



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

AMANDA SANTANA DE SOUZA

**UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ESTUDO E PESQUISA (AEPS)
COM FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ÂMBITO INCLUSIVO COM O OBJETO DO SABER JOGO**

Salvador
2024

AMANDA SANTANA DE SOUZA

**UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ESTUDO E PESQUISA (AEPS)
COM FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ÂMBITO INCLUSIVO COM O OBJETO DO SABER JOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Márcio Santos Farias.

Salvador
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Amanda Santana de.

Uma análise de Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs) com futuros professores de Educação Física no âmbito inclusivo com o objeto do Saber Jogo [recurso eletrônico] / Amanda Santana de Souza. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Márcio Santos Farias.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação inclusiva - Escola. 3. Pessoas com deficiência visual. I. Farias, Luiz Márcio Santos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.7 - 23. ed.

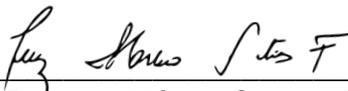
AMANDA SANTANA DE SOUZA

**UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ESTUDO E PESQUISA (AEPS)
COM FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ÂMBITO INCLUSIVO COM O OBJETO DO SABER JOGO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 14 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora

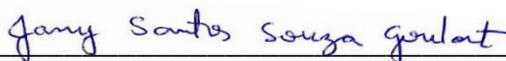


Prof. Dr. Luiz Márcio Santos Farias
Universidade Federal da Bahia
Orientador

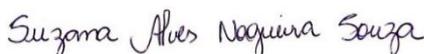


Documento assinado digitalmente
CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR
Data: 24/12/2023 10:48:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior
Universidade Federal da Bahia
Avaliador Interno



Profa. Dra. Jany Santos Souza Goulart
Universidade Estadual de Feira de Santana
Avaliadora Externa



Profa. Dra. Suzana Alves Nogueira Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana
Avaliadora Externa

*À minha mãe, Maria Zélia, pelo incentivo, amor
e orações em todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, pela saúde, coragem e por ter me sustentado em todas as vezes que minhas forças se esvaíam.

À minha mãe, Maria Zélia, pelo amor e incentivo, sempre me apoiando para que eu não desistisse e continuasse a caminhada em busca de sucesso.

Ao meu pai, Hélio, pelo apoio, amor e incentivo durante toda a minha vida.

Às minhas irmãs, Érica e Eliane, por todo amor, apoio, carinho e palavras de incentivo em todos os momentos.

Ao meu namorado, Dêivide, por todo amor e companheirismo, me acompanhando em todas as etapas e compreendendo minhas ausências e dedicação durante este processo.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Luiz Márcio, por ter acreditado e possibilitado que eu pudesse iniciar meu caminho na pós-graduação, compartilhando conhecimentos e dedicando seu tempo e paciência ao longo do processo do meu desenvolvimento acadêmico.

Às Professoras Doutoras Jany Santos Souza Goulart e Suzana Alves Nogueira Souza, e ao Professor Doutor Cláudio de Lira Santos Júnior, por aceitarem o convite de participação da banca e terem contribuído de forma significativa e acolhedora para o aprimoramento do trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa NIPEDICMT (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Didática das Ciências e Tecnologia), pelas contribuições realizadas.

Aos acadêmicos do curso de licenciatura da Educação Física da UEFS que participaram de maneira voluntária da pesquisa, com muita atenção e dedicação.

Aos amigos, familiares e colegas de trabalho que me apoiaram e incentivaram durante esta caminhada.

Agradeço imensamente a todos pelo apoio e pelas contribuições, fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico.

*Consagre ao Senhor tudo o que você faz,
E os seus planos serão bem-sucedidos.*

Provérbios 16:3

SOUZA, Amanda Santana de. **Uma Análise de Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs) com Futuros Professores de Educação Física no Âmbito Inclusivo com o Objeto do Saber Jogo**. 2024. Orientador: Luiz Márcio Santos Farias. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

A Educação Física, ao incorporar os elementos da cultura corporal como parte de seu conteúdo, oferece diversas oportunidades de ensino. Diante da diversidade presente na realidade escolar, os professores têm inúmeras possibilidades para explorar ao planejar o trabalho praxeológico na aula de Educação Física em um contexto inclusivo. Dessa forma, a pergunta de investigação deste estudo emerge: como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs) para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem potencializar as praxeologias dos futuros professores de Educação Física ao trabalharem com o Jogo? Assim, neste estudo tem-se como objetivo analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um âmbito de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, através do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física trabalhando com o Jogo. Fundamentado na Teoria Antropológica do Didático (TAD), no estudo visou-se revelar as praxeologias envolvidas no ensino do Jogo para um contexto de alunos com deficiência visual. Neste sentido, nos sustentaremos na TAD como metodologia e na utilização de Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs) para experimentação do estudo; também foi utilizado o Modelo Didático CRIE de Referência. O estudo apresenta abordagem qualitativa. O cenário da pesquisa tem como participantes os futuros professores, que são acadêmicos a partir do 5º semestre do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A produção de dados foi desenvolvida por meio de questionário aberto, diário de bordo, gravação de áudio e vídeo e AEPs. Com a realização deste estudo, foi possível identificar como as AEPs, juntamente com o Modelo Didático CRIE de Referência, podem possibilitar a vivência efetiva da inclusão nas aulas de Educação Física. Além disso, foi possível perceber as praxeologias presentes na ação dos futuros professores de Educação Física, utilizando o modelo através da TAD e da dialética dos ostensivos e não-ostensivos. Também foi possível constatar as possibilidades de trabalho inclusivo com o conteúdo Jogo para as aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Praxeologias. Educação Física. Inclusão. Teoria Antropológica do Didático. Ostensivos e Não-Ostensivos.

SOUZA, Amanda Santana de. **An Analysis of Study and Research Activities (AEPs in Portuguese) with Future Physical Education Teachers in the Inclusive Scope with the Object of Knowledge Game**. 2024. Orientador: Luiz Márcio Santos Farias. 231 f. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

By incorporating elements of body culture as part of its content, Physical Education offers a variety of teaching opportunities. Faced with the diversity present in school reality, teachers have countless possibilities to explore when planning praxeological work in Physical Education classes in an inclusive context. Thus, the research question of this study emerges: how can Study and Research Activities (AEPs in portuguese) for an inclusive classroom context with visually impaired students, based on the CRIE model, enhance the praxeologies of future Physical Education teachers when working with the Game? The aim of this study is to analyze how the Study and Research Activities (AEPs), for an inclusive classroom context with visually impaired students, through the CRIE model, can favor the praxeologies of future Physical Education teachers working with the Game. Based on the Anthropological Theory of the Didactic (TAD in portuguese), the study aimed to reveal the praxeologies involved in teaching the Game to visually impaired students. In this sense, we relied on ADT as a methodology and on the use of Study and Research Activities (SRAs) to experiment with the study; the CRIE Didactic Reference Model was also used. The study has a qualitative approach. The participants in the research scenario are future teachers, who are students from the 5th semester of the Physical Education degree course at the State University of Feira de Santana (UEFS). Data was collected using an open-ended questionnaire, a logbook, audio and video recordings and AEPs. By carrying out this study, it was possible to identify how the AEPs, together with the CRIE Didactic Reference Model, can make it possible to effectively experience inclusion in Physical Education classes. In addition, it was possible to perceive the praxeologies present in the actions of future Physical Education teachers, using the model through TAD and the dialectic of ostensive and non-ostensive. It was also possible to see the possibilities for inclusive work with the Game content in Physical Education classes.

Keywords: Praxeologies. Physical Education. Inclusion. Anthropological Theory of the Didactic. Ostensive and Non-Ostensive.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Processo histórico da pessoa com deficiência.....	58
Figura 2 - Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos e objetos do conhecimento do 1º ao 5º ano, segundo a BNCC.....	74
Figura 3 - Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos, objetos do conhecimento e habilidades do 1º e 2º ano, segundo a BNCC.....	75
Figura 4 - Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos, objetos do conhecimento e habilidades do 3º ao 5º ano, segundo a BNCC.....	75
Figura 5 - Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos, objetos do conhecimento e habilidades do 6º e 7º ano, segundo a BNCC.....	75
Figura 6 - Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos e objetos do conhecimento do 6º ao 9º ano, segundo a BNCC.....	76
Figura 7 - Jogo da Velha.....	84
Figura 8 - Demonstração do Jogo da Velha.....	85
Figura 9 - Jogo de Dominó praticado por 4 pessoas, cada uma com 7 peças.....	85
Figura 10 - Contagem de pontos das peças do Jogo de Dominó.....	86
Figura 11 - Colagem de peças no Jogo de Dominó.....	86
Figura 12 - Continuidade da colagem de peças, demonstração do jogador dando sequência ao jogo colando em uma das pontas do jogo as peças que possuem o mesmo número.....	87
Figura 13 - Jogo de Damas.....	88
Figura 14 - Jogo da Memória.....	89
Figura 15 - Jogo de Boliche.....	90
Figura 16 - Imagem da frente da estrutura original do Modelo CRIE (Campos, 2019) preenchido em uma aula do componente Ensino Integrado da Educação Física, na Universidade de Coimbra – Portugal, em 2018.....	95
Figura 17 - Imagem do verso do Modelo CRIE (Campos, 2019) preenchido em uma aula do componente Ensino Integrado da Educação Física, na Universidade de Coimbra – Portugal, em 2018.....	96
Figura 18 - Frente do formulário elaborado pela autora baseado no modelo CRIE para realização da pesquisa.....	97
Figura 19 - Verso do formulário elaborado pela pesquisadora baseado no modelo CRIE para realização da pesquisa.....	98

Figura 20 - Divisão das Sessões de estudo/AEPs.....	119
Figura 21 - Frente do formulário elaborado e respondido pela pesquisadora com base no Modelo CRIE para a realização da pesquisa.....	160
Figura 22 - Verso do formulário elaborado e respondido pela pesquisadora com base no Modelo CRIE para a realização da pesquisa.....	161
Figura 23 - Materiais utilizados para elaboração do Jogo da Memória Adaptado....	163
Figura 24 - Jogo da Memória Adaptado elaborado pela autora.....	163
Figura 25 - Dupla vendada jogando o Jogo da Memória Adaptado e os demais participantes em volta observando o desenvolvimento do jogo.....	164
Figura 26 – Dupla vendada jogando o Jogo da Memória Adaptado e um dos participantes tentando adivinhar o símbolo do quadrado na peça do Jogo da Memória Adaptado.....	164
Figura 27 - Participante do jogo tentando identificar o símbolo do coração na peça do Jogo da Memória Adaptado.....	165
Figura 28 - Participante com a mão sobre a peça antes de virá-la.....	166
Figura 29 - Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G2.....	169
Figura 30 - Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G2.....	170
Figura 31 - Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G3.....	174
Figura 32 - Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G3.....	175
Figura 33 - Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G4.....	176
Figura 34 - Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G4.....	177
Figura 35 - Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G5.....	180
Figura 36 - Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G5.....	181
Figura 37 - Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G6.....	184
Figura 38 - Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G6.....	185
Figura 39 - Estrutura do Jogo de Boliche montado pelo G4.....	189
Figura 40 - Acadêmicos conhecendo o espaço e os materiais do jogo; professor responsável pela atividade explicando o jogo.....	190
Figura 41 - Acadêmicos em duplas caminhando pelo espaço do jogo.....	190
Figura 42 - Jogadora vendada aguardando a sua dupla, o guia, passar os comandos das direções em que deveria lançar a bola.....	191
Figura 43 - Jogador vendado posicionado para lançar a bola e sua dupla-guia orientando-o.....	192

Figura 44 - Professor da atividade ajustando a posição dos cones, enquanto a dupla aguarda para lançar a bola.....	192
Figura 45 - Jogadores vendados ouvindo as orientações de suas duplas.....	193
Figura 46 - Professor dando o comando para início da atividade, jogadores aguardando e guias se posicionando para orientar os jogadores vendados.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho da Pesquisa.....	26
-------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência dos acadêmicos em cada sessão da pesquisa.....	121
Tabela 2 – Controle das respostas dos participantes sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência.....	128
Tabela 3 – Classificação em escala de prioridade dos aspectos e habilidades com relação ao aprendizado e contribuição no rendimento escolar do aluno.....	148
Tabela 4 – Jogos de tabuleiro citados pelos acadêmicos como jogos mais específicos que trabalham concentração e raciocínio lógico nas aulas de Educação Física.....	154

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEP	Atividade de Estudo e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRIE	Contexto, Regras, Instrução e Equipamentos
EF	Educação Física
EVA	Etil, Vinil e Acetato
FCDEF	Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
MPD	Modelo Praxeológico Dominante
MPR	Modelo Praxeológico de Referência
OEF	Organização do Saber em Educação Física
PEP	Percurso de Estudo e Pesquisa
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
PNEES	Portadores de Necessidades Educativas Especiais
TAD	Teoria Antropológica do Didático
UC	Universidade de Coimbra
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	27
2.1 TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO (TAD)	27
2.1.1 Praxeologia	29
2.1.2 As relações pessoais e institucionais	30
2.1.3 Organização do saber em Educação Física - Praxeologia da Educação Física	31
2.2 INTRODUÇÃO AO PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA	32
2.3 A DIALÉTICA DOS OSTENSIVOS E NÃO-OSTENSIVOS	34
3 MODELO PRAXEOLÓGICO DOMINANTE	39
3.1 UMA BREVE REFLEXÃO DO PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
3.2 ESTUDO HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DO OBJETO DO SABER JOGO	41
3.3 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA INCLUSÃO	56
3.3.1 A inclusão da pessoa com deficiência visual	70
3.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	71
4 MODELO PRAXEOLÓGICO DE REFERÊNCIA	80
4.1 ORGANIZAÇÃO PRAXEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DOS JOGOS....	83
4.2 MODELO DIDÁTICO CRIE DE REFERÊNCIA	91
4.3 PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA	100
4.3.1 As Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs)	101
4.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESPAÇO, PARTICIPANTES E DADOS	102
4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA E RISCOS E BENEFÍCIOS	104
4.6 ANÁLISE <i>A PRIORI</i> DAS AEPs.....	106
4.6.1 Análise a priori da exploração da Q₀	108
4.6.2 Análise a priori da AEP 1	108
4.6.3 Análise a priori da AEP 2	110
4.6.4 Análise a priori da AEP 3	113
4.7 EXPERIMENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	116
4.7.1 Modelo Didático CRIE de Referência	116
4.7.2 Planejamento das Sessões do Estudo	117
4.7.3 A experimentação das AEPs	120
4.8 ANÁLISE <i>A POSTERIORI</i>	121
4.8.1 Momento 1 – Questionário Aberto	122
4.8.2 Momento 2 – Exploração da Q₀	134
4.8.3 Momento 3 – Análise da AEP 1	142
4.8.4 Momento 4 – Análise da AEP 2	149
4.8.5 Momento 5 – Aplicação do Modelo Didático CRIE de Referência	159

4.8.6 Momento 6 – Análise da utilização do Modelo CRIE pelos futuros professores	167
4.8.7 Momento 7 – Análise da AEP 3	198
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	222
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA OS ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	224
APÊNDICE C – EXPLORAÇÃO DA Q ₀	226
APÊNDICE D – AEP 1 – ORGANIZANDO AS INFORMAÇÕES	227
APÊNDICE E – AEP 2 – EXPLORAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	228
APÊNDICE F – AEP 3 – EXPERIMENTAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO CRIE DE REFERÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES	229
APÊNDICE G – FORMULÁRIO ELABORADO PELA AUTORA SEMELHANTE AO MODELO CRIE PARA PREENCHIMENTO DOS DADOS NESTA PESQUISA.....	230

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge da reflexão sobre a trajetória acadêmica da autora, os percursos formativos vivenciados ao longo dos anos e todos os elementos e discussões explorados durante esse período. Através desta análise, percebeu-se o quanto o contato com o contexto inclusivo de pessoas com deficiência despertou inquietações, permitindo que surgisse a vontade de buscar aprofundamento em estudos a respeito do trabalho do professor de Educação Física relacionado com a inclusão de pessoas com deficiência.

A partir da experiência da autora em um programa de mobilidade acadêmica internacional, que teve duração de setembro de 2018 a fevereiro de 2019, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, na Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), na cidade de Coimbra, em Portugal, pôde-se observar, aprender e vivenciar momentos de formação em um contexto inclusivo, tendo contato direto, em atividades teórico-práticas, com turmas de alunos com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual ou múltiplas) e explorando componentes curriculares específicos da área de inclusão dentro do curso de formação com aulas de Educação Física inclusiva.

Por meio da experiência referida, imersa em um país que não conhecia, convivendo com novas estratégias e métodos de ensino em uma nova instituição de ensino superior, foi possível experimentar outras alternativas de trabalho, especialmente com o público de pessoas com deficiência, que puderam reformular a perspectiva obtida com relação ao modo como o professor de Educação Física pode trabalhar com a inclusão.

Assim, foi possível refletir sobre diversas formas de como poderia utilizar a própria experiência pessoal e acadêmica e transformá-la em uma contribuição para a área de Educação Física. Com isso, manifestou-se a inquietação de buscar apresentar mais elementos, para que futuros professores de Educação Física possam utilizá-los no seu exercício de planejamento e execução de atividades adaptadas, com o propósito de incentivar a investigação de novas ideias para serem trabalhadas no contexto da inclusão de pessoas com deficiência.

Portanto, foi possível conhecer uma vertente da Educação Física mais de perto, sobre a qual, até então, não tinha obtido conhecimento de modo tão específico durante o percurso formativo da graduação da autora, que foi o contato direto com a Educação

Física Inclusiva com o público de pessoas com deficiência. Destarte, por meio da experiência no intercâmbio, foi possível explorar um modelo de adaptação de atividades lúdicas e esportivas que permite proporcionar flexibilizações e modificações na elaboração de atividades inclusivas envolvendo os participantes em diferentes cenários de inclusão.

O modelo experienciado foi o Modelo de adaptações de atividades em Contexto, Regras, Instrução e Equipamentos (CRIE), de autoria da Professora Maria João Campos. O CRIE é um modelo de adaptação de atividades que configura uma interessante possibilidade de estudo para utilização no contexto pensado para a inclusão (Campos, 2019). Assim, nota-se este modelo como uma interessante possibilidade de utilização, com a finalidade de analisar as praxeologias dos futuros professores de Educação Física.

Além dos conteúdos que geralmente são trabalhados na Educação Física Escolar, constata-se que esta permite e possibilita que aspectos possam ser praticados e oportuniza que sejam criadas diversas variações e segmentos das suas atividades de práticas corporais, fazendo surgir possibilidades que podem ser ajustadas, adaptando, variando e criando modificações e acrescentando elementos nas metodologias e estratégias de aulas da Educação Física.

Dentro das possibilidades de trabalho com os conteúdos da Educação Física, nota-se que para que este conteúdo seja trabalhado efetivamente dentro de um ambiente escolar e/ou espaço didático, o professor precisa utilizar algumas ferramentas para realização da sua aula. Há um *logos* que justifica cada ação, há uma intencionalidade no trabalho de cada conteúdo. A fim de que o ensino de um conteúdo de Educação Física seja realmente concretizado, é preciso que vários elementos sejam despertados e empregados nos momentos das aulas.

Assim, percebe-se a necessidade de destaque no modo como a Educação Física regularmente é desenvolvida dentro da escola. Em muitas situações, a Educação Física ocorre de maneira teórico-prática, sendo este aspecto um elemento que dialoga diretamente com a conceituação de praxeologias (*práxis* e *logos*). Dessa forma, os conteúdos podem ser explanados inicialmente de maneira teórico-prática, que geralmente ocorre dentro do ambiente da sala de aula, quando o tema é exposto inicialmente para a turma, podendo acontecer através de elementos expositivos, vídeos, discussões de textos, comentários, dúvidas, entre outras modalidades, e, logo após a discussão dos elementos teóricos, o conteúdo pode ser trabalhado de forma

teórico-prática, em que são realizadas vivências, experimentações e atividades práticas, que geralmente ocorrem em um ambiente externo, na maioria das vezes, uma quadra, pátio ou campo.

De acordo com Oliveira e Dias (2022, p. 5):

Na sua formação, o professor precisa aprender a conjugar teoria e prática e, no exercício da função, outras aprendizagens também são exigidas, pois esse profissional precisa lidar com a subjetividade humana de maneira que deve mobilizar conhecimentos relacionados a questões familiares, sociais, culturais etc.

Para além dos domínios do ensino nos aspectos teórico-práticos no exercício da docência, percebe-se que os autores supracitados enfatizam a importância de o professor ter consciência da existência de aprendizagens subjetivas que também são exigidas para o trabalho didático. O aluno não é apenas um produto consumidor do conteúdo a ser transmitido pelo professor, mas um ser humano que traz consigo várias questões familiares, sociais, culturais e pessoais que influenciam, muitas vezes, no seu nível de concentração e em seu processo de aprendizagem. É pertinente que o professor tenha sensibilidade com a subjetividade humana dos seus alunos, a fim de que consiga mobilizar conhecimentos em prol de saber lidar com as questões aludidas.

Durante os momentos de aulas de Educação Física, os alunos têm um contato maior com as atividades teórico-práticas da cultura corporal, pois, segundo Castellani Filho *et al.* (2014, p. 41):

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas".

Nesses termos, por intermédio do que afirma o Coletivo de Autores em sua obra clássica, **Metodologia do Ensino da Educação Física**, verifica-se que a Educação Física vem a ser o desenvolvimento prático do ensino-aprendizagem da cultura corporal no âmbito escolar, sendo configurada com temas relacionados às atividades corporais, constituídas por jogos, danças, ginásticas, esportes, entre

outras. Estes conteúdos apresentam uma imensa importância para o ensino da Educação Física na escola; ressaltando que o estudo desse conteúdo pretende compreender a expressão corporal como uma forma de linguagem, esta significa uma representação do corpo dentro do ambiente escolar.

Ainda sobre a denominação da cultura corporal, apresentamos o que afirma Escobar (1995, p. 94, grifo da autora):

[...] temos utilizado a denominação "*Cultura Corporal*" para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal.

Diante disso, constata-se que a denominação também abrange como significado, de acordo com a autora, práticas expressivo-comunicativas que ocorrem de modo subjetivo e que são externalizadas através da expressão corporal. Essa conceituação conversa, de certo modo, com a definição apresentada por Castellani *et al.* (2014) quando defendem que o estudo da cultura corporal visa compreender a expressão corporal como uma linguagem e dentro do âmbito escolar pode significar a representação do corpo.

Conforme Brasil (2018), quanto às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, as temáticas da área de Educação Física incluem Jogos e Brincadeiras, Esportes, Danças, Ginásticas, Lutas e/ou Práticas Corporais de Aventura. Essa ordem de conteúdos é considerada livre no interior do planejamento do professor, assim como a organização das aulas, que pode ser invertida, sendo o momento prático antes do teórico ou vice-versa, bem como ser em conjunto essa organização didática da aula; isso cabe ao planejamento de cada professor e sua estratégia de trabalho didático.

Assim, surgiu a inquietação sobre os métodos e estratégias que são utilizados pelos professores no desenvolvimento das suas aulas com determinado conteúdo, sendo necessário realizar o estudo do que se denomina de praxeologias dos professores. O termo praxeologia deriva de dois termos gregos, *práxis* e *logos*, que significam, respectivamente, prática e razão (Chevallard, 2002).

Para Brière-Guenoun e Amade-Escot (2008), há dois tipos de praxeologias, tornando-se necessário classificá-las em: praxeologia disciplinar, que designa a realidade do estudo em questão e que pode ser construída na sala; e praxeologia

didática, referente à forma como o aluno pode se comportar. Deste modo, percebe-se que a análise das praxeologias permite que sejam estudadas as relações entre os objetos que são ensinados e a maneira como estes são estudados.

Sabe-se então que sempre há praxeologias presentes no exercício da prática de cada professor, sendo estas as motivações que o levam a realizar ações em suas aulas. O presente estudo surge a partir da reflexão sobre quais praxeologias os futuros professores de Educação Física utilizarão para trabalhar com os conteúdos de suas aulas, especificamente, no caso deste estudo, com o objeto do saber Jogo para um contexto inclusivo de alunos com deficiência visual.

O contexto inclusivo escolar se dá pelo processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pois, antes, estes alunos não tinham acesso aos mesmos espaços dos alunos sem deficiência; porém, atualmente, após as garantias das leis e avanços do processo de inclusão, é obrigatoriedade da escola incluir e acolher os alunos com deficiência em seus espaços educacionais. No que tange ao processo de surgimento do movimento da inclusão social, de acordo com Sasaki (2006, p. 16):

O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80s nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países. Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida.

O início do processo de inclusão social ocorreu de modo bem gradativo, começando pelos países mais desenvolvidos até alcançar todos os países; isso demonstra o quanto ocorreu e ainda ocorre vagarosamente a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão social. Destaca-se que esse movimento tem como um de seus objetivos construir elementos que, de fato, impactem na valorização da sociedade humana e na qualidade de vida de todas as pessoas.

A formação de professores voltada para um ensino que pense e foque no contexto inclusivo se torna um imperativo, visto que, devido à evolução histórica e diversidade humana presente em sala de aula, essa questão passa a ser um ponto extremamente necessário e significativo no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

É importante que os futuros professores de Educação Física saibam como trabalhar, de fato, a Educação Física no âmbito inclusivo, pois não se trata apenas de cumprir mais um componente curricular, mas adquirir formação suficiente para que se tornem professores capacitados e humanizados para desenvolver um trabalho de qualidade a fim de oferecer o melhor para sua instituição, seus alunos e para a comunidade escolar.

Refletir sobre o conceito de Jogo é uma tarefa complexa, visto que este apresenta diversas conceituações; como afirma Kishimoto (1995), a tentativa de buscar a definição de Jogo não é algo simples, pois cada um pode compreendê-lo de uma maneira distinta. Percebe-se, nesse aspecto, que há certa dificuldade no ato de determinar o que significa Jogo, pois sua definição varia conforme o contexto que se apresenta.

A importância do Jogo para o ser humano atravessa as barreiras da realização do apenas “jogar por jogar”, como podemos ver no que afirma Neira (2009, p. 25):

jogar é preciso porque é humano, para ser humano. Como atividade espontânea e automotivada, jogar é uma parte fundamental da nossa herança cultural, um componente do nosso bem-estar cotidiano, uma forma de conhecermos e nos relacionarmos com o mundo a cada dia.

Jogar é humano e isso se constata nas mais diversas práticas culturais e sociais que podemos observar no dia a dia; o ato de jogar é uma atividade fundamental para o funcionamento do indivíduo, seja pela herança da cultura a que pertence, seja pela sensação de bem-estar proporcionada àquele que joga, ou, ainda, como uma forma de relacionar-se com o mundo.

O Jogo, que muitas vezes é trabalhado no ambiente escolar como meio/método de ensino (Figueira *et al.*, 2022; Teixeira, 2014; Lima; Maia, 2016; Aguiar, 2015; Carmo *et al.*, 2015), na Educação Física se trata de uma temática que apresenta conteúdo próprio, tendo suas habilidades, competências, objetivos e aspectos a serem desenvolvidos em cada unidade no determinado ano/série da educação básica.

Para contextualizar o objeto do saber do presente estudo, o Jogo, expõe-se o que defende Caillois (2017, p. 15): “a palavra jogo sugere igualmente as ideias de desenvoltura, de risco ou de habilidade. Sobretudo estimula invariavelmente uma atmosfera de descanso ou de divertimento. [...] Assim, indica uma atividade sem pressões e sem conseqüências para a vida real”. Na perspectiva de Huizinga (2019,

p. 5), “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas [...] dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria”.

Este estudo encontra-se apoiado nas definições de Jogo apresentadas pelos autores Caillois (2017) e Huizinga (2019), tendo em consideração o jogo enquanto atividade ou ocupação voluntária realizada como atividade dentro de limites de tempo e espaço, cumprindo regras que podem ser determinadas de forma livre e com partes obrigatórias, acompanhadas de sentimentos de tensão e alegria, tendo em conta que o Jogo é uma atividade de habilidade, risco e desenvoltura que pode causar diversão e descanso.

A ênfase difundida nos aspectos relacionados às acepções em foco pode introduzir quanto à essência e o papel do Jogo, observados ao longo deste estudo. O objeto do saber Jogo tem suas peculiaridades e contribuições no ensino da Educação Física, e pode contribuir ainda mais quando se trata de um trabalho em um contexto inclusivo.

As inquietações da pesquisadora foram se expandindo e se tornando mais persistentes, mas sentia-se que a estrutura da pesquisa ainda era incipiente para que pudesse ser desenvolvido um estudo concreto e estruturado de modo mais aprofundado, faltava algo para que pudessem ser interligados e desenvolvidos com mais clareza todos estes pontos.

Assim, analisando e buscando elementos para contribuir no desenvolvimento do estudo, encontrou-se a Teoria Antropológica do Didático (TAD), de autoria de Yves Chevallard, que permitiu afincar os ideais necessários e estruturar a ideia para a realização do estudo. A busca de uma teoria completa para dar luz à pesquisa era o ponto que faltava, e a TAD é um elemento crucial e determinante neste trabalho, pois através dela é que se desenvolvem os principais pontos de investigação.

Nesse âmbito, fundamentou-se a pesquisa na Teoria Antropológica do Didático (TAD), de Chevallard (1999), a fim de serem reveladas as possíveis praxeologias dos futuros professores, a partir do modelo CRIE, com foco no objeto do saber Jogo, para que este possa ser trabalhado num contexto inclusivo, especificamente com alunos com deficiência visual.

A teoria aludida parte do princípio de consideração de que qualquer atividade que seja realizada cumpre uma tarefa, que está elencada em um certo tipo de tarefa,

que ocorre por meio de uma técnica, que, por sua vez, justifica-se através de uma tecnologia, que permite que seja pensada ou produzida, e é justificada por uma teoria.

Como justificativa social, no trabalho pretende-se trazer contribuições para a área da educação inclusiva, como a demonstração e experimentação de uma nova possibilidade de formato de aula para o contexto da inclusão de alunos com deficiência visual no componente curricular de Educação Física, as implicações e resultados que esta metodologia proporciona, podendo colaborar também oferecendo a proposta à comunidade acadêmica de vivenciar as modificações das atividades adaptadas para o trabalho com a inclusão no âmbito escolar.

Espera-se que a pesquisa contribua no campo científico com resultados que poderão ser evidenciados em futuras publicações, colaborando com sua divulgação e compartilhamento no meio acadêmico e na comunidade escolar; a fim de cooperar auxiliando professores de diversas regiões com sugestões de práticas pedagógicas inclusivas para o ensino da Educação Física, podendo ser um elemento incentivador de realizações de formações continuadas para professores que atuam no ensino regular com a educação inclusiva.

Diante dos aspectos e elementos apresentados no estudo, surge então o seguinte questionamento como pergunta de investigação: “Como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs) para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem potencializar as praxeologias dos futuros professores de Educação Física ao trabalharem com o Jogo?”.

No estudo pretende-se apresentar uma nova perspectiva, ao relacionar as praxeologias utilizadas pelos futuros professores de Educação Física com o objeto do saber Jogo num contexto de inclusão de pessoas com deficiência visual. Assim sendo, o objetivo geral delineado é analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física trabalhando com o Jogo.

Como objetivos específicos, têm-se: reconhecer como são reveladas as praxeologias dos futuros professores de Educação Física trabalhando com o Jogo; identificar as possibilidades de trabalho com o Jogo para aulas inclusivas de Educação Física com alunos com deficiência visual; e perceber efeitos de uma nova configuração didática nas organizações praxeológicas dos professores de Educação Física.

Dessa forma, a discussão proposta neste estudo foi dividida em cinco capítulos: o primeiro é a Introdução, em que são apresentadas as contextualizações sobre o que cada conceito aborda, o histórico e as pretensões do estudo; o segundo é sobre os Fundamentos Teóricos e Metodológicos, que traz elementos basilares para o desenvolvimento do estudo, iniciando com a apresentação da Teoria Antropológica do Didático (TAD), em seguida, o Percurso de Estudo e Pesquisa (PEP) e a Dialética dos Ostensivos e Não-ostensivos, que serão essenciais para a análise, juntamente com o Modelo CRIE.

No terceiro capítulo, denominado de Modelo Praxeológico Dominante (MPD), apresenta-se um apanhado do que se tem na literatura sobre os principais pontos e temáticas que serão articulados neste estudo; realizou-se um apanhado histórico e epistemológico do Objeto do Saber Jogo, trazendo todo o seu processo de evolução histórica, em seguida foi desenvolvida uma contextualização da Inclusão e seu processo histórico, expondo como era a visão da pessoa com deficiência, as fases antes da inclusão, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência e os avanços obtidos ao longo dos anos, e, por fim, é feita uma discussão a respeito dos documentos e diretrizes da Educação Física, enfatizando alguns aspectos apresentados para a Educação Física no ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que esta rege e sugere quanto ao ensino da Educação Física.

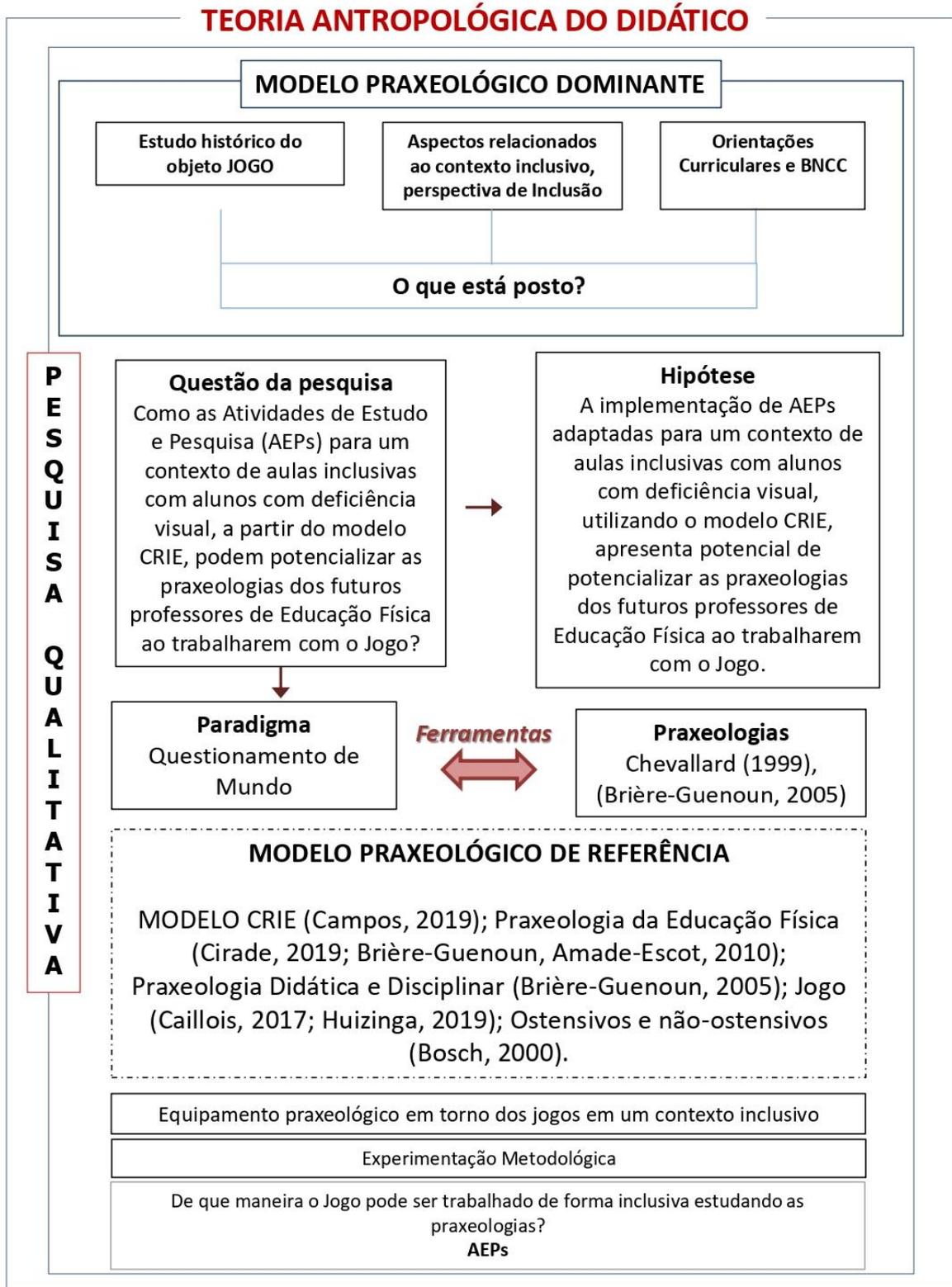
No quarto capítulo, Modelo Praxeológico de Referência, inicialmente é apresentada a organização praxeológica da Educação Física dos possíveis jogos; logo depois, o Modelo Didático CRIE de Referência é ambientado e recomendado no presente estudo como uma sugestão de trabalho no âmbito inclusivo para o professor de Educação Física; em seguida, surgem as apresentações das Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs) desenvolvidas através deste estudo para realização da pesquisa. No que tange aos aspectos éticos e de caracterização da pesquisa, são esclarecidos e explanados como foram escolhidos e obtidos o contexto, espaço, coleta dos dados, riscos e benefícios do presente trabalho.

Ainda no capítulo quatro, são evidenciadas as análises *a priori* das AEPs do estudo, sendo realizadas as análises desde a exploração da questão geratriz, AEP 1, AEP 2 e AEP 3; na sequência, são explanados os aspectos iniciais da experimentação e descrição da atividade, para que então possa ser explicado o modelo apresentado neste estudo, o Modelo CRIE, explicando-se como foram planejadas e divididas as

sessões de estudo; e, em seguida, são realizadas as análises *a posteriori* com base nos dados coletados na pesquisa e nas análises efetivadas. Por fim, no quinto capítulo, são evidenciadas as considerações finais do estudo, fundamentadas nas análises que foram realizadas e nos resultados esperados e encontrados, além das contribuições que o estudo possibilitou.

Esquemáticamente, o presente trabalho foi estruturado de acordo com o desenho exposto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Desenho da Pesquisa



Fonte: elaboração própria (2023).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os fundamentos teóricos que serviram de sustentação deste trabalho, o percurso metodológico adotado e os instrumentos da pesquisa; começando pelas bases principais da teoria do estudo, inicialmente iremos discutir a Teoria Antropológica do Didático (TAD), de Yves Chevallard (1999), ampliando a discussão com alguns aspectos mais específicos da TAD, como as praxeologias, as relações pessoais e institucionais, a Organização do Saber em Educação Física e os momentos didáticos.

2.1 TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO (TAD)

A Teoria Antropológica do Didático (TAD), de Yves Chevallard, é uma importante teoria para a didática da matemática, visto que é considerada uma evolução do conceito de transposição didática, assumindo o papel de inserir a didática no campo da antropologia. A teoria referida tem como foco o estudo das organizações praxeológicas didáticas pensadas para o ensino e aprendizagem de organizações matemáticas. Esta teoria volta seu estudo para as condições de funcionamento e possibilidades de sistemas didáticos, entendidos como relação sujeito-instituição-saber (Almouloud, 2007).

No sentido de compreender o significado do termo antropologia, que surge na nomenclatura da teoria trabalhada no presente estudo, Siqueira (2007, p. 17) afirma que significa:

O estudo do homem buscando um enfoque totalizador que integre os aspectos culturais e culturais biológicos, no presente e no passado, focalizando as relações entre o homem e o meio, entre o homem e a cultura e entre o homem com o homem.

Assim, nota-se que o termo abrange a integração de distintos aspectos em sua totalidade, tanto no presente quanto no passado, tendo como foco a relação que o homem possui com o meio, com a cultura e do homem com o próprio homem. Constata-se que se trata de um amplo estudo, que abarca vários elementos a fim de que se possa compreender a relação do homem com seus aspectos.

No que tange à teoria, para Chevallard (1999, p. 1 *apud* Almouloud, 2007, p. 111) a TAD é:

A teoria antropológica do didático [...] estuda o homem perante o saber matemático, e mais especificamente, perante situações matemáticas. Uma razão para a utilização do termo “antropológico” é que a TAD situa a atividade matemática e, em consequência, o estudo da matemática dentro do conjunto de atividades humanas e de instituições sociais.

Ainda se destaca que a TAD apresenta como foco o saber, especialmente a forma como o saber age em relação à organização de conhecimentos. De acordo com Almouloud (2007, p. 197):

A Teoria Antropológica do Didático (TAD) tem como foco o saber e como ele percorre as instituições, ou seja, concebe o saber como certa forma de organização de conhecimentos. Considera que o saber deve necessariamente estar associado (deve existir) a uma instituição e para se obter conhecimento é necessário que uma pessoa ou uma instituição tenha uma relação com o objeto: a relação de conhecimentos é pessoal e a relação de saber é pública.

A TAD é uma teoria que foi desenvolvida por Yves Chevallard (1999) e tem como objeto de estudo elementos matemáticos, expandindo-se, porém, para os estudos das mais diversas áreas. Com a TAD, objetiva-se desenvolver o estudo da relação do saber e do homem, buscando encontrar estratégias e métodos de análise para os elementos institucionais e organizações das praxeologias, a fim de despertar novas resoluções para suprir as lacunas identificadas (Chevallard, 2002).

Essa teoria, apesar de ter sua origem na área da Matemática, apresenta explicitações de como se desenvolve a adaptação e organização didática dos saberes no processo de ensino-aprendizagem. No caso desta pesquisa, a TAD foi adaptada da teoria originária para o ensino e aprendizagem de Educação Física.

2.1.1 Praxeologia

A praxeologia é considerada uma metodologia que tenta explicar a estrutura lógica da ação humana. Para a praxeologia a ação humana é classificada como todo comportamento propositado, ou seja, comportamento que busca atingir um dado fim, de longo alcance, que apresente um objetivo. O termo praxeologia origina-se de dois

termos gregos, *práxis* e *logos*, que significam, respectivamente, prática e razão (Chevallard, 2002).

Para St-Arnaud, Mandeville e Bellemare (2002), a praxeologia não é um estudo apenas da ação, mas realizado tendo como base a ação; sendo a ação o ponto inicial e final de toda a investigação do estudo.

Ainda de acordo com os autores ora citados, nota-se a duplicidade dos objetivos que a praxeologia pode ter:

[...] os objetivos da praxeologia são duplos: desenvolvimento profissional e uma contribuição científica. Cada um destes objetivos pode ser perseguido separadamente ou de uma forma complementar. Um profissional que deseja melhorar sua prática em situações específicas pode considerar a praxeologia como uma modalidade de desenvolvimento profissional; outro pode participar dela com o objetivo de tornar explícito seu modelo de ação e assim contribuir para o aumento do conhecimento certificado na profissão (St-Arnaud; Mandeville; Bellemare, 2002, p. 31, tradução nossa).

Na apresentação das duas possibilidades de objetivos que a praxeologia pode revelar, destaca-se que, neste estudo, tais objetivos se desenvolverão de maneira complementar. O primeiro propósito é contribuir para o aprimoramento profissional do professor, possibilitando que ele avalie as praxeologias que emprega em suas aulas e processos de ensino-aprendizagem e perceba se há alterações, melhorias e/ou mudanças que podem ser realizadas para aprimorar a eficácia de seu trabalho.

O segundo propósito, manifestado desde as fases iniciais do estudo, visa contribuir para o ensino da Educação Física em um contexto inclusivo. Desde o início do estudo, ressalta-se a intenção de proporcionar um recurso significativo para outros professores, servindo como referência para aperfeiçoar sua prática docente. Além disso, busca-se enriquecer tanto o cenário acadêmico quanto o profissional, apresentando estratégias e sugestões inovadoras para promover a inclusão.

Para Brière-Guenoun e Amade-Escot (2008), há dois tipos de praxeologias, tornando-se necessário classificá-las em: praxeologia disciplinar, que designa a realidade do estudo em questão e que pode ser construída na sala; e praxeologia didática, referente à forma como o aluno pode se comportar. Deste modo, percebe-se que a análise das praxeologias permite que sejam estudadas as relações entre os objetos que são ensinados e a maneira como estes são estudados.

Desse modo, para compreender melhor as praxeologias, convém ampliar os estudos para entender as relações pessoais e institucionais, que são elementos importantes da TAD.

2.1.2 As relações pessoais e institucionais

Chevallard (1999) destaca três tipos de objetos específicos: instituições (I), pessoas (X) e objeto (O). As pessoas (X) ocupam posições nas instituições (I); ocupando essas posições, elas se tornam sujeitos das instituições (I) – sujeitos ativos que contribuem para que um objeto (O) possa existir em uma instituição (I).

De acordo com Henriques, Attie e Farias (2007), pode-se observar que há relações entre esses objetos específicos que podem ser melhor entendidas a partir da seguinte afirmação:

Um objeto **O** do saber existe na medida em que uma pessoa **X** ou uma instituição **I** o reconhece como existente. [...] Um objeto **O** existe para uma pessoa **X** se existe uma relação pessoal, denotada $R(X, O)$, da pessoa **X** ao objeto **O**. Isto é, a relação pessoal **O** determina a maneira como **X** conhece **O**. De maneira análoga, define-se uma relação institucional de **I** a **O** denotada $R(I, O)$ que exprime o reconhecimento do objeto **O** pela instituição **I**. **O** é, assim, um objeto da instituição **I** (Henriques; Attie; Farias, 2007, p. 59, grifo dos autores).

Assim, percebe-se que um objeto **O**, como o deste estudo, o **jogo da velha**, existe na medida em que uma pessoa **X** — **um professor (P) e/ou um estudante (E)** — ou uma instituição **I** — **5º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, na disciplina de Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado** — o reconhece como existente. E, ao objeto **O** ser reconhecido pela pessoa **X**, temos uma relação pessoal $R(X, O)$ da pessoa **P/E** com o objeto **O**, **jogo da velha**. E à medida que a instituição **I** reconhece o objeto **O**, **jogo da velha**, temos uma relação institucional $R(I, O)$ que determina que a instituição **I** reconheceu o objeto **O** como existente.

Chevallard (2002) defende que em qualquer que seja a atividade humana há uma organização. Desse modo, uma vez que já foi feita uma breve reflexão sobre as praxeologias e as relações pessoais e institucionais, apresenta-se o que Chevallard chama de Organização do Saber, neste caso, Organização do Saber em Educação

Física (OEF) e Organização Didática (OD), também denominado de praxeologias da Educação Física e praxeologias da didática.

2.1.3 Organização do saber em Educação Física – Praxeologia da Educação Física

A Organização do Saber em Educação Física (OEF) está relacionada a uma estruturação das atividades da Educação Física, as quais estão atreladas a uma OD. De acordo com Chevallard (1999), a praxeologia é caracterizada em termos da ação humana; as praxeologias matemáticas, ou organizações matemáticas, são chamadas neste estudo de praxeologias ou organizações da Educação Física — uma vez que se entende que estão relacionadas a uma disciplina específica, e daí a expressão praxeologia disciplinar — e são compostas por tipos de tarefas, técnica, tecnologia e teoria, representadas, respectivamente, por [T, t θ, Θ]. Segundo Chevallard (1999), existe um tipo de tarefa [T] que denota uma ação a ser realizada e, em seguida, tem-se a maneira como realizar ou fazer essa tarefa, ou seja, a técnica [t], justificada por meio de propriedades, as quais são denominadas de tecnologia [θ], que justificam e/ou explicam as técnicas utilizadas. E, por fim, tem-se a teoria [Θ], que justifica as tecnologias utilizadas.

Como afirmam Chevallard, Bosch e Gascón (2001, p. 251):

Na atividade matemática, como em qualquer outra atividade, existem duas partes, que não podem viver uma sem a outra. De um lado estão as tarefas e as técnicas e, de outro, as tecnologias e teorias. A primeira parte é o que podemos chamar de “prática”, ou em grego, a *práxis*. A segunda é composta por elementos que permitem justificar e entender o que é feito, é o âmbito do discurso fundamentado – implícito ou explícito – sobre a prática, que os gregos chamam de *logos*. O que você tem que lembrar é que não há *práxis* sem *logos*, mas também não há *logos* sem *práxis*. As duas estão unidas com os dois lados de uma folha de papel. Quando juntamos as palavras gregas *práxis* e *logos*, dá a palavra *praxeologia*.

Portanto, nota-se que assim como *práxis* e *logos* são indissociáveis, o é o bloco das tarefas e técnicas e tecnologias e teorias. Considera-se o primeiro bloco (tarefas e técnicas) como a parte prática, sendo a *práxis* da atividade; e a segunda parte (tecnologia e teoria) é considerada o *logos*, ou seja, a parte da razão. Desta forma, constata-se que é formada como citado a estrutura da praxeologia.

Já a OD está relacionada a tudo que não é uma particularidade do objeto do saber, mas que foi utilizada para uma determinada atividade. A OD pode ser compreendida como um modelo para explicar a resolução de tarefas que antes não poderiam ser resolvidas.

Chevallard (2002) expõe que a OD é constituída por seis momentos didáticos. O primeiro momento didático refere-se ao contato com o problema, neste caso com a organização da Educação Física. O segundo momento é a investigação do tipo de tarefa e formulação de uma técnica para a tarefa. O terceiro momento é destinado à constituição do bloco *logos*, ou seja, o bloco tecnológico-teórico em função da técnica. O quarto momento é destinado a provar/testar a técnica. O quinto momento didático é o da institucionalização. E, por fim, o sexto momento didático é a avaliação. Vale destacar que os momentos didáticos não são lineares, e podem acontecer por completo, de modo incompleto ou não necessariamente nessa ordem.

Assim, dar-se-á continuidade à discussão teórica adentrando o que traz a literatura a respeito do Percurso de Estudo e Pesquisa – PEP, dispositivo didático-metodológico que será ponto inspirador para o desenvolvimento das Atividades de Estudo e Pesquisa – AEP que foram utilizadas neste estudo.

2.2 INTRODUÇÃO AO PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA

O Percurso de Estudo e Pesquisa – PEP é um dispositivo didático que se insere no paradigma de questionamento do mundo. Através do conhecimento do que se trata o paradigma, percebe-se este como um elemento capaz de agrupar regras a fim de prescrevê-las, ainda que de forma implícita, o que pode ser estudado, assim como suas diferentes formas de estudo. Assim, nesta pesquisa o paradigma adotado (paradigma de questionamento de mundo) assume o papel de orientar e contribuir com a forma como se pode encontrar as respostas aos questionamentos identificados no meio social, a partir das lacunas identificadas.

Chevallard (2013) destaca que o ensino de matemática, podendo-se ampliar para outras ciências, muitas vezes se enquadra no que ele chama de paradigma monumentalista, comparado a uma visita ao museu. Nesse paradigma, os conteúdos são expostos pelos professores como se fossem obras de arte, as quais os estudantes contemplam, sem interação, ou seja, é feita uma visitação às obras. Em contraponto

a esse paradigma, Chevallard (2013) apresenta o paradigma de questionamento do mundo, que visa o conhecimento do mundo por meio do questionamento.

No paradigma de questionamento do mundo, as obras matemáticas são configuradas como questões-resposta aos questionamentos problemáticos que surgem de uma abordagem que permite uma vivência melhor dentro da sociedade. Este paradigma propõe que aquele que o estuda deve buscar questionar o mundo a fim de compreender a forma como o saber está organizado e é ensinado. Sendo assim, constitui-se para o homem a razão de ser do conhecimento. Atrelado a isso, temos o sistema herbartiano.

O sistema herbartiano foi constituído a partir dos estudos de Chevallard a respeito do pedagogo e filósofo alemão Johann Friedrich Herbart, um dos principais e primeiros a formular a pedagogia como uma ciência organizada, sistemática e abrangente, com fins bem evidenciados e definidos. A estrutura teórica construída pelo filósofo tem como base a filosofia do funcionamento da mente; de acordo com Herbart, a mente assume um funcionamento com base em representações, como ideias, imagens ou outra forma de manifestação psíquica isolada (Nova Escola, 2008).

Para Chevallard (2009 *apud* Neves, 2021), a utilização da proposta de Herbart incentiva a elaboração do esquema herbartiano a fim de permitir que o trabalho de cada pessoa ou conjunto de pessoas possa ser capaz de investigar qualquer questão, utilizando um equipamento praxeológico básico, o qual a instituição educacional poderá oferecer através de treinamento escolar.

Nesses termos, Neves (2021, p. 29) define que:

No *esquema Herbartiano*, cada símbolo tem uma função que é compartilhamento da investigação em etapas, iniciando pelo sistema didático S (X; Y; Q), considerado essencial para desenvolver a questão de pesquisa, uma vez que esse sistema destaca a atribuição que cada elemento representa uma função da investigação.

O sistema didático S (X; Y; Q) apresenta uma função, e cada símbolo possui uma representação diferente dentro do sistema herbartiano, além disso, torna-se essencial e faz parte de uma determinada etapa que auxilia na compreensão para o desenvolvimento da pesquisa.

O PEP relacionado ao sistema herbartiano, de maneira geral, surge de uma questão geratriz Q, e, a partir dela, outras questões, secundárias, são despertadas, e até mesmo outras respostas, com o objetivo de chegar até a resposta R♥.

Segundo Chevallard (2009 *apud* Almouloud *et al.*, 2021, p. 439):

[...] toda situação didática pode ser representada por um sistema didático $S(X; Y; \heartsuit)$ – compreenda-se que X é um conjunto que simboliza um coletivo de estudo (alunos de uma classe, equipe de pesquisadores etc.); Y simboliza a equipe (diretores de estudo: professores de matemática, orientadores de pesquisas de mestrado e doutorado etc.) que ajuda os elementos de X no estudo da obra \heartsuit . Os sistemas didáticos vão se diferenciar sob o paradigma que os envolve, porém, podem ser $S(X; Y; O)$ – nesse sistema, $\heartsuit = O$ –, se este está na perspectiva do paradigma da visita das obras ou pode ser $S(X; Y; Q)$ – temos $\heartsuit = Q$ –, se está sob o paradigma do questionamento do mundo. O objetivo da constituição do sistema didático $S(X; Y; Q)$ é estudar Q , ou seja, procurar uma resposta R que satisfaça certas condições *a priori* para iniciar o inquérito investigativo. O inquérito deve mobilizar mais de uma ferramenta praxeológica (várias ferramentas oriundas de vários quadros): a produção de R procede geralmente de uma heterogênesse. Exceto o caso em que o inquérito é codisciplinar, pois faz “apelo” a um conjunto de ferramentas praxeológicas procedentes de várias disciplinas. Engajar-se em tal inquérito é comprometer-se num Percurso de Estudo e de Pesquisa (PEP) motivado pela investigação para encontrar respostas para Q .

Através do que afirma o autor, nota-se que o sistema didático $S(X; Y; \heartsuit)$ representa toda situação didática que ocorre, visto que X expõe a representação de um conjunto que se apresenta como um coletivo de estudo, Y expõe a simbologia de uma equipe, como diretores, professores etc., e que vem a contribuir no estudo da obra denominada como \heartsuit , que é igual à Q . Dessa forma, o objetivo da constituição de um sistema didático se torna estudar Q , que é basicamente buscar uma resposta (R) que satisfaça as condições *a priori* para iniciar o processo investigativo, mobilizando assim mais de uma ferramenta praxeológica.

A partir do que foi evidenciado sobre o Percurso de Estudo e Pesquisa – PEP, dar-se-á continuidade ao desenvolvimento dos elementos abordados no estudo, avançando para a discussão da representação da dialética dos ostensivos e não-ostensivos, salientando sua singularidade e enriquecimento, que podem ser fornecidos ao desenvolvimento da pesquisa.

2.3 A DIALÉTICA DOS OSTENSIVOS E NÃO-OSTENSIVOS

A dialética dos ostensivos e não-ostensivos foi desenvolvida inicialmente dentro do contexto de atividades matemáticas por Marianna Bosch. Dentro do presente estudo a dialética será adaptada para o trabalho com o conteúdo Jogo na área da Educação Física. Acredita-se que a dialética poderá contribuir imensamente com os

elementos/aspectos deste estudo, principalmente pelo fato de poder desenvolver um trabalho pensado para o contexto inclusivo no interior de um modelo de adaptação de atividades.

De acordo com Bosch e Chevallard (1999), qualquer que seja a atividade matemática exercida, está inserida e repleta de significados que são atribuídos às mais distintas representações, sendo estas representações elementos que podem ser apresentados das mais variadas formas, como fórmulas, símbolos, figuras, gráficos, entre outros elementos relevantes. Por meio da afirmação dos autores, nota-se que os elementos das atividades matemáticas demonstram suas representações e significados, e estes elementos presentes podem aparecer dos mais diversos modos.

Para Teixeira (2020), o que muda o enfoque antropológico é, de certa forma, a não distinção entre os registros da percepção do seu “valor” ou “função” exercida no trabalho matemático. Figuras, falas, gestos, discursos são relevantes de maneira igualitária, e o modelo proposto pela Teoria Antropológica do Didático estabelece uma diferenciação do conjunto de símbolos que compõem os variados elementos das organizações matemáticas; as tarefas, técnicas, tecnologias e teorias estão cheias de objetos ostensivos e não-ostensivos.

Bosch e Chevallard (1999, p. 90) definem os objetos ostensivos e não-ostensivos do seguinte modo:

Objetos ostensivos (do latim *"ostendere"*, para apresentar com insistência) são aqueles objetos que são percebidos: eles podem ser vistos, tocados, ouvidos, etc. São, em suma, objetos materiais ou dotados de uma certa materialidade, como escritos, gráficos, sons, gestos, etc. Para usar uma expressão geral, falaremos da "manipulação" de objetos ostensivos, mesmo que os ostensivos em questão sejam escritos, gráficos, gestos ou discursos. Objetos não-ostensivos são então todos aqueles objetos que existem institucionalmente, no sentido de que uma certa existência lhes é atribuída, mas que não podem ser percebidos ou mostrados por eles mesmos: ideias, conceitos, crenças, etc. O que pode ser "invocado" ou "evocado" através da manipulação de certos objetos ostensivos apropriados. O que eles podem ser "invocados" ou "evocados" através da manipulação de certos objetos ostensivos apropriados.

Nesse aspecto, verifica-se que os objetos não-ostensivos são identificados através da relação com um objeto ostensivo e, da mesma forma, o objeto ostensivo estará sempre relacionado, fazendo referência a um objeto não-ostensivo; essa dicotomia denomina-se dialética ostensivo e não-ostensivo. Por esta razão, não se pode desconsiderar a relevância dos objetos ostensivos no estudo das praxeologias

dos professores de Educação Física, trabalhando com o objeto do saber Jogo para um contexto inclusivo de alunos com deficiência visual.

Para Almouloud (2007), os objetos não-ostensivos são definidos como ideias, instituições e conceitos que se encontram institucionalmente sem, necessariamente, serem vistos, citados, escutados ou demonstrados por conta própria; estes objetos apenas podem ser conotados quando há a manipulação apropriada de certos objetos ostensivos, que são associados, como uma frase, gesto, palavra ou escrita.

Assim, serão utilizadas as subclassificações de ostensivos que foram elaboradas por Fonseca (2015, p. 156, grifo do autor):

- **ostensivos materiais:** uma caneta, um compasso, etc.;
- **ostensivos gestuais:** os gestos;
- **ostensivos discursivos:** as palavras, e, mais genericamente, o discurso;
- **ostensivos gráficos:** os esquemas, desenhos, grafismos;
- **ostensivos escritos:** as escritas e os formalismos.

Bosch e Chevallard (1999) defendem que objetos ostensivos e objetos não-ostensivos se unem por uma dialética que justifica que os objetos não-ostensivos surgem como emergentes da manipulação dos objetos ostensivos, conforme pode ser analisado na citação abaixo:

A distinção ostensivo/não-ostensivo em nada retoma a dicotomia corpo/mente ou ação/pensamento cara à cultura ocidental: os objetos não-ostensivos não devem ser entendidos como entidades “mentais”, pessoais e individuais, que existiriam apenas “em nossas cabeças” ou em nossas mentes. Ostensivos e não-ostensivos são sempre objetos institucionais cuja existência muito raramente depende da atividade de uma única pessoa. [...] objetos ostensivos e objetos não-ostensivos são unidos por uma dialética que considera os últimos como emergentes da manipulação dos primeiros e, ao mesmo tempo, como meio de guiar e controlar essa manipulação (Bosch; Chevallard, 1999, p. 91, tradução nossa).

Os autores enfatizam que objetos ostensivos e não-ostensivos em nada se relacionam com a divisão corpo e mente e/ou ação e pensamento; os objetos não-ostensivos não devem assemelhar-se aos aspectos imagináveis que existem apenas no interior da mente humana. Os objetos ostensivos e não-ostensivos são, sempre, objetos institucionais que raramente existem a partir da realização da atividade de apenas uma pessoa. A existência destes objetos vem da realização de ações e/ou atividades a partir de grupos de pessoas, ressaltando-se que um está relacionado ao outro.

Considera-se ainda que os objetos ostensivos e não-ostensivos são reunidos em uma única dialética a fim de que os ostensivos sejam considerados passíveis de manipulação, podendo ser tocados, visualizados e sentidos; os objetos não-ostensivos, por sua vez, não são passíveis de manuseio físico. Dessa maneira, classifica-se os objetos não-ostensivos como surgidos da manipulação dos objetos ostensivos, paralelamente, como forma de guiar e poder controlar esta manipulação.

Em qualquer que seja a atividade humana, mais designadamente em toda atividade matemática, ocorre a coativação dos objetos ostensivos e não-ostensivos; dentro da abordagem antropológica, pode-se afirmar que a realização de toda tarefa necessita da manipulação de ostensivos regulados por não-ostensivos, de modo que os objetos ostensivos acabam por se tornar a parte notável da atividade (Almouloud, 2007).

A fim de compreender como se dá a análise da atividade através da dialética ostensivo e não-ostensivo, apresenta-se o que afirma Almouloud (2007) quando este explica como acontece na análise da atividade matemática:

Na análise da atividade matemática, a dialética ostensivo não-ostensivo é, geralmente, concebida em termos de signos e de significação: os objetos ostensivos são *signos* de objetos não-ostensivos que constituem o *sentido* ou a *significação*. A função semiótica dos ostensivos, sua capacidade de produzir um *sentido* ou significado, não pode ser separada de sua função instrumental, de sua capacidade de integrar-se nas manipulações técnicas, tecnológicas e teóricas. Queremos dizer que os ostensivos são ferramentas materiais para a ação nas organizações matemáticas. As duas funções, semióticas e instrumental coabitam. Vários objetos ostensivos aparecem na realização de uma atividade matemática sem que possam ser ativados individualmente, porque suas funções são distintas e dependem da técnica adotada e dos registros utilizados (Almouloud, 2007, p. 121, grifo do autor).

Nesse aspecto, o autor explica como se dá a dialética ostensivo e não-ostensivo na análise da atividade matemática: podemos compreender a relação dos objetos ostensivos, considerados como signos, representações e/ou elementos materiais que fazem parte da constituição dos objetos não-ostensivos — estes, responsáveis por constituir a significação e o sentido. A capacidade de elaborar um sentido ou significado não pode ser desassociada da capacidade de inserir-se nas manipulações técnicas, teóricas e tecnológicas.

Esta percepção do modo de análise da atividade matemática desperta caminhos para que se possa compreender como a dialética dos ostensivos e não-ostensivos se insere no presente estudo. Os objetos ostensivos podem ser

considerados signos dentro do objeto do saber, Jogo, na Educação Física, de modo que possam ser compreendidos como elementos cruciais para que seja constituído o sentido e/ou significado dos objetos não-ostensivos do jogo.

Neste âmbito, dar-se-á continuidade à discussão dos elementos do presente estudo, avançando para o que se revela e está exposto enquanto elemento fundamental para entendimento e análise dos objetos de estudo da pesquisa, apresentados posteriormente no Modelo Praxeológico Dominante.

3 MODELO PRAXEOLÓGICO DOMINANTE

Iniciando o estudo que versa sobre as praxeologias dos professores de Educação Física, à luz da Teoria Antropológica do Didático (TAD), com o objeto do saber Jogo, no contexto inclusivo de pessoas com deficiência visual, ressalta-se, a princípio, alguns elementos básicos e essenciais da Educação Física antes de adentrar o conteúdo que será abordado a respeito do Jogo.

3.1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao voltar-se o olhar para a trajetória da Educação Física, percebe-se que a Educação Física apresenta um histórico de, em média, um século e meio no mundo ocidental moderno, tendo uma tradição e um saber-fazer particular, buscando a construção de um recorte epistemológico próprio (Brasil, 1997).

É importante destacar que a Educação Física tem um amplo histórico, passando por fases que contam com evoluções e alterações no seu perfil, desde o período em que foi utilizada para manutenção da saúde, treinamento de força, busca de atletas em ambientes escolares, entre outras fases, até alcançar a Educação Física atual.

O processo histórico da Educação Física no Brasil se inicia por volta de 1851, através da determinação da Lei nº 630, popularmente conhecida como Reforma de Couto Ferraz, na qual a ginástica era incluída no currículo das escolas primárias do Rio de Janeiro. O processo de inserção deste tipo de atividade causou uma grande consequência negativa nos pais dos alunos, visto que estes não percebiam razões convincentes para que seus filhos realizassem atividades que não dispusessem de um caráter intelectual; para o público de alunos do sexo masculino existia uma maior tolerância, por relacionarem as atividades às instituições militares, mas com relação ao público feminino houve casos até de proibição de realização das aulas por parte das famílias (Pereira; Gomes, 2018).

De acordo com Soares (1996), a Educação Física Escolar conhecida hoje, um componente curricular, teve sua origem na Europa, entre o final do século XVIII e início do século XIX, com o surgimento dos Sistemas Nacionais de Ensino; a Ginástica,

primeiro nome atribuído à Educação Física, e com um caráter bem amplo, teve o reconhecimento como conteúdo obrigatório na escola.

A Ginástica trabalhava o ensino de corridas, marchas, lançamentos, natação, equitação, jogos, esgrima e danças, surgindo na sociedade ocidental moderna sem qualquer relação com a instituição escolar, configurando um movimento bastante vigoroso em todo o século XIX; também ficou conhecida como “métodos de ginásticas” e “escolas”. No Brasil, os mais populares foram os métodos francês, sueco e alemão, sendo o método francês o mais conhecido e que serviu de modelo para o método de ginástica brasileira (Soares, 1996). Nesta época, o ensino da Educação Física se baseava nos métodos de ginástica europeus.

Na década de 1930 ocorreu a ascensão das ideias nazistas e fascistas, ganhando evidência e associando a eugeniação da raça ao componente curricular de Educação Física, mesmo este ainda não tendo implementação prática. O exército era o responsável por comandar os ideais, incorporando elementos patrióticos. Logo em seguida, estes objetivos foram substituídos por fins higiênicos e de prevenção de doenças, passando a ser as razões da realização da Educação Física, perdurando por muito tempo dentro de escolas de cunho escola-novistas, religiosas e militares. Em 1933, com o Estado Novo, o objetivo da Educação Física muda novamente, a fim de buscar atender as melhorias da capacidade produtiva do trabalhador. Na Constituição de 1937 é que houve referência de forma explícita, incluindo a Educação Física como prática da educação obrigatória em toda a educação brasileira (Pereira; Gomes, 2018).

Através deste breve apanhado histórico, percebe-se que a Educação Física perpassou por diversas fases antes de se tornar institucionalizada e tida como componente curricular da área da educação e que deve ser trabalhada obrigatoriamente nas instituições escolares, a fim de expressar, em seus momentos de aula, os elementos da cultura corporal e aspectos da linguagem do corpo.

Deste modo, nota-se que é necessário elencar alguns elementos neste estudo, a fim de esclarecer sobre sua relevância, pautada, particularmente, nesses aspectos. A perspectiva da Educação Física na realidade dos cursos de ensino superior na área, muitas vezes, apresenta diversas lacunas com relação às práticas docentes. Porém, existem lacunas que surgem e/ou são percebidas apenas quando se está no chão da escola, no ambiente de trabalho, frente à realidade de seus alunos e equipe de membros do setor educacional; devido a isso, é precisamente importante que as

estratégias e praxeologias utilizadas pelos professores sejam analisadas e revistas, no intuito de que o exercício da docência possa ser um processo mais leve e acolhedor, além de ter o foco voltado à realidade do aluno.

3.2 ESTUDO HISTÓRICO DO OBJETO DO SABER JOGO

O estudo histórico e epistemológico sobre o objeto do saber Jogo tem como finalidade a construção de um Modelo Praxeológico de Referência. Através do estudo, busca-se compreender como ocorreu a evolução do conceito e práticas do Jogo ao longo dos anos, seu desenvolvimento no decurso da história e a forma como seu conceito foi sendo remodelado.

Antes de discorrer propriamente sobre o Jogo, é válido ressaltar que este se encontra inserido dentro dos elementos da cultura corporal para a Educação Física no âmbito escolar. No intuito de aprofundar os estudos visando realizar o resgate de valores históricos da cultura, apresento o que diz Saviani (2011, p. 11) quando defende que:

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Outra afirmação que visa contribuir para o entendimento da cultura no âmbito da área da Educação Física é a de Castellani Filho *et al.* (2014), ao advogarem que a Educação Física é um componente que trata na escola do conhecimento da cultura corporal configurada por meio de conteúdos temáticos e atividades corporais, ressaltando-se que o estudo desse conhecimento aspira compreender a expressão corporal como uma linguagem.

Ao perceber a cultura como um desenvolvimento na interação entre o homem, a natureza e seus semelhantes, observa-se que os jogos foram utilizados por diferentes grupos sociais ao longo da história. Considerados elementos culturais, eles são moldados e reformulados a fim de adequarem-se às necessidades dos seus jogadores (Franchi, 2013).

Averiguando o que trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a Educação Física:

A área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar (Brasil, 1997, p. 18).

A Educação Física abarca uma imensidão de conhecimentos que foram desenvolvidos e explorados pela sociedade, conteúdos estes que fazem parte da área e que são incluídos dentro da cultura do corpo e do movimento. Além disso, percebe-se que essas atividades presentes nos conteúdos da cultura corporal (jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas) são imprescindíveis para o autoconhecimento, diversão, recreação, lazer e expressões das emoções, devido a sua significância e às consequências positivas que elas possibilitam no indivíduo, sendo realizadas também como forma de prevenção, manutenção e reabilitação da saúde.

Neste estudo, para que fosse desenvolvida a presente pesquisa, optou-se pelo objeto do saber Jogo. Iniciando a discussão dos elementos que este objeto do saber revela, apresenta-se o que defende Kishimoto (1995, p. 46):

Tentar definir o jogo não é uma tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de mamãe e filhinha, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na área e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades.

No interior deste conteúdo, de modo geral, percebe-se uma enorme abrangência de possibilidades; devido a isso, a tarefa de definição do Jogo acaba se tornando complexa. São inúmeros tipos de jogos inseridos em uma mesma temática. E é importante destacar que cada tipo de jogo apresenta suas mais distintas especificidades, não sendo um igual ao outro.

Considera-se que muitas vezes ocorre de um mesmo jogo ter denominações diferentes, a depender da região em que se pratica, assim como um jogo pode ser

considerado jogo em uma região e considerado uma preparação para o trabalho ou outra atividade em outra. Como afirma Kishimoto (1995, p. 47):

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa para defini-lo. A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como um jogo ou não-jogo. Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

Nota-se a dificuldade presente para estabelecer uma definição ou conceito único de jogo, devido à região em que este é realizado. O que para um determinado contexto regional é um jogo, para outro pode ser interpretado como uma preparação profissional ou uma atividade em que se pretende atingir outros fins. No presente trabalho buscou-se elencar algumas definições evidenciadas na literatura sobre Jogo, e, a partir delas, será demonstrar a perspectiva de Jogo adotada ao longo do estudo.

Percebendo a infinidade de possibilidades de exploração e as diversas variabilidades que o Jogo possui, pode-se constatar o que afirma Caillois (2017, p. 15):

Os jogos são incontáveis e variados: jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos ao ar livre, de paciência, de construção, etc. Apesar desta diversidade quase infinita e com uma extraordinária constância, a palavra jogo sugere igualmente as ideias de desenvoltura, de risco ou de habilidade. Sobretudo estimula invariavelmente uma atmosfera de descanso ou de divertimento. Relaxa e distrai. Sugere uma atividade sem pressões, mas também sem consequências para a vida real.

Nota-se que o autor discorre sobre uma das principais características de trabalho com o jogo, suas diversas variações e aplicabilidades, destacando também do que se trata a denominação Jogo, que se relaciona primeiramente com ideias de desenvoltura, risco ou habilidade, sendo esta uma das mais presentes características dos jogos. O jogo é uma atividade sem obrigatoriedade, de descanso e divertimento que age em um espaço que não traz consequências à vida real dos participantes, mas traz relaxamento e distração; com isso, identifica-se ainda mais razões para que o jogo se torne tão atrativo e prazeroso.

Para Brasil (1997), os jogos possibilitam que se tenha uma grande flexibilidade nas regulamentações, que podem ser alteradas e adaptadas em razão de condições de realidade dos materiais disponíveis, espaços, quantidade de participantes, entre outros fatores. Os jogos são realizados com um caráter de competição, cooperação ou recreação em situações de comemoração, festas, confraternizações ou no cotidiano como diversão e passatempo. Deste modo, entre os jogos, também pode-se incluir brincadeiras regionais e infantis, jogos de salão, de mesa, de tabuleiro e de rua.

A razão da escolha do objeto do saber Jogo para este estudo justifica-se pelo fato de se poder utilizar o modelo de adaptação de atividades CRIE, em parceria com um objeto do saber que permite, dentro das suas possibilidades, ser vivenciado e explorado de diversas formas, como dentro da estruturação dos quatro campos de adaptação do modelo CRIE (Contexto, Regras, Instruções e Equipamentos).

De acordo com Huizinga (2019), o jogo é um elemento que antecedeu a cultura e, portanto, mais antigo que a própria cultura. Percebe-se que o jogo existe desde a Antiguidade e vem se desenvolvendo e evoluindo no transcorrer dos anos. Nesse processo de evolução pode-se imaginar que o Jogo atravessou diferentes fases, ganhando mais espaço e relevância como atividade necessária para a sociedade humana.

Huizinga (2019, p. 5) ainda afirma que “encontramos o jogo na cultura como um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual”; nesses termos, nota-se que a existência do jogo antecede o conhecimento do conceito e percepção da cultura, sendo um elemento importante e de papel significativo nos preceitos do desenvolvimento da cultura.

A partir das considerações do autor, percebe-se que o jogo é manifestado em todas as culturas, porém não são todas as línguas que abrangem o conceito da palavra Jogo da mesma maneira. Assim, existem diferentes conceituações, expressões e denominações do que quer dizer o “Jogo”, ponderando a região e a língua que o descreverão.

Ao se falar em Jogo, inicialmente, busca-se compreender o seu conceito; o jogo tem uma vasta abrangência de significados, e na tentativa de encontrar uma breve noção, Huizinga (2019, p. 35) diz que:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo gênero.

A noção de jogo apresentada descreve-o como a realização de uma atividade de modo voluntário e com intento de ter um fim em si mesmo, tendo regras flexíveis e considerando o acompanhamento dos sentimentos de alegria e tensão; porém, há uma reflexão que incentiva a pensar que, se em todas as línguas o jogo não tem a mesma definição, e, de fato, o jogo não é conceituado da mesma forma, em cada região há a designação de um conceito abstrato de jogo.

Sobre Jogo, de acordo com Elkonin (2009, p. 11):

A palavra “jogo” emprega-se com o significado de entretenimento ou diversão. “Jogar” significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: “jogar com os sentimentos de alguém”; ou de conduzir-se com lisura e honestidade: “jogar limpo”; correr um risco: “jogar com a própria vida”; tratar de um assunto sério com leviandade: “jogar com o fogo”; arremessar em alguma direção: “jogar pedras”; combinar: “jogo de luzes”, “jogo de sofás” etc. Os dicionários fazem distinção de tais expressões, embora a diferença apareça com suficiente clareza. Por que razão, por exemplo, na expressão “jogar na Bolsa” (dedicar-se a especulações bolsistas) a palavra “jogar” tem sentido figurado e na expressão “jogar bridge” tem sentido direto?

Através do excerto acima, percebe-se o quanto o significado de Jogo apresentado por Elkonin (2009) corrobora o que defendem os autores citados anteriormente neste capítulo, visto que, na busca de encontrar definições e conceitos para o Jogo, alguns afirmam que se trata de uma atividade com foco em entretenimento e diversão, tendo um objetivo próprio, que visa possibilitar o sentimento de alegria àquele que joga.

Dessa forma, surge o questionamento sobre a diferenciação do termo jogar em situações diversas, expondo e problematizando a generalização dos termos “jogo” e “jogar”, a fim de incentivar a reflexão de por qual motivo, em cenários distintos, o termo “jogar” apresenta sentido figurado ou direto. Assim, nota-se a variedade de expressões e situações em que o termo jogar pode ser utilizado, além de evidenciar que por mais que esteja clara a distinção das expressões do termo, no dicionário é demonstrada a diferenciação do conceito.

O presente estudo baseou-se nas definições fornecidas por alguns autores, concordando com suas perspectivas sobre o conceito de Jogo, considerando este como uma atividade ou ocupação voluntária que é realizada dentro de certos limites de espaço e tempo, obedecendo regras que são determinadas livremente e que, em parte, são obrigatórias, acompanhadas, ao mesmo tempo, de sentimentos de alegria e tensão, considerando também que o Jogo é uma atividade de risco, desenvoltura e habilidade que incentiva o divertimento e o descanso, relaxa e distrai e que propõe uma atividade sem pressões e consequências (Huizinga, 2019; Caillois, 2017).

A seguir, algumas designações serão citadas para o incentivo da percepção e reflexão sobre diferentes noções de jogo de acordo com cada continente e suas regiões. Inicia-se pela designação de jogo em grego, conforme explica Huizinga (2019, p. 37):

O grego tem na desinência *inda* uma designação extremamente curiosa e específica para os jogos infantis. Em si mesmas, essas sílabas nada significam, limitando-se a dar a qualquer palavra a conotação de “jogar” alguma coisa. O sufixo *inda* ainda é indeclinável e linguisticamente irreduzível. As crianças gregas jogavam *sfairinda* (bola), *helkustinda* (cabo-de-guerra), *streptinda* (jogo de arremesso) ou *basilinda* (rei do castelo). A completa independência gramatical desse sufixo é como se fosse um símbolo da natureza inderivável do conceito de jogo. Contrastando com essa designação única dos jogos infantis, a língua grega possui nada menos do que três palavras diferentes para designar o jogo em geral. Antes de mais nada, temos *paidia*, a mais conhecida de todas. Sua etimologia é evidente: designa aquilo que é próprio da criança, mas imediatamente diferenciada de *paidiá* (infantilidade) pelo acento. [...] Comparado com *paidia*, o outro termo que designa jogo – *athyro*, *athirma* – fica numa posição de segundo plano. Está mais ligado às ideias de frivolidade e futilidade. Resta ainda, contudo, um domínio muito amplo e importante que em nossa terminologia também faz parte do jogo, e ao qual não correspondem as palavras gregas *paidiá* e *athirma*: destreza, competições e torneios. Todos esses domínios de tão grande importância para a vida dos gregos, é designado pela palavra *ágon*. Pode-se bem dizer que no terreno do *ágon* está ausente uma parte essencial do conceito de jogo. Ao mesmo tempo, devemos admitir que os gregos podiam ter muita razão em estabelecer uma distinção linguística entre competição e jogo.

Para os gregos, o jogo pode ser definido através de três denominações distintas, que dividem o jogo geral em categorias diferentes e com especificidades. A primeira, *paidia*, traz aspectos próprios daquilo que é designado e próprio da criança, não no sentido de infantilidade, mas na forma de toda espécie de modalidades e aspectos lúdicos; a segunda, *athyro*, *athirma*, ocupa uma segunda posição e tem mais relação com ideias de futilidade e nulidade; e, por último, a terceira palavra é *ágon*, que corresponde a um domínio extremamente importante para os gregos e que

significa lutas, competições, desafios e torneios. Pode-se afirmar que os gregos estavam certos em determinar essa separação linguística entre jogo e lutas/competições.

O *ágon* ou competições, para os gregos, possui todas as características que o determinam como um jogo, e, em aspecto de função, está intrínseca ao domínio de festa, que é o domínio lúdico. É basicamente impossível realizar a separação de competição como função cultural do aspecto “jogo-festa-ritual”. A distinção entre jogo e competição segundo Huizinga (2019) pode ser explicada pelo fato de que as competições sagradas e profanas desde o início tinham um papel de grande relevância para os gregos, passando a ter um caráter tão excepcional que as pessoas deixaram de observar que existia um caráter lúdico presente nas competições. Assim, os gregos passaram a encarar as competições como algo que existia naturalmente, por terem se tornado habituais. Por essa razão, os gregos seguem tendo duas palavras diferentes para as definições de jogo e competição, oscilando em perceber o aspecto lúdico presente na competição e, por isso, a união linguística e conceitual jamais aconteceu (Huizinga, 2019).

Logo após a explanação sobre as designações de jogo em grego, Huizinga (2019) explica que a língua grega não é um caso único quanto ao aspecto de divisões de denominações para jogo, citando a designação em sânscrito:

No sânscrito, podemos encontrar pelo menos quatro raízes verbais correspondentes ao conceito de jogo. O termo mais geral é *kridati*, que designa o jogo entre os animais, as crianças e os adultos. [...] A raiz *nrt*, que abrange todo o domínio da dança e da representação dramática. Em seguida, temos *divyati*, que fundamentalmente designa os jogos de azar, mas corresponde também a outros aspectos da esfera lúdica, como brincar, contar piadas, fazer troça. O sentido original parece ser jogar, no sentido de “lançar”, “atirar”, mas também uma ligação com a ideia de brilho, de irradiação. Depois, temos a raiz *las*, da qual deriva *vilasa*, que designa o mesmo tempo brilho, aparecimento súbito, ruído súbito, subir, ir e vir, brincar e “ocupar-se” de uma maneira geral. [...] Finalmente, temos o nome *lila*, com seu verbo denominativo *lilayati*, que provavelmente tem o sentido originário de “balançar”, que exprime todos os aspectos mais ligeiros, frívolos, descuidados e insignificantes do jogo. Mas, o sentido principal de *lila* é o de “como se” designando “parecer”, “imitar”, a “aparência” das coisas. Assim, *gajalilaya* (à letra: “com elefante jogar”) significa “como um elefante” e *gajendralila* (literalmente: elefante-homem-jogo) significa um homem que representa um elefante ou que brinca de elefante (Huizinga, 2019, p. 39).

O sânscrito, que é uma língua ancestral do Nepal e da Índia, demonstra que o jogo apresenta quatro diferentes raízes verbais para o delineamento de seu conceito, tendo *kridati* como o termo mais geral do conceito de jogo entre adultos, crianças e

animais; a definição de jogo vai se desdobrar em quatro raízes, sendo a primeira *nrt*, que abrange os aspectos da dança e da representação dramática; a segunda *divyati*, designa os jogos de azar, bem como aspectos lúdicos, como brincadeiras e o ato de contar piadas; em terceiro, tem-se a raiz *las*, que designa ir, vir, aparecimento súbito, brincar e ocupar-se de alguma maneira; e, por fim, tem-se a raiz *lila*, que é o “parecer”, “imitar”, “como se fosse”, que se relaciona com jogos de faz de conta, imaginação e imitação.

A designação para jogo em chinês também não é definida em uma síntese única de significados e atividades classificadas como jogo, como Huizinga (2019, p. 40) destaca a seguir:

A palavra mais importante é *wan*, na qual predomina a ideia de jogo infantil, mas cujo âmbito semântico compreende os significados específicos seguintes: estar ocupado, ter prazer com alguma coisa, entreter-se, recalcitrar, dizer piadas, fazer troça. Serve também para designar a ideia de manejar, examinar, “farejar” dispor pequenos ornamentos e, finalmente, apreciar o luar. Portanto, o ponto de partida semântico parece ser a ideia de lidar com alguma coisa com uma atenção divertida, de se entregar despreocupadamente a uma atividade. A palavra não se aplica a jogos de destreza ou de azar, competições ou representações teatrais. Para essa última categoria, o jogo dramático organizado, o chinês possui palavras que pertencem ao terreno conceitual da “disposição”, do “arranjo”, da “situação”. Tudo aquilo que se relaciona com as competições é expresso pela palavra especial *tcheng*, que é o exato equivalente do grego *ágon*. Além dessa, a palavra *sai* corresponde a ideia de competição organizada em vista de um prêmio.

Na designação para jogo em chinês destacam-se três palavras: *wan*, que faz relação com o jogo no âmbito infantil e predomina nesta área, compreendendo, também, o significado de ocupar-se, sentir prazer com algo, entreter-se e contar piadas; do ponto de partida semântico, faz parecer que se trata de entregar-se a alguma atividade divertida de modo despreocupado, não se aplicando aos jogos de azar e competições. Todos os elementos relacionados às competições são denominados pela palavra *tcheng*, que representa o mesmo significado do *ágon* no grego; por último, a palavra *sai* traz uma ideia de competição de maneira organizada com vistas a uma premiação.

Para os indígenas, a designação para jogo se apresenta de uma forma diferente; Huizinga (2019, p. 41, grifo do autor) explica como o jogo é conceituado por uma das chamadas línguas primitivas, *blackfoot*:

A raiz verbal *kaoni* indica que os jogos infantis, sem estar ligado ao nome de qualquer jogo especial: designa os jogos infantis em geral. Contudo, quando se trata dos jogos dos adultos, ou mesmo dos adolescentes, o termo *kaoni* não é mais usado, embora se trate dos mesmos jogos. Por outro lado, é curioso que *kaoni* volte a aparecer com um significado erótico, especialmente para indicar as relações ilícitas. O jogo organizado segundo regras é chamado *kaxtsi*, palavra que também se aplica aos jogos de azar, assim como aos jogos de destreza e de força. Aqui o elemento semântico é “ganhar” e “competir”. [...] O *blackfoot* tem duas palavras diferentes para “ganhar”: *amots* designa a vitória numa competição, corrida ou jogo, e também numa batalha, tendo nesse último caso o sentido de “carnificina”; *skets*, ou *skits*, designa exclusivamente a vitória em jogos ou esportes.

A raiz verbal apresentada pelo autor no que tange à conceituação de jogo para os indígenas indica a denominação *kaoni* como expressão de jogos infantis em termos gerais, e apenas para jogos infantis, não sendo o termo apropriado para se utilizar em jogos de adultos. O jogo de forma organizada e seguindo regras é chamado de *kaxtsi*, palavra que se utiliza também para jogos de destreza, jogos de força e jogos de azar. O *blackfoot* também se divide em duas denominações distintas para expressar o significado de ganhar: *amots* para evidenciar que se ganhou uma competição, jogo ou corrida, e *skets* significa especificamente a vitória em esportes e jogos. Sendo assim, nota-se que há uma diferenciação entre as denominações usadas para explicar o conceito de jogo no *blackfoot* e a forma como os jogos são categorizados nas outras línguas mencionadas.

De maneira distinta, o japonês tem sua designação para jogo contrária à do chinês, como destaca Huizinga (2019, p. 42, grifo do autor):

O japonês designa a função lúdica com uma palavra única e bem definida, e possui ainda, paralelamente, um antônimo que designa a seriedade. O substantivo *asobi* e o verbo *asobu* significam: jogo em geral, recreação, relaxamento, divertimento, passatempo, excursão ou passeio, distração, deboche, preguiçar, ócio, disponibilidade, jogo de azar, estar desempregado. Significam, igualmente, jogar alguma coisa, representar, imitar. É de notar o uso de “jogo” no sentido da mobilidade limitada de uma roda, um instrumento ou qualquer outra estrutura, do mesmo modo que em holandês, alemão ou inglês. *Asobu* significa ainda o estudo sob a direção de um professor ou numa universidade, o que faz lembrar o uso da palavra latina *ludus* no sentido de escola. Pode também significar um combate simulado, mas não a competição enquanto tal; temos aqui outra distinção, embora ligeira, entre a competição e o jogo. E por último, *asobu*, de maneira semelhante ao chinês *wan*, é a palavra usada para designar aquelas estéticas japonesas das cerimônias do chá, em que se passam de mão em mão objetos de cerâmica, por entre exclamações de admiração. Parece não se verificar nesse caso qualquer associação com as ideias de movimento rápido, de brilho ou de piada. [...] existe em japonês uma noção muito acentuada de seriedade, do não jogo. A palavra *majime* corresponde a seriedade, sobriedade, gravidade, honestidade, solenidade, e também a tranquilidade, decência, retidão.

O japonês apresenta a função lúdica de forma bem definida por uma palavra única e ainda possui um antônimo para essa palavra, a fim de definir seriedade. O substantivo *asobi* e o verbo *asobu* têm como significado o jogo em geral, recreação, divertimento, passatempo, entre outros aspectos que têm relação com o sentido de jogo. Também significam imitar, representar, jogar alguma coisa, um estudo sob a direção de um professor ou um combate simulado, mas não a competição em si. E *majime* é uma palavra japonesa que tem a acepção de seriedade, honestidade, tranquilidade e decência, entre outras, conforme foi citado pelo autor.

Para as línguas semíticas existe uma designação diferente para jogo. Conforme Huizinga (2019, p. 44, grifo do autor):

O terreno semântico do jogo é dominado pela raiz *la'ab*, que é evidentemente da mesma família de *la'at*. Nesse caso, contudo, além de significar jogo em sentido próprio, a palavra também designa o riso e a troça. O árabe *la'iba* abrange o jogo em geral, assim como “fazer troça”, “meter-se com alguém”. Em aramaico *la'ab* significa rir e troçar. Além disso, em árabe e em sírio a mesma raiz significa “babar-se” (talvez devido ao hábito, que têm as crianças de formar bolas com a saliva, o que pode muito bem ser interpretado como um jogo). O hebreu *sahaq* também associa o riso e o jogo. Por último, é curioso notar que, em árabe, *la'iba* serve para indicar o “jogo” de um instrumento musical, tal como em algumas línguas europeias modernas. Portanto, nas línguas semíticas o conceito de jogo parece possuir um caráter um tanto ou quanto mais vago e fluido do que nas outras línguas que até aqui analisamos.

As línguas semíticas, diferentemente das outras citadas anteriormente, evidenciam que o jogo tem um sentido de riso, relacionado ao ato das crianças de divertir-se, babar, ensejando assim o que parece ser uma conceituação ampla, vaga e não muito definida se comparada às acepções das línguas aqui apresentadas em discussão.

As línguas românicas possuem uma definição diferente das línguas semíticas, bem conhecida na literatura, como afirma Huizinga (2019, p. 44, grifo do autor):

Contrastando fortemente com a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica em grego, o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. Convém salientar que *jocus*, *jocari*, no sentido especial de fazer humor, de dizer piadas, não significa exatamente jogo em latim clássico. [...] *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão *lares ludentes*, significa “dançar”. Parece estar no primeiro plano a ideia de “simular” ou de “tomar o aspecto de”. [...] É interessante notar que *ludus*, *ludere*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românicas, mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nelas

qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral.

O *ludus* abarca um grande leque de conceitos no que tange ao conteúdo jogo; muito utilizado e visto na literatura e estudos atualmente, o *ludus* deriva diretamente de *lusus*, que abrange os jogos infantis, momentos recreativos, competições, apresentações teatrais, litúrgicas e os jogos de azar. Muito presente e facilmente encontrado na literatura, o *ludus* estabelece relação com o lúdico, a ludicidade e os jogos.

De acordo com Huizinga (2019), na língua germânica encontra-se não apenas uma única palavra, mas um grupo de palavras, como pode ser notado através do trecho abaixo:

O grupo de línguas germânicas não possui apenas uma palavra comum para designar o jogo. Devemos, portanto, concluir que no período hipotético do germânico primitivo o jogo não havia ainda sido concebido como ideia geral. Mas logo que cada um dos ramos em que o germânico se dividiu criou uma palavra para designar o jogo, todas essas palavras evoluíram, quanto à semântica, de maneira rigorosamente idêntica, ou melhor, o mesmo grupo de ideias, extremamente amplo e aparentemente heterogêneo, foi concebido como “jogo” (Huizinga, 2019, p. 46).

Nota-se que, apesar de que no período hipotético do germânico primitivo, como indica o autor, o jogo ainda não tinha sido definido como uma ideia geral, após as divisões dos ramos germânicos as palavras passaram por um processo de evolução, criando palavras para a definição de jogo; sendo assim, o grupo de ideias, amplo e heterogêneo, foi designado como jogo.

Sobre jogo, Caillois (2017, p. 19) afirma que:

O jogo aparece como uma noção singularmente complexa que associa um estado de fato, uma distribuição de cartas favorável ou lastimável, em que o acaso é soberano e do qual o jogador herda por felicidade ou por infelicidade, sem nada poder fazer, uma aptidão para tirar o melhor partido desses recursos desiguais, que um cálculo sagaz frutifica e a negligência dilapida, ou seja, é uma escolha entre a prudência e audácia que traz uma última coordenada: em que medida o jogador está disposto a apostar no que lhe escapa e não naquilo que controla.

O modo como o Jogo se instaura como elemento interessante para o jogador denota que através da distribuição das cartas de um jogo este pode se mostrar como favorável ou desfavorável e isso vai depender propriamente do acaso, o que

determina muitas vezes o rumo do jogo e contribui para a desenvoltura e ações de cada jogador. O jogador assume o controle de escolha entre saber o quão disposto encontra-se, ao ponto de realizar uma aposta em algo que foge ao seu controle.

Além de se jogar para fins de entretenimento e diversão, o Jogo abre a possibilidade de contato com outras pessoas e a realização de novas relações, no intuito de que a prática do Jogo permita aos indivíduos socializar entre si e com os demais grupos. Como afirma Elkonin (2009, p. 19), “o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”.

De acordo com Caillois (2017, p. 24):

Os jogos de competições resultam nos esportes; os jogos de imitação e ilusão prenunciam os atos do espetáculo. Os jogos de azar e de combinação estiveram na origem de muitos desenvolvimentos da matemática – do cálculo das probabilidades à etimologia.

Existem por trás dos jogos várias razões que ressignificam suas práticas e ultrapassam as barreiras de se realizar o jogo apenas por jogar, sem significância. É importante destacar que os jogos sempre estiveram presentes, desde a Antiguidade até os dias atuais, e devido a isso grande parte destes vem ganhando novas variações e ressignificações e se ampliado em possibilidades.

De acordo com Caillois (2017, p. 25), “o jogo não prepara para uma profissão definida; introduz-se no conjunto da vida aumentando toda a capacidade de superar os obstáculos ou de enfrentar as dificuldades”; assim, mesmo não tendo como foco principal a preparação dos indivíduos que o praticam para um cargo profissional específico, o jogo contribui neste cenário como uma espécie de “treinamento” para situações e sensações geralmente corriqueiras em ambientes profissionais, como superação de dificuldades e enfrentamento de obstáculos.

Ainda segundo Caillois (2017), o jogo atribui ao jogador a vontade de ganhar, fazendo com que este jogador utilize as mais variadas formas de recursos disponíveis para que consiga o êxito e tente driblar, de todas as maneiras, os golpes incorretos, o que exige muito mais do que, inicialmente, parece; é necessário também ser muito cordial com o adversário e confiar nele por princípio. Torna-se imprescindível que o jogador esteja disposto a aceitar qualquer que seja o resultado, que ser uma eventual derrota ou vitória, e é importante que a falta de sorte ou fatalidade também seja aceita sem desespero; aquele que se irrita ou se lamenta demasiadamente se desacredita.

Percebe-se que o autor deixa claro que o jogo, apesar de colaborar com o incentivo e despertar da vontade de vencer, também traz consigo questões que podem ocorrer caso o participante seja derrotado pelo oponente; assim, é relevante que sejam utilizados os recursos disponíveis para que o jogador alcance o sucesso no jogo, não excluindo a possibilidade de fracassar e perder o jogo, pois isso é jogar, e perder ou ganhar faz parte do jogo.

Huizinga (2019, p. 51) declara que:

A aplicação da palavra “jogo” ao combate dificilmente pode ser considerada uma metáfora consciente. O jogo é um combate e o combate é um jogo. Nenhum exemplo de identidade essencial entre o jogo e combate nas culturas primitivas pode ser mais decisivo do que aquele que aparece no *Antigo Testamento*. Em *II Samuel* 2,14, Abner diz a Joab: “Que agora os jovens se ergam e joguem perante nós. [Vulgata: “Surgant pueri et ludant coram nobis.”] E vieram doze de cada lado, e agarrou cada um deles seu companheiro pela cabeça, e cada um deles enterrou sua espada no flanco de seu companheiro, de modo que caíam juntos. E o lugar onde caíram se chamou desde então o Campo dos Fortes. Para o nosso ponto de vista, não importa saber se essa história tem algum fundamento histórico ou se é apenas uma lenda etimológica inventada para explicar o nome de uma determinada localidade. Importa-nos unicamente o fato de essa ação ser chamada jogo, e de não haver referência alguma ao fato de se tratar de um simples jogo.

A relação evidenciada entre combate e jogo descrita pelo autor demonstra que ambos possuem relação direta e que apesar de hoje diferirem em seus conceitos nas culturas primitivas eram elementos interligados em que um estava preso ao outro; torna-se importante destacar que basicamente essa “luta” se tratava de um simples jogo, e não vista como uma guerra ou algo mais sério.

Ainda segundo o autor, é praticamente impossível que um jogo seja tratado como liberdade poética, pois é possível que um jogo seja mortal e, ao mesmo tempo, visualizado como um jogo, o que fundamenta ainda mais a razão de ser estabelecida uma separação entre os conceitos de competição e jogo. Encaminhando para outra conclusão, percebe-se que há uma invisibilidade entre combate e jogo; o espírito primitivo seguiu a assimilação entre jogo e combate, encontrada em muitos aspectos da língua e da literatura e sem necessidade de que haja insistência nessa questão (Huizinga, 2019).

Notando os impactos causados pelo jogo nas questões psicológicas do processo de construção da civilização e nos sentidos que isso implica, Caillois (2017, p. 20) afirma que:

As disposições psicológicas trazidas e desenvolvidas pelo jogo podem contribuir de forma efetiva no processo de construção de relevantes aspectos de civilização, de modo que, de maneira conjunta os distintos sentidos podem implicar em noções de totalidade, de regras e de liberdade.

Percebe-se assim que o autor discorre a respeito dos resultados que o jogo pode acarretar, desenvolvendo uma contribuição de forma efetiva no processo de civilização, colaborando para que os sentidos possam implicar vários aspectos benéficos para o desenvolvimento do indivíduo, além de expor que os distintos modos de perceber o jogo e seus significados impactam nas noções de liberdade, regras e totalidade.

Dessa maneira, nota-se que em muitas situações o jogo tem sua relevância negligenciada pelos indivíduos adultos por ser visto apenas como algo superficial, como assevera Huizinga (2019, p. 9):

Seja como for, para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma realidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade.

Nesses termos, constata-se a importância do jogo, embora em muitos casos seja notado como algo supérfluo, sendo negligenciado; no entanto, passa a assumir um proeminente papel quando se torna necessário para os indivíduos adultos. O que faz o jogo se tornar interessante e relevante para o adulto é o fato de se tornar uma necessidade, que pode ser pelo simples prazer de jogar, de competir ou de ganhar e poder derrotar seus adversários.

O Jogo, no interior da sua temática, apresenta um universo de possibilidades para que possa ser explorado. Assim, pensou-se em trabalhar com os jogos de tabuleiro neste estudo, a fim de poder utilizá-los para que fossem desenvolvidos dentro do modelo CRIE, proposto pelo estudo, e por serem jogos que podem ser usados em diferentes contextos além da escola, como clínicas, eventos sociais, hospitais, entre outros.

Além disso, os jogos de tabuleiro são jogos que exigem concentração, boa memória, raciocínio lógico e estratégia, apresentando-se com regras e em superfícies planas e predeterminadas, demarcadas de acordo com os princípios de cada jogo, no intuito de que seja alcançado o objetivo final; são jogos que permitem explorar as variáveis de que dispõem, como materiais utilizados e espaços de jogo, podendo

mudar em termos de texturas, objetos, peças, formato (para um contexto maior), entre outras possibilidades, tornando-se ainda mais interessantes para o desenvolvimento do trabalho inclusivo.

A partir disso, Huizinga (2019, p. 259) advoga:

Desde os tempos mais primitivos, a humanidade tem conhecido grande número de jogos de tabuleiro, sendo que as sociedades primitivas lhe atribuíam grande importância devido ao predomínio do fator sorte. Mas quer sejam jogos de azar ou de habilidade, sempre se encontra neles um elemento de seriedade. Não se caracterizam por uma atmosfera de alegria, sobretudo quando o elemento sorte tem uma importância mínima, como no xadrez, nas damas, o gamão, nos jogos de estratégias (como o halma) etc.

Verifica-se que desde tempos primitivos os jogos de tabuleiro já eram comuns, tendo relevância para os povos primitivos e considerados um fator predomínio por seu envolvimento com a sorte. Ainda seguindo a linha em questão, é possível perceber que o elemento seriedade continua se fazendo presente nos jogos de tabuleiro, independentemente de serem jogos de azar ou de habilidades; ressalta-se, assim, que não existe um ambiente eufórico na prática destes jogos, principalmente quando a sorte não é a protagonista da partida, e o que se torna determinante no jogo são as estratégias e habilidades dos participantes.

Atualmente, diversos trabalhos estão sendo desenvolvidos e podem ser encontrados nas bases de dados com enfoque na discussão da utilização do Jogo com alunos com deficiência, especificamente, deficiência visual (Grimaldi *et al.*, 2022; Lopes *et al.*, 2022; Oliveira Filho *et al.*, 2006; Pimentel; Aragon, 2019). Acredita-se, então, que realizar o desenvolvimento de mais um estudo sem uma proposta de algo inovador e/ou desafiador para a área não seria interessante. A proposta da presente investigação é a de desenvolver um estudo de praxeologias, contribuindo, simultaneamente, com a área de inclusão ao sugerir um modelo de adaptação para inclusão com o objeto do saber Jogo.

Ressalta-se que o modelo não é específico para um determinado tipo de deficiência, pois pode ser adaptado para qualquer cenário inclusivo; realizando-se as adaptações e ajustes necessários o modelo poderá colaborar bastante para o desenvolvimento do trabalho docente no cenário escolar num contexto inclusivo. Em outro momento, o modelo pode ser utilizado também com outro objeto do saber; todos estes fatores dependem do trabalho praxeológico que o professor realizar.

Assim, ao explorar o estudo dos jogos, foi possível compreender o trajeto histórico e epistemológico desse objeto do saber, desde a Antiguidade até os dias atuais. Revisitando o objetivo do presente trabalho, de analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física no trabalho com o Jogo. Nesse sentido, busca-se aprofundar a análise dos aspectos históricos e conceituais da inclusão, uma vez que isso se revela fundamental para uma compreensão mais abrangente deste estudo.

3.3 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA INCLUSÃO

Atualmente, constata-se que a necessidade de discussão sobre a inclusão tem sido cada vez mais fundamental, pois com a diversidade nas instituições escolares torna-se importante que as discussões a respeito da educação inclusiva aconteçam, de modo a se pensar em estratégias e alternativas que colaborem para que esta modalidade de educação aconteça de forma cada vez mais efetiva no cenário da escola. Diante disso, é imprescindível que sejam realizados diálogos com o intuito de encontrar novas possibilidades para o ensino inclusivo das crianças com deficiência.

A inclusão é um processo que propõe uma sociedade nova, o que ocorre através de alterações e transformações no ambiente físico e pedagógico de todos os envolvidos. A sociedade ainda necessita passar por processos e desenvolvimentos para que haja uma compreensão mais ampla e um aumento da gama de conhecimentos com relação às pessoas com deficiência, pois percebe-se que há preconceitos; dessa forma, a inclusão intenta derrubar os paradigmas que ainda existem a respeito do tema, defendendo a aceitação das diferenças de todos e a valorização do indivíduo (Sassaki, 2006).

Sobre a terminologia que se refere à pessoa com deficiência, Sassaki *et al.* (2003, p. 1) afirmam que:

A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: "Puxa, os

deficientes são pessoas!?” Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, freqüentemente [sic] reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje.

A terminologia para se referir à pessoa com deficiência passou por diversos processos até chegar à que se utiliza atualmente, de pessoa com deficiência. Sendo assim, percebe-se o impacto gerado a partir de 1981, quando ocorreu o acréscimo da palavra pessoa e a expressão mudou de pessoa deficiente para pessoa com deficiência, ressaltando que o foco deixa de ser a limitação e a deficiência para dar lugar à essência do indivíduo.

Para Sasaki *et al.* (2003, p. 16):

A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena. Uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente.

Entende-se então que a deficiência de uma pessoa é uma característica, faz parte dela. Não é possível considerar que esta pessoa porta sua deficiência, pois não se trata de algo que ela possa ou não portar, algo que ela transporta por escolha própria ou não, para que seja utilizado o termo portador.

Sasaki (2006, p. 39) apresenta o conceito de inclusão social:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A definição de inclusão social trazida pelo autor evidencia que se trata de um processo coletivo no qual a sociedade deve caminhar em busca de criar adaptações para a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas sociais, para que estas possam se sentir acolhidas e incluídas de modo igualitário na sociedade.

Até que a sociedade alcançasse a era da inclusão social, atravessou diversas etapas; de acordo com Sasaki (2006), as práticas sociais puderam perpassar por várias fases, começando pelo processo da exclusão social, em que as pessoas com

deficiência, por serem consideradas diferentes das pessoas sem deficiência, eram excluídas por não se encaixarem no padrão social da maioria da população.

Logo após, ocorreu a segregação no interior das instituições, momento em que essas pessoas eram reunidas dentro de espaços exclusivos, para que pudessem ser atendidas onde só estivessem pessoas com deficiência. Seguindo para a integração social, estas pessoas eram levadas para as escolas regulares, mas ocupavam espaços em salas especiais; por último, alcançou-se a inclusão social, que almeja incluir todas as pessoas com deficiência, junto às pessoas sem deficiência, visando desenvolver em todo espaço e planejamento escolar adaptações que atendam toda a diversidade do público (Sasaki, 2006).

O processo histórico da educação para pessoas com deficiência passou pelas fases da exclusão, segregação institucional, integração e inclusão, conforme destaca Sasaki (2002, p. 10, grifo nosso) no trecho abaixo:

Fase de exclusão: Nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência. Estas eram consideradas indignas de educação escolar. **Fase de segregação institucional:** Por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes, suas famílias se uniram para criar escolas especiais. Hospitais e residências eram também utilizados como locais de educação especial. **Fase de integração:** Crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos. **Fase de inclusão:** Todas as pessoas são incluídas nas salas comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.

Figura 1 – Processo histórico da pessoa com deficiência



Fonte: <https://pt.slideshare.net/Camilotti/slides-educacao-inclusivaeeeducacaoespecial>.

Na perspectiva do que o autor pontua e analisando a Figura 1, observa-se que na fase da exclusão não existia qualquer política ou lei pensada para que a pessoa

com deficiência pudesse ter seus direitos garantidos na sociedade, pois era vista como indigna de direitos sociais, não tendo, inclusive, acesso à educação escolar. No processo da fase de segregação institucional, pensava-se em oferecer educação às pessoas com deficiência; porém, devido à impossibilidade de acessarem as escolas comuns, eram reunidas através do diálogo entre suas famílias para que pudessem ter acesso à educação especial em locais como hospitais e residências.

No processo de integração avança-se um pouco rumo ao início da construção de um ambiente onde as pessoas com deficiência e sem deficiência pudessem compartilhar; contudo, nas escolas, as pessoas com deficiência ficavam em salas especiais, reunidas em um grupo no espaço escolar. Isso reflete o que defende a integração, uma tentativa de fazer com que as pessoas com deficiência sejam preparadas para serem inseridas no ambiente da escola de ensino regular, uma preparação prévia a fim de “treinar” estes alunos para acompanhar as turmas com alunos sem deficiência.

Nota-se que a integração tem como objetivo pregar uma inserção de modo parcial, enfocando a dificuldade centrada no aluno com deficiência e deixando claro que estes podem estar ou não no ensino regular, a depender dos seus avanços a partir das suas características — se estas permitirem eles poderão ser inseridos, caso contrário serão totalmente excluídos por não conseguirem acompanhar os demais alunos.

Na fase de inclusão, todos os estudantes são incluídos nas salas comuns do ensino regular, e o ambiente escolar, tanto em termos estruturais quanto nos procedimentos educativos, deve sofrer alterações a fim de se adequar, para que a presença do aluno com deficiência seja garantida com eficácia e seja possível sua circulação no espaço da escola. Esta, na fase de inclusão, é responsável por considerar as necessidades de todos os alunos, e não os alunos é que devem se mobilizar para ter acesso à escola.

O processo da fase de inclusão é totalmente oposto ao da fase de integração. Na fase de integração, as dificuldades de acesso e acompanhamento da turma estavam focadas nas características do aluno com deficiência. Já na fase de inclusão, essas dificuldades passam a ser responsabilidade da escola, que deve adaptar sua organização para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário e acessível às atividades e ao aprendizado.

No que tange à inclusão no contexto escolar, apresenta-se o que afirmam Melo e Alencar (2020, p. 3):

A diversidade humana não é inerente à sala da aula, diz respeito a qualquer meio social e faz parte da própria natureza humana. Do ponto de vista filosófico, assumir a diversidade humana, que não apenas é um fato biológico, mas também sociológico, nos remete à filosofia da diferença. A concepção do conceito de diferença nos possibilita pensar, de diferentes formas, o que seria inclusão.

Por meio da percepção da amplitude de visão da diversidade humana, ultrapassando os muros dos ambientes escolares e percebendo que aquela existe e faz parte da natureza humana, pode-se constatar que assumir a diversidade vai além de notar um fator biológico, mas engloba analisar que existe um aspecto sociológico intrínseco a ela e que nos convida a refletir sobre a filosofia da diferença, possibilitando ponderar, de diferentes formas, o que pode ser compreendido como inclusão.

Para Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012, p. 102):

A escola recebe, mas há muito a percorrer para incluir os alunos PNEES, embora o país possua o escopo da inclusão. Assim, faz-se necessário o estabelecimento de diretrizes e ações políticas visando à efetiva inclusão dos PNEs nas classes regulares de ensino, o que exige além de ousadia e coragem, prudência e sensatez para que se construa uma realidade inclusiva de fato.

Os autores citam as siglas PNEES, que significa Portadores de Necessidades Educativas Especiais, e PNEs, que quer dizer Portadores de Necessidades Especiais. Ressalta-se que atualmente nenhuma dessas nomenclaturas é mais utilizada com frequência, pois há uma discussão que defende a extinção do termo “portador” quando se trata de se referir à pessoa com deficiência.

De acordo com Sasaki *et al.* (2003), portador se refere ao indivíduo que porta algo e que tem a possibilidade ou não de transportar aquilo consigo; a pessoa com deficiência não porta sua deficiência, porque é uma pessoa que tem a deficiência, e a deficiência é uma característica daquele que a possui. No que tange ao que afirmam Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012), nota-se que apesar de receber o público do alunado PNE e ter a garantia da presença deles nas escolas, as instituições escolares apresentam diversos desafios quanto ao processo de inclusão.

Através do avanço na legislação brasileira com o desenvolvimento de mais políticas educacionais referentes ao processo de inclusão da pessoa com deficiência

na sociedade e nos ambientes escolares — como a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência —, as pessoas com deficiência têm de modo garantido o direito, acesso e permanência nas instituições escolares. Mesmo diante dessa conquista, considera-se ainda necessário preocupar-se em ampliar o cenário atual, assegurando que os alunos com deficiência possam estar realmente inclusos e atuando na educação escolar, com um ensino eficaz e de qualidade, pensado para o seu processo de ensino e aprendizagem, capaz de desenvolver possibilidades efetivas que oportunizem aprender e apropriar-se dos conhecimentos desenvolvidos e produzidos ao longo do processo (Garozzi *et al.*, 2021).

Percebe-se que embora garantido por lei o ensino inclusivo não é totalmente contemplado na realidade escolar. Como afirma Figueiredo (2008, p. 3):

Para que a diversidade nas práticas educativas se efetive se faz necessário um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que aluno e professor se percebam partícipes de uma comunidade onde possam encontrar apoio mútuo.

A escola às vezes pode tentar colaborar incluindo todos os alunos dentro do seu espaço educativo, porém, caso não sejam pensadas com antecedência as estratégias e mobilizações para o desenvolvimento da aprendizagem de todos, sem articular estratégias específicas para que a diversidade nas práticas educativas aconteça, pode haver consequências contrárias, tornando o ambiente ainda mais exclusivo, dificultando a efetivação do processo de inclusão, sem garantir o aprendizado e o desenvolvimento dos seus estudantes.

Ainda de acordo com Figueiredo (2008, p. 3):

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, lingüísticas [sic], entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir a todos, aqueles com necessidades educacionais especiais, e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Ao observar o que é necessário para que a escola seja inclusiva, fica evidenciado o quanto o processo de inclusão se diferencia quando comparado aos

processos anteriores. A educação inclusiva no âmbito escolar tem o papel de acolher todos, independentemente das condições e características, tendo como foco o princípio de educar e incluir todos, sem selecionar ou excluir ninguém, afinal a inclusão não é específica apenas a um tipo de deficiência.

A inclusão acontece com toda a amplitude ora relatada, a fim de atender e acolher a inserção total da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Percebe-se o quão abrangente é este conceito e o quanto pode abarcar diversas e inúmeras interpretações.

Conceição e Krug (2009) discernem que a inclusão de um aluno com deficiência já é considerada um processo que exige interesse e busca incessante sobre quem é o seu aluno, seu perfil e quais são as características que os sujeitos envolvidos na escola elencam sobre o aluno. Assim, a troca de informações e conhecimentos entre alunos e professores pode ocorrer por meio das observações e conversas informais no espaço escolar, oportunizando que sejam descobertos diferentes questionamentos que influenciam o trabalho educacional, permitindo uma visão nova sobre o contexto educativo.

Quando se realiza um resgate histórico do processo de desenvolvimento do movimento de inclusão, nota-se que foi iniciado a partir dos anos 1980, após a Organização das Nações Unidas (ONU) realizar o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, que ocorreu em 1981 e que, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2007), assumiu um importante papel, representando um marco na história da inclusão, principalmente no Brasil, que avançou muito no atendimento às pessoas com deficiência e no modelo de integração, que era o vigente no período (Brasil, 2007).

No ano de 1994 ocorreu a Declaração de Salamanca, na Espanha, onde foi realizada uma Conferência Mundial voltada para as Necessidades Educativas Especiais. A Declaração tinha como foco a educação inclusiva das pessoas com deficiência e os princípios, políticas e práticas em educação especial. A Declaração de Salamanca defende o acesso à educação a todas as crianças com deficiência ou crianças que não tenham condições e/ou direitos de frequentar o sistema de ensino regular, para que possam ter o direito e o apoio da escola no papel de incluí-las e de pensar no seu processo de inclusão no sistema de ensino.

A Declaração de Salamanca assevera que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas [sic] ou outras. [...] Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (Brasil, 1994, p. 3).

A partir disso, evidencia-se que a Declaração defende e prioriza a participação de todas as crianças no acesso à educação através da presença nas escolas, sugerindo que estas pensem, modifiquem e criem estratégias e adaptações para que se tornem inclusivas e acolhedoras para todas as crianças. Assim, há um desafio que confronta a escola inclusiva, cujo papel é criar e desenvolver uma pedagogia focada na criança, levando em consideração o compromisso de educar todas as crianças de sua instituição. Ressalta-se que o mérito dessas instituições não se centra apenas na promoção de uma educação de alta qualidade para todas as crianças que a constituem, mas no avanço do combate a atitudes discriminatórias com o objetivo de tornar o ambiente escolar mais acolhedor e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

A importância da discussão proposta pela Declaração de Salamanca no processo histórico de desenvolvimento da inclusão foi significativa para os progressos na área da educação inclusiva, visto que incentivou a produção de novas pesquisas na área e estabeleceu que as escolas pudessem mudar o foco de aprendizagem e centrar-se no aluno para estabelecer e articular suas estratégias de ensino.

Após a assinatura da Declaração de Salamanca, cresceu o número de produções científicas no país com temas voltados à inclusão, particularmente, à educação inclusiva. Deste modo, ocorreram muitas discussões a respeito da inclusão de alunos com deficiência, e um dos principais debates refere-se à formação docente

especializada, que, na visão de alguns professores, não se faz necessária, pois esta seria uma tarefa de todos.

Inicia-se, nesses termos, a discussão dos professores sobre a qualidade de seus cursos de formação inicial, já que, enquanto acadêmicos, não tiveram oportunidades de contato, experiências e/ou componentes curriculares que possibilitassem aprofundar-se a respeito do planejamento ou experimentassem o estágio e a relação professor-aluno com estudantes com deficiência.

Assim, percebe-se que existem três categorias de professores com relação ao processo em tela: para alguns, acarreta um grande estado de receio e rejeição no momento de planejamento de aulas para turmas inclusivas contendo um ou mais alunos com deficiência; muitos apresentam uma grande resistência, negam, fogem do desafio; outros profissionais aceitam, mas com o propósito de não criar uma situação constrangedora com a instituição, aceitando de forma parcial ou superficialmente; e, por último, há os que aceitam o desafio, propõem-se a ensinar e abraçam a oportunidade de ultrapassar as barreiras do ensino tradicional e iniciar um caminho de possibilidades novas, descobrindo a rica oportunidade que é representar o trabalho na diversidade, na inclusão, nas diferenças (Carvalho, 2005).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006, p. 41):

A resistência dos professores em relação à proposta de inclusão escolar pode ser motivada pela insegurança, ao temor de não corresponder às expectativas, ao fato de não terem sido “preparados” para lidar com esses alunos, ou por razões menos nobres como o preconceito e a discriminação.

O professor que insiste em resistir ao processo de inclusão no ambiente escolar pode apresentar diversas razões que justifiquem a resistência e o façam permanecer neutro diante do processo da inclusão escolar; deve ser considerado, no entanto, que o ambiente escolar vem reconhecendo que existem obstáculos em seu sistema de ensino e que é necessário criar alternativas para que estes sejam superados.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 5):

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na

superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Perante as dificuldades e obstáculos encontrados no sistema de ensino, os ambientes escolares se defrontam com o cenário de buscar alternativas a fim de combater as práticas discriminatórias e apresentar alternativas que possam superá-las. A educação inclusiva está no centro do debate sobre a sociedade contemporânea e com a missão de apresentar o papel da escola na superação da exclusão. No processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos, modifica-se a organização das escolas e sua estrutura passa a ser repensada, gerando uma mudança cultural e estrutural com o fito de que todo o alunado tenha suas especificidades atendidas no ambiente escolar.

Diante das mudanças pelas quais o cenário escolar vem passando, o objetivo é construir, cada vez mais, um sistema educacional inclusivo, reconhecendo as dificuldades presentes e seguindo na tentativa de superá-las, o que também deve acontecer com o trabalho docente. É inevitável que o processo de mudança aconteça na escola e não atinja seus educadores; não seria condizente que a escola passasse por modificações e o professor permanecesse imutável ante a realidade de seu ambiente de trabalho.

A educação inclusiva exige que o sistema educacional e de ensino assumam uma postura diferente e transforme seus aspectos, gerando uma transformação em sua organização, tanto no que diz respeito ao planejamento educacional quanto à prática diária do ensino.

A perspectiva do corpo com deficiência como apenas mais uma das formas de ser e estar no mundo revoluciona e apresenta um novo olhar sobre esse aspecto. A ideia de que a deficiência visual, auditiva ou de outro tipo configura diferentes modos de vida é algo completamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre a deficiência. O corpo com deficiência nada mais é do que uma experimentação de um corpo fora da forma, e não pode ser definido como anormal, pois este só tem essa denominação quando comparado a um corpo sem deficiência, que é tido como um corpo “normal”. A anormalidade é um julgamento estético (Diniz, 2007).

Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65) afirmam que:

Habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo. Entre as narrativas sobre a desigualdade que se expressam no corpo, os estudos sobre deficiência foram os que mais tardiamente surgiram no campo das ciências sociais e humanas.

A partir do que os autores tecem a respeito da inclusão e da percepção do corpo com deficiência, nota-se que estão considerados de maneira diferente de como geralmente são concebidos na sociedade. Nessa perspectiva, o corpo com deficiência é mais uma das mais diversas formas de o indivíduo ser e estar no mundo, podendo explorar suas potencialidades e viver a experimentação de estar presente no mundo como mais uma entre as várias maneiras existentes.

De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009), quando se trata de educação inclusiva nota-se que esta reúne recursos educacionais com alternativas que visam atingir o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, resultando em um alcance de todos os níveis de ensino, da educação infantil até o público do ensino superior.

Essas estratégias são encontradas nos recursos educacionais para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e contribuem de modo bastante significativo para o envolvimento do indivíduo que está inserido no meio escolar.

A deficiência pode ser compreendida de diferentes maneiras, dependendo do olhar de quem a analisa. Para Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67), existem duas formas de perceber a deficiência:

A primeira a entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais.

A primeira forma de compreensão da deficiência surge no olhar de diversidade do ser humano, entendendo-se que assim como cada pessoa é um ser único e diferente, existem várias maneiras de ser e estar no mundo, diferentes

personalidades, características e corpos. Deste modo, entende-se que um corpo com impedimentos pode tê-lo em sua estrutura física, em seu intelecto ou senso-motor, porém não são estes aspectos que delimitam barreiras para a existência deste corpo, mas sim os criados pela sociedade; estes, sim, são limitantes e responsáveis pela desigualdade encontrada no meio social. A opressão que existe em meio aos corpos com deficiência não é atributo para impedimentos, mas consequências decorrentes de uma sociedade não inclusiva (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Assim, em acordo com a perspectiva exposta pelos autores ora referidos, evidencia-se o que afirma Vigotski (2003) quando ressalta considerações relevantes acerca da deficiência primária e secundária. Vigotski (2003) destaca que a deficiência primária faz referência às limitações de caráter biológico, como as lesões cerebrais, má formação orgânica e alterações cromossômicas. A deficiência secundária, por sua vez, resume-se às consequências psicossociais da deficiência, que resultam da forma como os indivíduos reagem à deficiência primária. Nessa medida, ocorre, em alguns casos, de os próprios educadores terem atitudes e pensamentos baseados em seus preconceitos envolvendo a deficiência secundária, influenciando de modo direto a sistematização de práticas pedagógicas que levam em consideração as possibilidades de aprendizagem.

A deficiência secundária explanada por Vigotski (2003) e a primeira forma de compreensão da deficiência exposta por Diniz, Barbosa e Santos (2009) conversam entre si: a sociedade age como o principal agente formador de barreiras entre o corpo com deficiência e os corpos sem deficiência, ressaltando-se que os impedimentos presentes nos corpos com deficiência não são tão limitantes para que as interações sociais destes sujeitos entre si e com os demais aconteçam; o que de fato age de forma impositiva e gera prejuízos para estas interações são os preconceitos e barreiras responsáveis pela desigualdade existente.

A segunda maneira de compreender a deficiência parte do princípio de visualizá-la como uma desvantagem natural, cujo meio para solucioná-la é a concentração de esforços para “consertar” os impedimentos do corpo com deficiência, a fim de repará-lo e corrigi-lo para que possa funcionar o mais próximo do padrão típico da espécie. Nesta perspectiva, o corpo com deficiência é um corpo com características indesejáveis e não simplesmente uma expressão neutra da diversidade humana, assim como a diversidade racial ou de gênero. Por conta disso,

o corpo com deficiência deve passar pela metamorfose para a normalidade, via genética, reabilitação ou práticas educacionais (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Destaca-se o quanto a deficiência secundária abordada por Vigotski (2003) e a primeira maneira de compreensão de deficiência trazida por Diniz, Barbosa e Santos (2009) revelam o modo como a deficiência pode ser compreendida por uma distinta perspectiva quando comparada ao olhar e atenção voltados apenas para suas características biológicas. Salienta-se ainda que no presente estudo consideram-se as concepções dos autores ora mencionados para discutir o tema.

No artigo 27 do Direito à Educação, capítulo IV, afirma-se que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 6).

Percebe-se que, assim como os outros direitos, a educação deve ser assegurada à pessoa com deficiência durante todo o período da vida, para que a pessoa com deficiência possa ter acesso à educação em todos os seus níveis, a fim de que alcance o máximo de desenvolvimento de suas habilidades e talentos.

A deficiência está presente na vida de milhares de pessoas e isso não faz com que elas se tornem infelizes ou menos capazes que as pessoas sem deficiência; o corpo com deficiência é mais uma das diversas formas de existência, em meio a várias possibilidades, ou seja, apenas uma entre as mais distintas formas corporais de viver e estar no mundo (Diniz, 2007).

O corpo com deficiência apresenta características diferentes do corpo sem deficiência e isso pode contribuir para que caminhos distintos sejam incentivados e/ou estimulados na realização de atividades cotidianas. Na companhia de Vigotski (2011, p. 865), podemos ampliar a compreensão:

A criança começa a contar nos dedos quando, por não estar em condições de dar uma resposta direta à pergunta do professor sobre o resultado de 6 mais 2, ela conta nos dedos 6, depois 2 e diz: 8. [...] as mãos, que não possuem relação direta com a pergunta, adquirem significado de instrumento assim que a execução da tarefa pelo caminho direto se mostra impedida para a criança. [...] A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades,

quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão.

Assim, nota-se que a criança, ao se ver impedida de realizar a ação por caminhos diretos por conta de a resposta através deste caminho ser mais complexa ou exceder suas possibilidades, automaticamente, começa a recorrer a estratégias para a criação de caminhos indiretos no intuito de conseguir realizar a ação ou encontrar uma resposta.

Na perspectiva de Vigotski (2011, p. 868):

[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos. A língua escrita para os cegos e a escrita no ar para os surdos-mudos são tais caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural. Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue inculcar na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras. O importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso. E, para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente.

Essas formas culturais de comportamento, de acordo com o autor aludido, apresentam-se como o único e principal caminho para a educação de crianças com deficiência, pois apoiam-se na elaboração de vias indiretas de desenvolvimento que, diretamente, têm um efeito que seria impossível de acontecer se fosse por caminhos diretos. Mas o mais importante nesse cenário, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que tanto a criança com deficiência visual quanto a criança com deficiência auditiva conseguem, através de aparatos psicofisiológicos diferentes dos das crianças sem deficiência, realizar o ato de ler e falar e se comunicam.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apesar de reconhecer a relevância que apresenta para o contexto da inclusão de alunos com deficiência, devido às questões de tempo necessário e de realidade para o âmbito da investigação, optou-se em trabalhar com apenas uma deficiência, a visual.

3.3.1 Deficiência Visual: além da Ausência de Visão – uma Perspectiva Vigotskiana

Para Vigotski (2022), a deficiência visual não se resume à mera falta de visão, como uma característica física isolada. De outro modo, ele argumenta que a cegueira desencadeia uma reorganização profunda das forças do organismo e da personalidade. Nesse sentido, Vigotski (2022) destaca que a cegueira não é uma característica de defeito físico, mas uma oportunidade para a manifestação de novas capacidades e forças na pessoa com deficiência visual. Assim, o autor enfatiza que a condição citada cria uma formação peculiar da personalidade, alterando as direções normais das funções e influenciando, de maneira criativa e orgânica, a psique da pessoa.

Compreende-se, nesses termos, a deficiência visual como um aspecto que ultrapassa a conceituação da falta de visão, como elemento capaz de ressignificar e tornar-se incentivo para a manifestação de muitas capacidades e força na pessoa com deficiência visual.

De acordo com Vigotski (2022, p. 148), “há muito tempo, os psicólogos assinalaram o fato de que o cego não sente, em absoluto e de nenhum modo, sua cegueira, em oposição à opinião comum de que o cego se sente permanentemente submerso na escuridão”. Isso evidencia como as pessoas que enxergam tendem a acreditar que podem entender a realidade das pessoas que não enxergam a partir da própria perspectiva. O que Vigotski (2022) expõe é que as pessoas com deficiência visual não experimentam a escuridão da maneira como as pessoas que enxergam imaginam; ao invés disso, elas percebem a luz de modo diferente, e, dentro da própria perspectiva, afirmam não sentir sua deficiência visual de forma direta.

Notando-se que o debate sobre inclusão evidenciou aspectos necessários para a estruturação de um caminho com destino ao entendimento da importância da realização desta pesquisa, destaca-se que, para que o objetivo do estudo seja ainda mais contextualizado e aprofundado, é necessário adentrar a discussão do que a BNCC revela no que tange aos conteúdos da Educação Física e seus elementos principais, a fim de que sejam explorados no ensino deste componente curricular.

3.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Bahia, 2015), a Educação Física, atualmente, configura-se como componente curricular legal no cenário escolar, devendo ser pensada como possibilidade de que os alunos a vivenciem e construam a cidadania de modo autônomo, tanto nos aspectos intelectuais quanto nos morais e éticos, por meio de todo o desenvolvimento dos conhecimentos historicamente construídos e fundamentados através de conteúdos como o esporte, o jogo, os ritmos, os movimentos, a luta, a ginástica, a capoeira, a saúde e o lazer.

A partir da obrigatoriedade da Educação Física nas escolas e do impacto que o ensino dos conteúdos que fazem parte dessa disciplina pode ocasionar à comunidade escolar, nota-se a importância que o componente apresenta para os estudantes. Não se trata somente de fazer por fazer e da realização da prática de determinada atividade, mas do momento de reflexão e estudo de toda a trajetória e desenvolvimento pelos quais aquele conhecimento passou até chegar ao que se apresenta nos dias atuais.

Ao iniciar o exercício da docência num cenário escolar, é necessário que o professor visualize a realidade, ambiente, expectativas e possibilidades de realização do trabalho pedagógico dentro da escola. O professor não opta por trabalhar apenas com os conteúdos de sua preferência ou favoritos de seus alunos. Antes de começar a realizar seu planejamento de aulas é pertinente que possa consultar documentos que o orientem a respeito de quais conteúdos devem ser trabalhados ao longo de cada nível e quais competências e habilidades devem atingir no decorrer das aulas, bem como consultar documentos que apontem perspectivas diferentes sobre o ensino dos conteúdos.

Dentre esses documentos, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trabalha na perspectiva de orientar e organizar as práticas corporais da Educação Física nas unidades temáticas que são trabalhadas no transcurso dos anos do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que a BNCC não constitui um currículo em si, mas uma base a nível nacional que pode ser utilizada como referência para a elaboração de currículos escolares, fornecendo diretrizes e competências fundamentais.

De acordo com o que a BNCC (Brasil, 2018, p. 213) afirma:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Verifica-se que a BNCC enfatiza a reflexão sobre as práticas corporais, entre as suas formas de significação e códigos sociais, ou seja, as manifestações expressivas realizadas pelos indivíduos como modo de expressarem-se vêm sendo desenvolvidas por grupos sociais com o passar dos anos. Assim, nota-se que a Educação Física resulta em um compilado de práticas que visam expressar corporalmente as manifestações que foram acumulando-se na história da humanidade, em seus vários grupos.

Entende-se que práticas corporais são aquelas que acontecem fora do ambiente de obrigações domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os indivíduos participantes se envolvem em função de objetivos específicos e particulares, sem que haja um caráter instrumental. Nesse sentido, cada prática proporciona ao indivíduo a vivência de uma dimensão de conhecimentos e experiências que ele jamais vivenciaria de outro modo (Brasil, 2018).

É importante ressaltar que ainda hoje o componente curricular Educação Física na realidade das escolas de ensino regular público (diferentemente de outras disciplinas do Ensino Fundamental) não dispõe de livros didáticos para utilização no trabalho docente com seus alunos. O professor de Educação Física é o responsável por buscar conteúdos através de vários meios de divulgação, livros, *sites*, artigos e vídeos, por exemplo, para que possa realizar seu planejamento e sintetizar/estudar o conteúdo com o qual pretende trabalhar.

A liberdade que o professor tem de escolher as fontes e conteúdos/autores com os quais deseja trabalhar em suas aulas representa aspectos positivos no sentido de permitir que o docente busque em outros âmbitos novas possibilidades de trabalho com os conteúdos do seu componente. Mas, observando através de outra perspectiva, no sentido de conjuntar estes conteúdos para que, junto com os outros professores de Educação Física, possa estabelecer um trabalho em conjunto, revela um aspecto negativo, pois quando pensa em analisar a organização de conteúdos e

a divisão de elementos da Educação Física não são encontradas muitas possibilidades.

Observa-se que apesar das lacunas e das críticas apontadas à BNCC, esta emerge como um instrumento que pode auxiliar fornecendo um direcionamento para a prática docente na área da Educação Física. Trata-se de uma base nacional que, além de sugerir, oferece possibilidades para que o professor se baseie no início do seu trabalho docente, como um ponto de partida e/ou referência para os professores.

Por intermédio do que afirmam Chevallard, Bosch e Gascón (2001, p. 251, grifo dos autores), percebe-se que:

[...] A primeira parte é o que podemos chamar de “prática”, ou em grego, a *práxis*. A segunda é composta por elementos que permitem justificar e entender o que é feito, é o âmbito do discurso fundamentado – implícito ou explícito – sobre a prática, que os gregos chamam de *logos*. O que você tem que lembrar é que não há *práxis* sem *logos*, mas também não há *logos* sem *práxis*.

Dessa forma, assim como as práticas corporais, é possível estabelecer uma relação com a *práxis*, que se refere à prática. A *práxis* desempenha um papel essencial na praxeologia, sendo seguida pelo *logos*, que representa a dimensão da razão. O *logos* busca compreender e justificar as ações realizadas, fornecendo uma fundamentação para sua explicação.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 214) afirma:

Cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

Sendo assim, a partir do que a BNCC traz, importa que as práticas corporais estejam encaixadas em uma das unidades temáticas para que sejam trabalhadas ao longo dos anos do Ensino Fundamental. As unidades temáticas são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

De acordo com a BNCC, pode-se notar que há um esclarecimento sobre a organização e composição dos conteúdos de cada unidade temática, como pode ser visto na seguinte afirmação:

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (Brasil, 2018, p. 218).

Diante da organização realizada pelo documento da BNCC, verifica-se que cada unidade temática tem a sua organização e apresenta-se em um quadro dividido por níveis e anos do Ensino Fundamental, onde constam as respectivas unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades de cada uma que foi escolhida para ser trabalhada naquele ano no componente curricular da Educação Física. Como pode ser analisado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos e objetos do conhecimento do 1º ao 5º ano, segundo a BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana

Fonte: Brasil (2018, p. 227).

Nota-se uma distinção no ensino da unidade temática Brincadeiras e Jogos entre as séries do 1º e 2º ano quando comparadas às séries do 3º ao 5º ano. Essa diferenciação é destacada pela variação nos objetos do conhecimento. Nas séries do 1º e 2º ano, as brincadeiras e jogos enfocam a cultura popular presente no contexto regional e comunitário dos alunos e apresentam habilidades voltadas para este contexto, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos, objetos do conhecimento e habilidades do 1º e 2º ano, segundo a BNCC

EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º E 2º ANOS			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional		<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>

Fonte: Brasil (2018, p. 229).

Em contrapartida, nas séries do 3º ao 5º ano, destaca-se a relevância do ensino de brincadeiras e jogos tanto do Brasil quanto do restante do mundo, incluindo os jogos e brincadeiras de origem africana e indígena. Acredita-se que essa diferenciação no formato dos tipos de jogos ao longo das séries é justificada pela consideração da faixa etária dos alunos e pelos distintos níveis de compreensão dos conteúdos, como se averigua na Figura 4.

Figura 4 – Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos, objetos do conhecimento e habilidades do 3º ao 5º ano, segundo a BNCC

EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º AO 5º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana		<p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.</p> <p>(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>

Fonte: Brasil (2018, p. 230).

Figura 5 – Esquematização da unidade temática Brincadeiras e Jogos, objetos do conhecimento e habilidades do 6º e 7º ano, segundo a BNCC

EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos		<p>(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.</p> <p>(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.</p>

Fonte: Brasil (2018, p. 234).

O conteúdo Jogo na BNCC, além de estar presente na unidade temática Brincadeiras e Jogos nas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, séries iniciais, encontra-se nas divisões de conteúdo do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental nas séries finais. No entanto, é importante destacar que esse conteúdo não é abordado nos anos finais, mais especificamente no 8º e 9º ano, revelando uma lacuna nos objetos de conhecimento das séries finais do Ensino Fundamental, conforme pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 – Esquematisação da unidade temática Brincadeiras e Jogos e objetos do conhecimento do 6º ao 9º ano, segundo a BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	

Fonte: Brasil (2018, p. 228).

É relevante frisar que a falta na BNCC da sistematização do conteúdo Jogo nas séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) pode representar um déficit de aprendizado no que tange ao elemento da cultura corporal e suas práticas na área do jogo. A realização de práticas de aprendizagem do conteúdo Jogos e brincadeiras gera uma série de benefícios, como obediência às regras, interação, aprender a jogar no coletivo e enfrentar as emoções positivas e negativas. Sendo assim:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2018, p. 215).

Diante disso, nota-se que uma das características mais evidentes e presentes nos jogos é a flexibilidade que estes possuem na recriação de suas regras e na adaptação, a depender da região e cultura em que o jogo seja realizado, sempre mantendo, porém, obediência e respeito pelo que foi combinado antes do jogo.

Outro aspecto relevante diz respeito à percepção de reconhecer o jogo, mesmo com denominações distintas em diversos locais e diferentes épocas, pelos aspectos similares na sua prática, características e variações, o que colabora para que estes jogos sejam considerados populares, mesmo contendo algumas divergências no modo de execução por conta da diferença regional.

O jogo pode ser interpretado de distintas maneiras no meio educacional, e a BNCC (Brasil, 2018, p. 215) aborda isso de forma bastante esclarecedora, a saber, o que diferencia o jogo como meio e o jogo como conteúdo, como pode ser percebido a seguir:

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

Diante do exposto, nota-se que a divergência de compreensão quando se fala de jogo ainda é muito presente no âmbito educacional; o jogo como conteúdo específico apresenta toda uma singularidade, diferentemente do jogo como ferramenta de ensino, utilizado como meio para o ensino de outro conteúdo. O jogo, nesse aspecto, pode ser utilizado para o aprendizado de outro conteúdo, e isso acontece tanto na disciplina de Educação Física quanto em outras disciplinas.

No âmbito da BNCC, os jogos e brincadeiras emergem como conteúdos programáticos das unidades temáticas da Educação Física, sob o título de “Brincadeiras e Jogos”. Esses conteúdos são meticulosamente organizados e apresentam uma ordem específica para seu estudo e aplicação. Ambos narram histórias que remontam às origens de diversos povos, como os jogos provenientes das culturas africanas e indígenas. Essa abordagem permite não apenas o reconhecimento cultural por meio de práticas lúdicas, mas fomenta a discussão sobre a importância do respeito à diversidade cultural brasileira. Ademais, propicia a compreensão do significado intrínseco das brincadeiras e jogos africanos e indígenas

em suas respectivas culturas de origem, além de oferecer uma visão mais aprofundada sobre os modos de vida desses povos em épocas passadas e a representatividade dos jogos em suas culturas primordiais.

A Educação Física apresenta grande relevância dentro da Educação Básica, visto que este componente curricular oferece diversas oportunidades que enriquecem a experiência dos alunos, com saberes e experiências lúdicas, emotivas, estéticas e agonistas que se inserem, mas não se restringem, nos saberes científicos que orientam as práticas no cenário escolar (Brasil, 2018). O ensino da Educação Física representa um diferencial na formação das crianças, jovens e adultos, ultrapassando as limitações do ensino dos saberes científicos e permitindo que os conteúdos trabalhados sejam vivenciados pelos estudantes na prática.

Na BNCC, ao se pesquisar sobre inclusão, no sentido de buscar analisar o que o documento traz com relação à inclusão na área de Educação Física, nota-se que há uma lacuna no documento. Em nenhuma seção da área de linguagens, na particularidade da Educação Física, encontram-se indicativos do ensino da Educação Física no contexto inclusivo de pessoas com deficiência.

Encontrou-se na introdução do documento da BNCC, no subtópico “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”, de modo bem geral, um trecho que elenca um aspecto superficial da inclusão de pessoas com deficiência, conforme fragmento abaixo:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴ (Brasil, 2018, p. 15).

Identifica-se uma lacuna evidente no documento oficial que orienta o ensino atual no país, percebendo-se o quanto é incipiente a discussão da BNCC a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física. Este fato demonstra o quão importante torna-se a realização de estudos e pesquisas que contribuam com o desenvolvimento de estratégias e alternativas para o trabalho pedagógico na área da Educação Física com a inclusão de alunos com deficiência.

Considerando a discussão apresentada nesta seção, analisando a BNCC, em que são levantadas questões relacionadas ao conteúdo Jogo na Educação Física e à ausência de posicionamento, sugestão e orientações explícitas para um trabalho inclusivo na área de Educação Física, evidencia-se a necessidade de ampliação de estudos que revelem, auxiliem e abordem aspectos a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

4 MODELO PRAXEOLÓGICO DE REFERÊNCIA

No que tange ao trabalho com o Modelo Praxeológico de Referência, é relevante destacar sua conceituação baseada na literatura; nesse aspecto, Bosch (2022, p. 101, grifo da autora) afirma que:

A Teoria Antropológico do Didático (TAD) propõe um modelo geral das atividades humanas em termos de *praxeologias*; um modelo para a dinâmica da (re)construção de praxeologias em termos de *momentos didáticos*, bem como um modelo para a dinâmica do estudo e pesquisa e questões problemáticas em termos do *sistema herbatiano e sua dialética* (BOSCH; CHEVALLARD, 1999; BOSCH; CHEVALLARD; GARCÍA; MONHAGAN, 2020; CHEVALLARD, 1999, 2007). Inicialmente denominamos esses modelos de modelos epistemológicos de referências (BOSCH; GASCÓN, 2005; LUCAS; FONSECA; GASCÓN; SCHEIDER, 2020) para marcar a necessidade, para a pesquisa em didática, de desenvolver descrições específicas dos saberes a ensinar que são o cerne dos processos didáticos estudados. O termo “epistemológico” aqui se refere ao “saber”. Uma vez que a TAD concebe todo saber como uma organização praxeológica, podemos facilmente chamá-los de *modelos praxeológicos de referência*. Esta última expressão permite mais generalidade quando se abordam sistemas didáticos em torno de “saberes” que não são considerados como tais, como por exemplo aprender a amarrar os nós dos sapatos, organizar uma excursão nas montanhas ou trocar cordas de uma guitarra elétrica.

Por meio da proposta da TAD sobre o modelo que dispõe as atividades humanas em relação às praxeologias, nota-se que a existência de um modelo para reconstrução das praxeologias torna-se imprescindível; sendo inicialmente denominado de modelo epistemológico de referência, com a intencionalidade de desenvolver descrições específicas a respeito do saber. Ao identificar-se que epistemológico faz referência ao termo saber, e percebendo que a TAD designa todo saber como uma organização praxeológica, surge, a partir disso, a denominação de modelos praxeológicos de referência, a fim de abarcar maior amplitude dos sistemas didáticos relacionados ao saber.

É relevante destacar que um Modelo Praxeológico de Referência (MPR) é desenvolvido como uma estratégia/ferramenta para que seja estudada uma questão de pesquisa. Dessa forma, ele nunca é “o” modelo deste ou daquele objeto de conhecimento, mas um possível modelo existente entre outros (Bosch, 2022).

Cabe frisar aqui o contexto em que se insere esta pesquisa da área da Educação Física. Pensar na perspectiva da Educação Física em âmbito escolar permite refletir sobre a situação atual dos professores e alunos presentes nesse espaço. Planejar um momento de aula com seus alunos não é apenas transmitir o

conteúdo, entregá-lo aos estudantes e finalizar aí, mas fazer com que aquele aluno aprenda, assumindo a postura de professor com um olhar sensível e acolhedor de, além de estar como mestre que ensina, compreender e enxergar o discente no intuito de perceber quem são aqueles alunos que estão em sua sala cheios de ansiedade para participar da aula de Educação Física.

O espaço escolar não pode ser resumido em um lugar onde o professor toma a posição enquanto mestre, ensinando o que sabe ao seu discente sob o desígnio de compartilhar um conteúdo específico de uma disciplina e fim, o ambiente escolar diz respeito a um espaço que vai muito além disso, como afirma Freitas (2002, p. 319):

A escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de “fazer justiça com as próprias mãos” e promover equidade [*sic*], sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. Significa, ainda, que as modificações desejadas na escola devem estar ancoradas nos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem, e não nas necessidades que o sistema capitalista tem de adequar a escola à lógica da reestruturação produtiva. Nesse processo cumpre papel esclarecedor a concepção de sociedade e de educação que está por trás das propostas educacionais.

Através do que pontua o autor, nota-se que a escola assume o papel de espaço de aprendizado, luta e reconstrução, sendo importante discutir o papel da escola relacionada à sociedade, visto que esta assume a função de não somente transmitir conteúdo, mas de formar cidadãos e produzir estímulos para que estes sejam incentivados e possam desenvolver questionamentos e pensamentos críticos, ancorados em movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem e fogem à defesa de questões que reafirmem os aspectos do sistema capitalista que busca adequar a escola à lógica produtiva.

Como enfatiza Freitas (2002, p. 320):

A luta por uma escola para todos somente poderá ser conseqüente [*sic*] quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo.

Conforme citado acima, o autor deixa claro que a concretização de uma escola para todos (sem exclusão) se tornará realidade quando a escola extinguir a visão de que é apenas um ambiente de aprendizagem e incorporar a ideia de que é um espaço que, além de valorizar a aprendizagem, valoriza e defende a tomada de consciência

e luta contra as desigualdades sociais, desenvolvendo uma parceria com os movimentos sociais emancipatórios, tornando-se, então, um lugar que assume um papel formativo e instrutivo na sociedade.

De acordo com Brasil (1997), a aula de Educação Física pode colaborar para a construção de aspectos na vida do indivíduo, como o desenvolvimento de atitudes dignas e de respeito próprio por parte do aluno/colega com deficiência; a convivência com uma turma inclusiva pode proporcionar a construção e desenvolvimento de atitudes de solidariedade, de respeito e de aceitação sem preconceitos.

É importante ressaltar que para que haja um ambiente de contribuição na construção/reconstrução de aspectos pessoais na vida do indivíduo, a escola necessita defender e assumir a prática inclusiva, não somente em termos e documentos que afirmem que a inclusão ocorre na escola, mas no dia a dia, nas atividades teórico-práticas, nos momentos de intervalo, nas atividades extracurriculares e nos eventos promovidos na instituição.

De acordo com Sawaia (2001, p. 9):

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão”.

Através do que afirma a autora, nota-se que a inclusão existe a partir da exclusão, ou seja, foi necessário que houvesse exclusões de pessoas para que pudesse surgir a inclusão social, e essa é a condição da desigualdade social existente. Afinal, todos estamos de algum modo encaixados no meio social, porém nem todos de modo digno, decente e igualitário, já que a maior parte está incorporada a cenários de insuficiência e adversidades.

A escola então assume função importante no contexto da inclusão, pois, sendo inclusiva, poderá contribuir das mais diversas formas para que a inclusão seja efetivada dentro do ambiente educacional. Mas caso a escola apresente postura excludente e vá contra os princípios inclusivos, dificultando o percurso de inclusão de alunos com deficiência em seu espaço estrutural e pedagógico, o processo de inclusão nas aulas de Educação Física encontrará ainda mais obstáculos e dificuldades.

A disciplina de Educação Física na escola apresenta possibilidades de momentos de interação dos alunos entre si, com vivências das práticas corporais e atividades em grupo, principalmente devido aos momentos teórico-práticos proporcionados no desenvolvimento das aulas do componente. Desse modo, esse momento de aula se torna um espaço de interação e conhecimento, mais colaborativo e inclusivo.

Ocorre que a aula de Educação Física sempre foi reconhecida como a que possibilita conhecer o novo e permitir a sensação de liberdade e a garantia da participação de todos os alunos, e não deve ser diferente diante de um cenário inclusivo; o objetivo dessas aulas deve continuar sendo assegurar a participação de todos, independentemente de suas limitações, e possibilitar a todos os alunos vivenciar e participar de modo integral dos momentos teórico-práticos das aulas de Educação Física.

Nesse sentido, após analisar os elementos apresentados a respeito do modelo praxeológico de referência, da realidade da Educação Física nos ambientes escolares e de sua importância, torna-se necessário realizar a discussão sobre as praxeologias dos jogos que poderão ser utilizados no presente estudo.

4.1 ORGANIZAÇÃO PRAXEOLÓGICA DOS JOGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta investigação, ampliando o conceito de jogos, foram escolhidos cinco jogos que podem emergir durante a aplicação da pesquisa, a saber: Jogo da Velha, Jogo de Dominó, Jogo de Damas, Jogo da Memória e Jogo de Boliche. Desse modo, foram abertas as praxeologias disciplinares desses jogos, a fim de compreender as possíveis organizações do jogo durante a resolução das questões por cada sujeito da pesquisa.

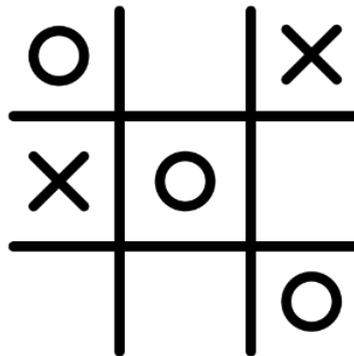
Em cada um dos jogos escolhidos identificou-se os tipos de tarefas, técnica, tecnologia e teoria, representadas, respectivamente, por $[T, t, \theta, \Theta]$, com o intuito de levantar as possíveis praxeologias tomadas como referência no presente estudo.

Antes de adentrar nos elementos da praxeologia do jogo, pretende-se apresentar o primeiro jogo, com suas características e regras. O “Jogo da Velha”, ou “Jogo do Galo”, como também pode ser chamado, popularizou-se na Inglaterra em meados do século 19, a partir de reuniões de mulheres que se encontravam para

conversar e bordar, enquanto as mulheres de idade mais avançada se divertiam jogando, pois não enxergavam muito bem e, por isso, não conseguiam bordar (Guaraldo, 2013).

O jogo em si trata-se de uma prática muito simples, sendo determinado um tabuleiro de 9 casas, com 2 linhas traçadas na horizontal e 2 linhas traçadas na vertical; o objetivo do jogo é ser o primeiro jogador a formar uma linha, coluna ou diagonal sequenciada com seu símbolo. Um jogador de cada vez deverá marcar/colocar seu símbolo em um espaço do tabuleiro. O primeiro que completar três símbolos em sequência horizontal, vertical ou diagonal vence o jogo.

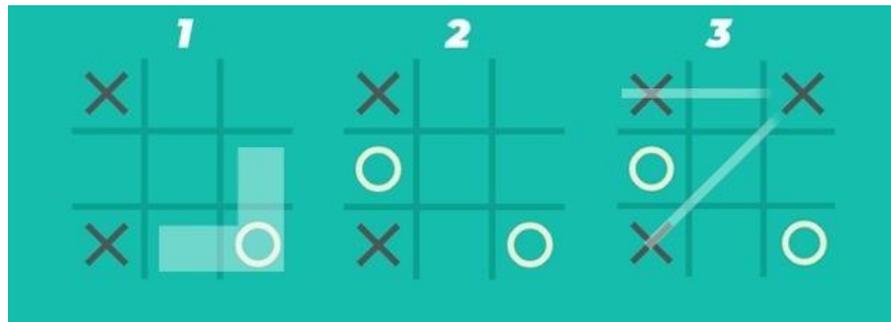
Figura 7 – Jogo da Velha



Fonte: https://www.flaticon.com/br/icone-gratis/jogo-da-velha_3443191.

No Jogo da Velha tem-se como tipo de tarefa $[T_1]$ praticar o Jogo da Velha; como técnica $[t_1]$, realizar jogadas, considerando as habilidades necessárias para que seja praticado o jogo referido, os conhecimentos a respeito da lógica do jogo e a estrutura que permite que um dos jogadores vença, ou seja, cada participante poderá usar um símbolo, X ou O. Sendo assim, a técnica consiste em escolher uma posição para inserir um símbolo no jogo, de modo a formar um trio sequenciado em sua estrutura; a tecnologia $[\theta_1]$ que justifica a técnica é o que fundamenta a ação da técnica no Jogo da Velha, isto é, a noção lógica das possibilidades de escolha das posições dos símbolos X e O, para vencer o jogo, conforme pode ser observado na Figura 8. E como teoria $[\Theta_1]$ temos o Jogo de Tabuleiro da cultura popular.

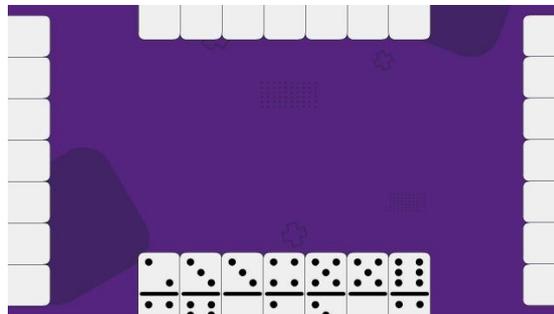
Figura 8 – Demonstração do Jogo da Velha



Fonte: https://www.jogos360.com.br/como_ganhar_no_jogo_da_velha/.

O jogo de dominó, por sua vez, é um jogo que envolve 28 peças, também conhecidas como pedras de dominó, que podem ser de plástico, madeira, cerâmica ou produzidas artesanalmente com papel ou outro material; o tabuleiro utilizado pode ser uma mesa ou uma estrutura diferente. É um jogo que pode ser jogado com 2 a 4 pessoas, cada uma jogando com 7 peças, envolvendo 28 peças totais em que constam números dos dois lados da peça.

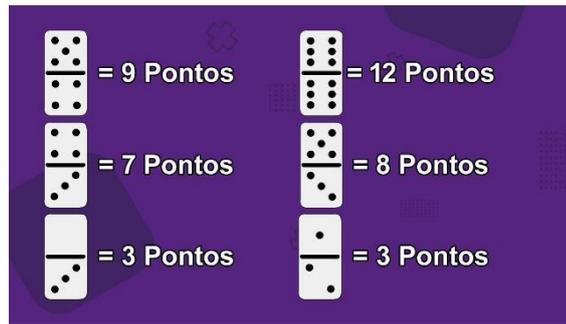
Figura 9 – Jogo de Dominó praticado por 4 pessoas, cada uma com 7 peças



Fonte: <https://s.zst.com.br/cms-assets/2021/06/quantas-pe-as-por-jogador.jpg>.

Com relação às regras do jogo, o sentido da ordem de jogadores pode ser horário ou anti-horário; o objetivo é dar continuidade às peças que são jogadas ao centro da mesa/tabuleiro, combinando com a quantidade de pontos de uma das “pontas” do jogo. Vence aquele que finalizar primeiro todas as peças recebidas. Caso o jogo se encerre sem que nenhum dos jogadores tenha jogado todas as suas peças deverá ser realizada a contagem de pontos das peças, sendo o vencedor aquele que tiver em mãos a menor pontuação de peças.

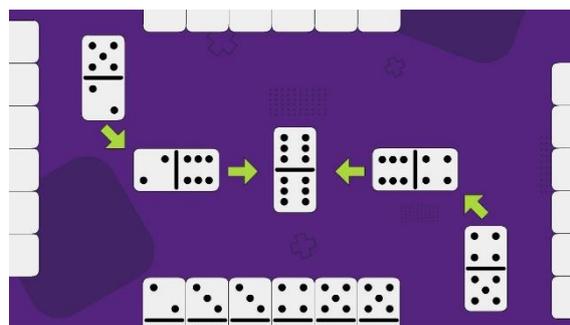
Figura 10 – Contagem de pontos das peças do Jogo de Dominó



Fonte: <https://s.zst.com.br/cms-assets/2021/06/vit-ria-e-contagem-de-pontos.jpg>.

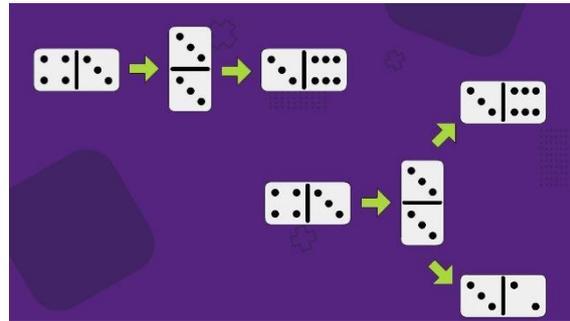
Analisando a organização praxeológica do jogo, tem-se o tipo de tarefa [T₂], que se trata do jogar o dominó, da realização da prática; como técnica [t₂], a questão de como se pode jogar o dominó, que pode ocorrer através da estratégia de contagem das peças na mesa, inferindo a quantidade de peças existentes de cada tipo, a partir do que o jogador tem em mãos, ou seja, utilizar habilidades de aprendizagem do jogo, do saber jogar, por meio da contagem de pontos das peças que já foram jogadas, a fim de prejudicar ou auxiliar seus adversários, jogando peças que não são compatíveis ou são com as que eles têm disponíveis, realizando estrategicamente cada jogada, sob o intento de eliminar todas as próprias peças primeiro para vencer, prejudicando, ao mesmo tempo, seus oponentes, para que eles “passem” a vez de jogar. Outra técnica, que denominamos de [t₃], é jogar dominó por meio da colagem de peças, ou seja, o jogador vê a pedra que o jogador anterior jogou e observa em sua “mão” qual peça ele tem e se equivale a uma das partes da peça que está na mesa, buscando se livrar de suas peças, mas sem utilizar qualquer estratégia específica; nessa perspectiva, o primeiro que esvaziar sua “mão” “bate” e ganha a partida.

Figura 11 – Colagem de peças no Jogo de Dominó



Fonte: <https://s.zst.com.br/cms-assets/2021/06/afinal-como-jogar-domin-.jpg>.

Figura 12 – Continuidade da colagem de peças, demonstração do jogador dando sequência ao jogo “colando” em uma das pontas do jogo as peças que possuem o mesmo número



Fonte: <https://s.zst.com.br/cms-assets/2021/06/como-usar-duplos.jpg>.

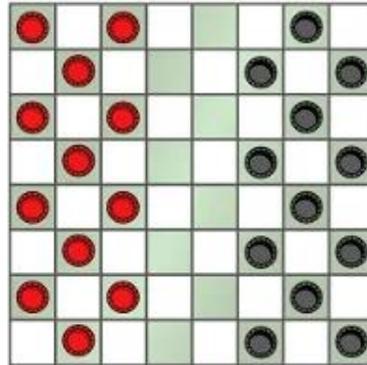
A tecnologia que justifica as técnicas $[t_2]$ e $[t_3]$ é a $[\theta_2]$, que se fundamenta na noção lógica das alternativas de jogo: colar pedras, seguindo a sequência numérica que cada “ponta” do jogo apresenta, ou contar quantas peças estão expostas no jogo e quantas ainda poderão ser manuseadas pelos adversários. A teoria $[\Theta_2]$ que justifica a tecnologia é a do jogo de tabuleiro.

O Jogo de Damas é um jogo de tabuleiro que surgiu, provavelmente, no século 12, na região que hoje é considerada a Espanha, ou no sul da França, a partir do jogo *albuquerque*, que era jogado pelos romanos na Idade Média e que serviu de base para o atual Jogo de Damas. O jogo foi ganhando território, espalhando-se pela Europa, e em 1688 foi registrado o mais antigo agrupamento de regras, conhecido como *Jeu des Dames*, publicado na França. A forma simples das regras e a sociabilidade que o jogo propõe mantiveram-no popular mesmo na época dos *videogames* e de outros jogos de tabuleiro. Atualmente, existem jogos de damas no formato virtual, em que os participantes podem jogar competindo com computadores (Domingues, 2023).

O Jogo de Damas possui regras simples e apresenta como objetivo capturar ou imobilizar a maior quantidade de peças do adversário; quando sua peça alcança a oitava casa do campo adversário é coroada como Dama, podendo movimentar-se no jogo na diagonal, passando por várias casas de uma só vez. O jogo contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, além de colaborar para o desenvolvimento emocional e social. No Brasil, a versão mais popular é a do tabuleiro com 64 casas e 24 peças, 12 para cada participante, mas existem outros tabuleiros, com maior número de casas, alcançando a marca de tabuleiros de até 100 casas; além do mais,

há diversas formas e variações no formato em que se joga o Jogo de Damas, variando de acordo com a região em que é jogado (Oliveira, 2023).

Figura 13 – Jogo de Damas



Fonte: <https://www.jogos360.com.br/dam.html>.

No Jogo de Damas, temos o tipo de tarefa $[T_3]$, o qual consiste em jogar o Jogo de Damas; a técnica $[t_4]$, que é saber jogar o jogo de modo a desenvolver jogadas que permitam que a peça ande para frente, avançando uma casa de cada vez, a fim de se aproximar e capturar o maior número de peças do adversário para que seja alcançada a vitória no jogo, ao mesmo tempo que tenta evitar que o adversário capture suas peças; a tecnologia $[\theta_3]$ é a noção lógica de jogo através da concentração e raciocínio lógico para que utilize as oportunidades de avanço no tabuleiro em direção ao campo adversário para aumentar suas possibilidades de movimento; e como teoria $[\Theta_3]$ temos o Jogo de Tabuleiro.

O Jogo da Memória é um jogo clássico composto por peças que contêm um desenho em um dos lados, criado inicialmente na China, por volta do século 15, e formado por um baralho de cartas duplicadas e ilustradas. As figuras das peças do jogo são repetidas em duas peças distintas; para que o jogo comece, as peças são distribuídas em um espaço e/ou tabuleiro com as figuras voltadas para baixo, para que não possam ser visualizadas. No jogo, cada jogador deverá, na sua vez, escolher e virar duas peças mostrando a todos os jogadores as suas figuras. Sendo iguais as figuras, o jogador recolhe o par e joga novamente; caso sejam diferentes, estas devem ser viradas novamente e a vez passa para o próximo jogador (Museu Prudente de Moraes, 2023).

Figura 14 – Jogo da Memória



Fonte: <https://www.multiestimulos.com/produto/jogo-da-memoria-dos-animais-pdf/>.

No jogo da memória, temos o tipo de tarefa [T₄], o qual equivale a jogar o jogo da memória; a técnica [t₅], que é memorizar a posição das peças do jogo a fim de conseguir se lembrar das posições do maior número de peças para que consiga formar seus pares e vencer o jogo com maior quantidade de pares das peças adquiridas; outra técnica [t₆] refere-se a conservar na memória as imagens das peças que o adversário revirar no intuito de conseguir memorizar maior quantidade de figuras e formar mais pares; a tecnologia [θ₄] que justifica a técnica é a noção lógica das possibilidades de escolha das peças a serem viradas, utilizando-se estratégias de memorização da posição das peças do jogo; e, como teoria [Θ₄], temos o Jogo da Memória como jogo popular, além de ser considerado um dos mais antigos jogos de tabuleiro.

O Jogo de Boliche é um jogo que deve ser praticado com sapato específico que geralmente é oferecido pela casa, com uma bola com peso (as bolas de boliche pesam entre 2,72 e 7,25 kg) e furos confortáveis para que sejam encaixados os dedos polegar, médio e anelar; antes de arremessar a bola contra os pinos, esta deve ser segurada com as duas mãos, e ao jogá-la não se deve correr e o braço deve ser balançado como um pêndulo; a bola deverá ser sacada com o polegar à frente na direção desejada. O objetivo do jogo de boliche é arremessar a bola sobre a pista a fim de atingir os dez pinos que estarão distribuídos ao final da pista, organizados numa formação triangular. Uma partida consiste em dez jogadas para cada jogador, sendo que em cada jogada o jogador tem direito a dois arremessos, no máximo, para acertar todos os pinos; caso o jogador acerte todos os dez na primeira jogada, ou seja, realize um *strike*, não poderá jogar a segunda bola (Boliche Online, 2023).

Figura 15 – Jogo de Boliche



Fonte: <https://bolixe.com.br/boliche-regras-basicas/>.

Observando a organização praxeológica do Jogo de Boliche, identifica-se como tipo de tarefa [T₅] praticar o jogo de boliche; como técnica [t₇] analisar as posições dos pinos antes de arremessar a bola com o fito de utilizar a melhor forma para derrubar o máximo possível de pinos e escolher uma bola com um peso sustentável de acordo com o seu tamanho e força; a tecnologia [θ₅] que sustenta a técnica é a variabilidade de possibilidades a fim de que seja derrubado o máximo de pinos durante as duas tentativas que o jogador tem de obter pontos; como teoria [Θ₅] temos o Jogo de Boliche como um esporte de precisão.

O Jogo de Boliche, inicialmente, não foi disposto como uma possibilidade de jogo a ser trabalhado na presente pesquisa; porém, surgiu como um conteúdo que deu inspiração à criação de um jogo adaptado através da elaboração das aulas dos acadêmicos. Devido a isso, e por se tratar de um jogo, mesmo não sendo um jogo de tabuleiro, está inserido no objeto do saber do estudo, o Jogo; optou-se por identificar seu quarteto praxeológico e analisar as informações e adaptações realizadas pelo grupo de acadêmicos na elaboração da aula inclusiva.

É de grande relevância reconhecer que o MPR junto com os jogos contribui para que novas vias sejam percebidas no percurso do ensino e aprendizagem dos futuros professores; pensando nesta perspectiva é que o Modelo Didático CRIE de Referência surge como uma alternativa de novas estratégias e possibilidades de análise do trabalho no contexto inclusivo, além de trazer novas vias para que a realização do trabalho docente no componente de Educação Física seja ainda mais significativa.

Dessa forma, por meio da análise das praxeologias, aqui levantadas, da Educação Física, serão realizadas as intervenções buscando utilizar a dialética dos

ostensivos e não-ostensivos (Bosch; Chevallard, 1999) e o Modelo Didático CRIE de Referência, com as adaptações necessárias nos jogos apresentados para um contexto inclusivo de alunos com deficiência visual, uma vez que o modelo “CRIE” é um modelo de adaptações para o trabalho com a inclusão de estudantes com deficiência. Assim, os futuros professores poderão realizar os planejamentos de suas atividades adaptando-as ao modelo “CRIE” e pensando em uma aula para o contexto inclusivo de turmas com alunos com deficiência visual.

4.2 MODELO DIDÁTICO CRIE DE REFERÊNCIA

A fim de propiciar um ambiente inclusivo e mais abrangente, que venha a ser mais acolhedor e garanta a participação e espaço a todos nas aulas de Educação Física, apresenta-se neste estudo a proposta de um modelo que reúne um conjunto de variáveis que possibilitam modificar a realização de uma atividade inclusiva para pessoas com deficiência, o modelo CRIE, de autoria da Profa. Maria João Campos (2019).

O modelo de adaptações de atividades, CRIE, é um modelo que apresenta e inclui um conjunto de diversas estruturas que são passíveis de contribuições para alterações e ajustes em atividades inclusivas, com abrangência de todos os participantes; destaca-se neste modelo a importância de os professores usarem sua criatividade e explorarem as possibilidades para realização das sessões inclusivas (Campos, 2019).

De acordo com Campos (2019, p. 1):

Para que todas as crianças possam brincar e jogar é imperativo que o educador “CRIE” sessões inclusivas considerando a possibilidade em alterar determinadas variáveis como o Contexto, as Regras, a Instrução e o Equipamento, promovendo oportunidades de participação para todos.

A ideia inicial proposta pela autora é que o modelo seja um elemento que colabore com as aulas de Educação Física, especificamente num contexto inclusivo. O modelo visa incentivar que o professor “CRIE” sessões inclusivas ajustando as variáveis que podem ser alteradas, como contexto, regras, instrução e equipamentos, considerando a relevância dessa modificação para as sessões inclusivas e

desenvolvimento das aulas, resultando assim num momento pedagógico inclusivo que pode promover a participação de todos os alunos.

Através da especificidade da atividade a ser trabalhada, do contexto e características dos grupos e participantes, o professor, tendo em conta todas essas particularidades, deverá reinventar a forma como as atividades têm sido realizadas até então, desconstruindo a visão tradicional da configuração das atividades que têm se consolidado ao longo dos anos (Campos, 2019).

A ideia é que o modelo seja um colaborador no desenvolvimento de uma nova perspectiva de ensino inclusivo, permitindo que o professor “CRIE” suas aulas de Educação Física inclusivas, pensando nas aulas e em cada atividade a ser planejada.

Para Campos (2019, p. 6):

Elencam-se algumas diretrizes gerais na dinamização de atividades físicas e desportivas inclusivas: Tentar incluir todos os participantes na atividade e fazer alterações apenas se forem necessárias. As adaptações não precisam ser permanentes, podendo remover-se ao longo do tempo; manter o desafio e dar reforço positivo; envolver os participantes na tomada de decisões e na modificação das atividades; manter a integridade da atividade, sendo as considerações de segurança uma prioridade.

Neste sentido, nota-se que a autora esclarece pontos cruciais para o planejamento e criação de aulas inclusivas a partir do modelo CRIE; destaca-se a tentativa de incluir todos na atividade, a importância de esclarecer que as adaptações não precisam ser permanentes, podendo ser alteradas conforme a atividade for se desenvolvendo, a relevância de incentivar e reafirmar positivamente a capacidade de cada aluno durante a realização das atividades e o envolvimento dos participantes no momento de tomada de decisões, reconhecendo a importância de cada participante não só como partícipe da aula, aquele que executa, mas como atuante no planejamento de modificações desde o início.

Neste estudo, o modelo CRIE surge como um elemento ímpar e extremamente relevante na realização da pesquisa, de modo que o modelo configura algo inovador que colabora para que os futuros professores possam conhecer e experimentar de modo teórico-prático o modelo de adaptações de atividades frente a um cenário inclusivo, a fim de que, posteriormente, possam se basear ou até mesmo utilizar essa estrutura básica para suas aulas de Educação Física.

A princípio, apresenta-se o modelo explicando detalhadamente como este funciona e o que deve ser levado em conta ao se pensar no passo a passo da

construção da sessão inclusiva; diante disso, é pertinente lembrar os aspectos que podem ser ajustados nas aulas através do modelo CRIE, como aponta Campos (2019, p. 6, grifo nosso):

Contexto da tarefa (exemplos: baixar a rede, alterar o número de jogadores); as **Regras** e os regulamentos (permitir dois toques consecutivos, não permitir defesa individual); a forma de **Instrução** e de transmitir a mensagem (usar a demonstração e pistas de natureza visual, esquemas ou condução de gesto) e o **Equipamento** utilizado (alterar dimensão, cor, textura, peso do material).

No contato inicial com o modelo, o participante irá construir ou reconstruir uma atividade para a sessão inclusiva, de maneira teórica, ou seja, após o conhecimento detalhado do modelo CRIE, o participante irá recriar um tipo de jogo, como uma atividade inclusiva pensada para uma turma de ensino regular com alunos com deficiência visual; neste momento é importante que os futuros professores possam usar a criatividade e explorar as mais diversas possibilidades na criação das aulas inclusivas usando o modelo CRIE.

De maneira escrita, baseada em uma estrutura inicial do modelo, o participante deverá definir a atividade ou exercício que irá realizar na sessão inclusiva; em seguida, identificar os critérios de êxito, isto é, os objetivos da atividade; após essas definições, realizar uma representação esquemática, através de desenhos, na qual os participantes irão elaborar um esquema de como acontecerá a organização da atividade e do espaço e os materiais da aula.

Ainda na construção da sessão inclusiva com o modelo, o participante primeiramente deverá definir o contexto da atividade, pensando na atividade inicial proposta para a realização da sessão inclusiva, definindo espaço e ambiente; em seguida, as regras, explanando o modo de realizá-la e os regulamentos da atividade, a instrução, como forma de transmitir a mensagem aos alunos; e os equipamentos, que são os materiais utilizados para a realização da aula.

Diante desses elementos, a proposta se torna modificar o plano primeiro da atividade criando estratégias inclusivas para realização do trabalho na turma com alunos com deficiência visual, como, por exemplo, alterando o tipo de material a ser utilizado no jogo, trocando as peças originárias por peças com texturas mais evidentes, escolhendo espaços maiores para realização do jogo, maior demarcação do tabuleiro etc.

Assim, seguindo o modelo didático CRIE de referência, o participante deverá ajustar os aspectos pontuados no CRIE: no Contexto deverão ser destacadas as alterações que serão feitas no espaço e ambiente; as Regras deverão conter as modificações nos regulamentos e na forma de realizar a atividade; a Instrução deverá esclarecer como será transmitida a mensagem no cenário inclusivo; e os Equipamentos: o participante deverá explicar as adaptações que serão realizadas nos materiais da aula.

Por fim, no planejamento da aula baseado na estrutura do modelo CRIE, o participante deverá descrever a atividade que será realizada com as suas modificações, e, por último, representar a esquematização da atividade através de desenhos que demonstrem como será organizado e realizado o jogo.

A seguir, nas Figuras 15 e 16, há uma imagem (frente e verso, respectivamente) do modelo “CRIE” com alguns espaços preenchidos.

Figura 16 – Imagem da frente da estrutura original do Modelo CRIE (Campos, 2019) preenchido em uma aula do componente Ensino Integrado da Educação Física, na Universidade de Coimbra – Portugal, em 2018

4º CONGRESSO DESPORTO ADAPTADO
EXERCÍCIO FÍSICO E ENSINO
VISEU 12 | 13 OUT 2018

CRIE 1 ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM
RETRUBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

CENÁRIO:

1º Definir a tarefa. Qual é a atividade ou o exercício?
CIRCUITO DE OBSTÁCULOS E HABILIDADES

2º Identificar os critérios de êxito. Quais os objetivos?
Estímulo e adaptação da coordenação motora; Desenvolvimento do estímulo afeto a comunicação;

3º Criar adaptações. O que modificar para que TODOS realizem a atividade com sucesso? "CRIE"!

Representação esquemática:

Contexto

- Espaço & Ambiente
- * Pavilhão ginásio desportivo (campo de jogos);

Regras

- Forma de realizar & regulamentos
- * Permitted na estação estabelecida;
- * Seguir as instruções; O aluno deverá realizar as três estações em sua ordem sendo a 1ª conduzir a bola de futebol entre os cones e fazer o gol, a 2ª passar os cones com o soco e a última conduzir os cones com a bola de basquete e fazer cova.

Instrução

- Formas de transmitir a mensagem
- * Predominantemente demonstrações visuais;
- * Feedback de incentivo ao decorrer da atividade.

Equipamento

- Material
- * Cones; bolas de vólei e futebol, arco da ginástica artística, bola de basquete.

"CRIE" estratégias inclusivas em atividades físicas e desportivas (Teórico-Prático)
Maria João Campos | Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Fonte: acervo pessoal (2018).

Figura 17 – Imagem do verso do Modelo CRIE (Campos, 2019) preenchido em uma aula do componente Ensino Integrado da Educação Física, na Universidade de Coimbra – Portugal, em 2018

Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações no espaço e no ambiente: <ul style="list-style-type: none"> * Ter maior controle do limite do espaço; * Determinar bem o espaço de cada estação; * Ser professor responsável por cada estação para auxiliar no uso do espaço.
Regras	<ul style="list-style-type: none"> • Modificações nos regulamentos e na forma de realizar a atividade: <ul style="list-style-type: none"> * Aumentar o espaço entre os cones para que se torne mais fácil a condução da bola. * Modificar a forma de passar pelos arcos para facilitar (saltar com os dois pés); e complicar (por exemplo; saltar em pares).
Instrução	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de transmitir a mensagem: <ul style="list-style-type: none"> - Visual; com demonstrações claras e simples; - Feedback para corrigir e incentivar ao longo da atividade; - Motivar os alunos a realizarem todas as estações.
Equipamento	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptações no material: <ul style="list-style-type: none"> - Cones para estações e delimitação do espaço; - Bolas - Arcos coloridos para realização da atividade.
<p>"CRIE" estratégias inclusivas em atividades físicas e desportivas (Teórico-Prático) Maria João Campos Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra</p>	

Fonte: acervo pessoal (2018).

A partir da estrutura original do modelo CRIE, foi recriada uma estrutura semelhante para fins de utilização e aplicação no presente estudo, seguindo como uma reprodução baseada no modelo CRIE, como pode ser visto abaixo, nas Figuras 18 e 19.

Figura 18 – Frente do formulário elaborado pela autora baseado no modelo CRIE para realização da pesquisa

<p>“CRIE” UMA ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM</p> <hr/>
<p>1. DEFINA A ATIVIDADE QUE SERÁ REALIZADA.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. APRESENTE OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE ESCOLHIDA.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. A PARTIR DA ATIVIDADE INICIAL ESCOLHIDA, DEFINA OS RESPECTIVOS ELEMENTOS.</p> <p>CONTEXTO - Espaço que será utilizado para realização da atividade:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>REGRAS - De que forma será realizada e quais regras da atividade:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>INSTRUÇÃO - De que forma a mensagem será transmitida:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>EQUIPAMENTO - Qual o material necessário para realização da atividade:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: elaboração própria (2022).

O Modelo CRIE contribui com o trabalho docente na área de Educação Física, de modo que para um professor que se encontra em fase de formação inicial, ou que já esteja em exercício da profissão, o cenário de um contexto inclusivo pode representar uma situação atípica em relação ao que este esperava. Tendo ciência de que ocorrem experiências e discussões em muitas atividades do ambiente acadêmico, ressalta-se que a realidade frente a uma sala de aula com, em média, 20 a 30 alunos, contendo alunos com deficiência e um conteúdo a ser ensinado, sem que se tenha domínio de estratégias de inclusão efetivas, pode ser o início de um cenário desesperador para o professor.

Para isso que este estudo foi pensado, no intuito de buscar se tornar uma ferramenta auxiliar no trabalho do professor de Educação Física em um contexto inclusivo, a fim de que este possa recorrer a este elemento sempre que necessário. Enfatizamos que o modelo CRIE pode contribuir tanto com o professor que está iniciando na docência e que não visualiza formas de realizar sua aula de maneira inclusiva quanto para aquele professor que ensina há anos, mas que se sente inseguro quando tem um aluno com deficiência em sua turma e procura atentamente alguma maneira de conseguir ministrar sua aula a fim de atender as expectativas e ensinar todos os seus alunos.

Pensando nisso e unindo o modelo CRIE à TAD é que se ampliou as expectativas quanto aos impactos que este estudo pode gerar; a TAD é uma teoria que refina o foco do presente trabalho, voltando o olhar para as praxeologias presentes nas práticas destes professores, ao mesmo tempo que percebe como estes agem frente a um modelo novo de adaptação de atividades pensado para a inclusão.

A dialética dos ostensivos e não-ostensivos, por seu turno, faz-se presente neste estudo para afunilar os elementos que surgem do resultado da utilização do modelo CRIE. Isso justifica que através do olhar da dialética dos ostensivos e não-ostensivos pode-se observar e analisar detalhes que por vezes passam despercebidos e se perdem no ato da atividade; por meio dessa dialética poderá ser verificada, minuciosamente, a presença de cada ostensivo dentro da prática de cada atividade.

4.3 PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA

A metodologia do estudo é constituída por um Percurso de Estudo e Pesquisa (PEP), que apresenta como base teórica a Teoria Antropológica do Didático. O PEP é uma metodologia citada por Chevallard (2009) que se encontra inserida na linha da didática, sendo representada pelo esquema didático S (X; Y; Q), cujo Q é a pergunta feita no interior do sistema didático, que, por sua vez, é formado por X, que representa um coletivo de estudo — no caso do presente estudo os alunos —, e Y significa a equipe, a saber, os futuros professores de Educação Física que irão colaborar com o desenvolvimento de estratégias para o trabalho com a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física e o estudo das suas praxeologias; Q, vale ressaltar, simboliza a questão norteadora (Chevallard, 2009 *apud* Almouloud *et al.*, 2021).

O PEP é uma possibilidade didático-metodológica que busca compreender novos conceitos; os sujeitos-participantes que se envolvem no PEP têm como objetivo encontrar/fornecer respostas para uma questão geratriz, que é posta na fase inicial do percurso, tendo, de certa forma, relação com a realidade dos participantes, levando em consideração que cada estudante, de modo particular ou em grupo, que esteja envolvido em um PEP deve ser capaz de analisar/investigar qualquer assunto abordado utilizando equipamentos praxeológicos da formação básica que a escola tem oferecido (Almouloud; Silva, 2012).

O PEP necessita que seja realizada uma análise do modelo que está posto para que seja exequível realizar o levantamento das condições e restrições do Modelo Praxeológico Dominante. No presente estudo, o Modelo Praxeológico Dominante configura-se por meio da análise de elementos histórico-epistemológicos do Jogo; revisão de literatura sobre a inclusão; análise de documentos oficiais do Ensino Fundamental, como a BNCC; Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; análises de concepções dos futuros professores a respeito do ensino da Educação Física e de concepções sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual.

O PEP, cuja origem está no sistema de ensino francês, particularmente em instituições escolares com ensino médio e tecnológico, é um relevante dispositivo didático e metodológico, norteador por Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs). Neste estudo, as AEPs foram utilizadas para nortear os caminhos em busca da obtenção de respostas precisas para que os objetivos da pesquisa pudessem ser atingidos.

4.3.1 As Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs)

As Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), originalmente, são definidas como uma organização didática que visa especificar um conjunto de condições realizadas em uma aula de uma classe X , sob impulso e orientação de um professor ou uma equipe de professores Y , que vai orientar/administrar o encontro dos alunos com algumas entidades praxeológicas a fim de se estudar uma determinada questão Q , com a finalidade de produzir uma resposta R para Q . Ou seja, seria um sistema didático S retratado por $S(X; Y; Q)$, constituído por alunos X , professores Y e uma questão Q , visando a produção de uma resposta R para Q (Marietti, 2009).

O que distingue a AEP de um PEP é basicamente o tipo da questão Q que é estabelecida no sistema didático, de modo que a AEP, de maneira geral, liga-se a um tema matemático do currículo, no sentido de que, a fim de encontrar a resposta R , sugere fortemente o manuseio das noções que são associadas ao tema matemático abordado; já o PEP apresenta um caráter mais abrangente na abordagem das questões, na qual estas podem estar envolvidas em vários temas de diferentes áreas. O que se percebe em comum entre ambas organizações didáticas é o caráter gerador de questões e respostas que surgem a partir da questão proposta, ou seja, a partir da questão principal é possível desenvolver outras questões variadas que oferecem suporte para auxiliar na busca do processo da resposta R (Santos Júnior, 2017).

Nesta investigação adotou-se o uso das AEPs a fim de procurar as respostas para a questão geratriz; assim, durante a realização do estudo, adaptou-se as AEPs para que pudessem ser realizadas na presente pesquisa. Nesses termos, a descrição das AEPs como ligadas a um tema matemático no currículo foi adaptada para um tema da Educação Física. Portanto, as AEPs deste estudo associam-se ao tema Jogo, que é objeto do saber da Educação Física; no sentido de encontrar a resposta R , estas AEPs pedem as mobilizações das noções associadas ao tema da Educação Física abordado, neste caso, o Jogo.

As AEPs presentes neste estudo foram elaboradas e organizadas a fim de subsidiarem a elaboração da resposta à questão geratriz, que visa perceber como se pode desenvolver, de forma dinâmica, a concentração e o raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva com Educação Física.

Para tanto, foram elaboradas três AEPs: a primeira baseou-se em investigar de que forma podem ser trabalhados durante a aula de Educação Física os aspectos e

habilidades que contribuem para o desenvolvimento pessoal do aluno; a segunda buscou perceber de que forma pode ser trabalhada a concentração e raciocínio lógico na Educação Física na inclusão de alunos com deficiência visual; e a terceira orientou-se em investigar se o Modelo Didático CRIE de Referência pode contribuir para o ensino do Jogo nas aulas inclusivas de Educação Física.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESPAÇO, PARTICIPANTES E DADOS

Para Lakatos e Marconi (1996, p. 15), “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”. Nessa medida, o ato de pesquisar ultrapassa o objetivo de simplesmente ir em busca da verdade, acrescentando que o propósito vai além da mera descoberta de fatos, ao contrário, visa enfatizar a relevância de encontrar respostas para questões específicas, com o auxílio de métodos científicos apropriados para atingir esta finalidade. A pesquisa é um processo direcionado e orientado por questionamentos específicos, com o desígnio de obter as respostas esperadas para esses questionamentos.

Nesta investigação, buscou-se analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física, através dos aspectos metodológicos escolhidos (Teoria Antropológica do Didático, dialética dos ostensivos e não-ostensivos, Modelo CRIE de Referência) quando se trabalha com o objeto do saber Jogo.

A partir da realidade deste estudo optou-se por uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa (Minayo, 2012) à luz da Teoria Antropológica do Didático (Chevallard, 1999), com o modelo praxeológico de referência CRIE (Campos, 2019).

Neste estudo foi realizada uma pesquisa de campo; nesta, de acordo com Gil (2002, p. 53), “focaliza[-se] uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”. Dessa forma, no estudo de campo o pesquisador trabalha diretamente na maior parte da pesquisa, visto que é importante que tenha uma experiência própria e direta com a situação com a qual está lidando durante o estudo.

Na realização do estudo de campo apresenta-se como foco uma comunidade, que não significa, necessariamente, uma comunidade geográfica, pois também pode ser uma comunidade de lazer, estudo, trabalho ou voltada para outro tipo de atividade humana. A pesquisa ocorre com uma observação de modo direto das atividades desenvolvidas pelo grupo escolhido para estudo. Assim, os procedimentos realizados também podem ser conjugados com outros, como análise de documentos, fotografias e vídeos (Gil, 2002).

A abordagem qualitativa age diferentemente das demais por atuar com um universo de significados, além de aprofundar-se nas relações, nos processos e nos fenômenos; trata-se, em sua essência, de realizar a prática do exercício da compreensão, afinal, o ato de compreender é, sobretudo, perceber a realidade do outro e conseguir se colocar no lugar dele, partindo do princípio de que, como seres humanos, temos a capacidade de entender; e para que se possa compreender é importante que seja ponderado que o outro é um ser singular, e a sua singularidade deve ser considerada, pois a subjetividade é uma manifestação do viver em sua totalidade. Acredita-se que, nesses termos, torna-se imprescindível reconhecer que as experiências e vivências que uma pessoa possui acontecem dentro de um ambiente de história coletiva e são contextualizadas pela cultura do seu grupo (Minayo, 2012).

O espaço da pesquisa foi a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. A universidade está instalada no Portal do Sertão, no município de Feira de Santana – Bahia. A instituição oferece 31 cursos de graduação, distribuídos em quatro áreas de conhecimento (Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes e Ciências Naturais e da Saúde); destes cursos, 29 ocorrem em regime semestral e 2 em regime anual, sendo 17 na modalidade bacharelado e 14 são licenciaturas. A universidade tem processos seletivos para os cursos de graduação de oferta regular todo semestre, exceto os cursos de bacharelado em medicina e licenciatura em música, que são ofertados apenas uma vez ao ano. Desde o semestre 2019.1, a oferta dos cursos de graduação da UEFS se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), como forma de ingresso nos cursos de graduação de oferta regular (Bahia, 2023).

Os participantes em foco na pesquisa serão os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física que estão no 5º semestre do curso ou acadêmicos que já tenham cursado pelo menos 50% da grade de disciplinas do curso.

Como critérios de inclusão buscou-se incluir acadêmicos que já tinham cursado pelo menos 50% das disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física e que já estivessem cursando ou concluído o componente curricular de Educação Física Adaptada; como critérios de exclusão, eliminaram-se acadêmicos que ainda não tinham cursado 50% das disciplinas da grade do curso de Licenciatura em Educação Física ou acadêmicos que estavam em mobilidade acadêmica nacional ou internacional em outra instituição ou que tivessem trancado a graduação.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionário aberto, gravação de áudio e vídeo e atividades de estudo e pesquisa. A escolha do questionário aberto foi no sentido de perceber o contexto inicial do participante, sua concepção de inclusão, o contato que já teve com o trabalho inclusivo, o entendimento que o participante tinha por inclusão, atividade física adaptada, entre outras informações introdutórias sobre a temática da inclusão na Educação Física, além de verificar, através das respostas, se os participantes já haviam notado em algum momento a existência de dificuldades e quais eram estas no que tange ao trabalho no contexto da inclusão.

A gravação de áudios e vídeos nos processos de formação e aplicação do material produzido auxiliou na compreensão do processo e resultados da pesquisa, registrando falas e imagens que puderam ser revistas após o momento da intervenção, colaborando para o desenvolvimento do estudo e da percepção do comportamento e atitudes dos participantes diante da proposta do novo modelo didático de referência.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA E RISCOS E BENEFÍCIOS

A pesquisa tem o envolvimento de seres humanos, e por isso deve-se assegurar a legibilidade e ética com os participantes. Sendo assim, o estudo foi baseado na Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas de pesquisas com humanos no Brasil. Os indivíduos que estiveram envolvidos na investigação foram informados que o seu nome não iria ser revelado, sendo uma participação anônima no que se refere à identificação; também souberam, desde o começo, de todo o procedimento que iria ocorrer, de forma clara, e tiveram a garantia da proteção de imagem e privacidade.

Em respeito aos elementos bioéticos, seguiu-se o que assevera a Resolução nº 466/12, que exige que deve ser realizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é um documento em que o participante tem acesso às informações precisas sobre o estudo, explicadas de maneira clara, com uma linguagem fácil e objetiva, para que não aconteçam interpretações indevidas no momento da sua autorização para participar da investigação; o participante, compreendendo totalmente os elementos da pesquisa, decide aceitar ou recusar a participação no estudo.

O TCLE, conforme é exigido obrigatoriamente, conteve a justificativa, objetivos e métodos que seriam utilizados na pesquisa, explicando também quais eram os possíveis riscos e desconfortos que o participante poderia sentir, além de garantir sigilo e liberdade caso decidissem retirar seu consentimento a qualquer tempo da pesquisa.

Portanto, foi produzido um TCLE (Apêndice A) para a elaboração desta pesquisa, de modo que neste está envolvida a coleta de dados com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, que logo tiveram seus direitos assegurados na investigação.

Conforme todo estudo realizado envolvendo seres humanos como participantes, esta pesquisa abrangeu riscos e benefícios. Os participantes tiveram como possibilidade o desconforto, por haver uma interferência em suas atividades pedagógicas. Além do que era possível que estes pudessem se sentir constrangidos ao terem que expor ao pesquisador informações utilizadas em sua prática pedagógica, teorias e ideologias pessoais.

Sobre os benefícios possíveis, um deles foi a possibilidade de os resultados obtidos através da pesquisa causarem inquietação, permitindo que os participantes pudessem repensar as práticas docentes utilizadas a fim de superar dificuldades que poderiam ser identificadas nas atividades para um contexto inclusivo de alunos com deficiência visual, acarretando, assim, uma qualificação no seu trabalho docente; ademais, as intervenções do estudo visaram contribuir com a apresentação de um novo modelo didático, no intuito de auxiliar o trabalho com a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física.

Além disso, os resultados advindos da pesquisa possibilitaram aos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física conhecer e se apropriar de um modelo de adaptação de atividades para a inclusão, o que pode auxiliar o trabalho docente no

contexto da inclusão de alunos com deficiência visual e na realização de um exercício profissional mais fundamentado e com mais estratégias e alternativas de execução na realidade do âmbito escolar.

4.6 ANÁLISE *A PRIORI* DAS AEPS

As atividades desenvolvidas, denominadas de Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), intentam nortear o estudo das questões derivadas da questão geratriz, tendo sido elaboradas considerando o Modelo Praxeológico de Referência desenvolvido, as restrições e circunstâncias institucionais reveladas através do Modelo Praxeológico Dominante. As atividades deste estudo requerem que os acadêmicos reflitam e busquem se questionar sobre as possibilidades que estes podem manusear e pensar para o trabalho com o contexto inclusivo com alunos com deficiência visual por meio do objeto do saber Jogo.

Como o objetivo da pesquisa é analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física trabalhando com o Jogo, foram elencadas algumas variáveis associadas a cada atividade. Nota-se que as tarefas para obter as respostas às questões derivadas da questão geratriz possuem um caráter aberto que permite aos acadêmicos refletir, discutir e construir respostas a fim de respondê-las.

A organização da análise *a priori* está dividida na exploração da Q_0 e, em seguida, na análise das três AEPs construídas.

Na primeira ação o contato com a questão geratriz/questionamento principal é o que norteia a experimentação. Nesse momento, sugeriu-se aos acadêmicos a exploração da questão geratriz (Q_0), que aborda como desenvolver de forma dinâmica a concentração e raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva com Educação Física. Indaga-se, através da apresentação da questão, e evidencia-se que para que esta possa ser respondida não se deve respondê-la de imediato, mas refletir e então elaborar outros questionamentos e respostas que possam auxiliar no caminho de busca da resposta da questão principal.

Na AEP 1, os questionamentos estavam relacionados à busca de respostas para a Q_0 de maneira livre, utilizando questões derivadas auxiliares que poderiam

guiar o acadêmico nesse caminho. A questão central desta atividade foi a Q₁: “Como podem ser trabalhados no momento da aula de Educação Física aspectos e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal do aluno?”. Em seguida, surgem as questões relacionadas à forma como estas habilidades podem contribuir para o desenvolvimento do aluno, na tentativa de auxiliar o participante a encontrar a resposta através das questões derivadas e norteadoras.

Na AEP 2, surgem questionamentos derivados da Q₂, que visa perceber de que modo podemos trabalhar a concentração e o raciocínio lógico na Educação Física na inclusão de pessoas com deficiência visual, com o objetivo de orientar os participantes a buscarem possíveis respostas às questões derivadas, para que estes possam refletir e encontrar soluções prováveis para a Q₂ da atividade em foco.

A AEP 3 busca, através de outros questionamentos, encontrar possíveis respostas para a Q₃, que se centra em entender de que maneira o Modelo Didático CRIE de Referência pode colaborar para o ensino do Jogo nas aulas inclusivas de Educação Física. Assim, foram destrinchadas questões derivadas da Q₃ para auxiliar o participante a identificar prováveis respostas quanto ao papel do CRIE como uma sugestão de trabalho com a inclusão com os futuros professores. Nesta atividade, focaliza-se a visualização do cenário da inclusão na Educação Física a partir da sugestão de um modelo de adaptação de atividade que pode contribuir para que o trabalho inclusivo aconteça de uma maneira mais assertiva.

Pontua-se que nas atividades referidas buscou-se dispor das mais variadas formas e possibilidades para que os participantes pudessem registrar e desenvolver diferentes caminhos até encontrarem as possíveis respostas para as questões de cada atividade, vivenciando diversas experiências, construindo e desenvolvendo alternativas que auxiliassem na exploração durante o processo.

A seguir, as análises *a priori* de cada Atividade de Estudo e Pesquisa serão expandidas de maneira detalhada. A intenção é explicar e evidenciar a organização didática empregada para que fossem construídas as AEPs, visando contribuir para que as tarefas propostas nas atividades pudessem ser resolvidas.

4.6.1 Análise *a priori* da exploração da Q₀

Na apresentação da questão principal (Q₀) expôs-se aos participantes a questão sobre de que modo pode-se desenvolver, de forma dinâmica, a concentração e raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva de Educação Física; a ideia inicial do lançamento deste questionamento foi, basicamente, incentivar os acadêmicos a refletir e discutir entre si possibilidades de respostas para a questão, apresentando mais questionamentos derivados dessa pergunta primeira.

Espera-se que os acadêmicos possam explorar ao máximo a questão a fim de elaborar novos questionamentos sob o intento de trilhar um possível caminho para alcançar respostas que os auxiliem a visualizar como podem ser desenvolvidas estratégias e possibilidades para o trabalho destas habilidades com turmas de contexto inclusivo em aulas de Educação Física.

4.6.2 Análise *a priori* da AEP 1

Na atividade 1, o conteúdo em foco das tarefas são as habilidades e aspectos que podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física para contribuir com o desenvolvimento do aluno. Essa atividade é um exercício inicial a fim de incentivar que o acadêmico reflita sobre os impactos que as aulas de Educação Física podem gerar em seus alunos, de modo que, direta ou indiretamente, as atividades teórico-práticas geralmente colaboram de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno, cooperando para o seu desenvolvimento pessoal e escolar. Espera-se que os acadêmicos reflitam sobre suas experiências e possam elencar possíveis respostas quanto às contribuições das aulas de Educação Física no desenvolvimento dos alunos.

Na primeira pergunta, letra a, questiona-se aos acadêmicos quais são as habilidades que podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física dentro da escola; podem ser geradas respostas como: criatividade; interação; diversão; conhecimento de novas práticas corporais; concentração; agilidade; raciocínio lógico; trabalho em equipe; e experimentação de novos jogos.

Na letra b, indaga-se, a partir das habilidades citadas na questão anterior, quais destas apresentam impacto direto ao desenvolvimento pessoal do aluno; espera-se

que os acadêmicos citem respostas como a criatividade, de modo que esta pode colaborar para o desenvolvimento pessoal do aluno, para que este possa utilizar a habilidade em outras atividades pessoais e profissionais do cotidiano; a interação pode cooperar para que este aluno realize melhor o trabalho com outras pessoas e possa ter boa convivência em grupo.

Ainda na letra b, pode-se obter respostas como: a concentração pode contribuir para que o aluno se torne uma pessoa mais centrada nas atividades, consiga se manter concentrado em uma determinada tarefa por mais tempo e a realize com mais eficácia; o raciocínio lógico, que ajuda o aluno a conseguir conquistar um rendimento melhor no processo de ensino-aprendizagem; ou o trabalho em equipe/grupo, que colabora para que o educando se torne um adulto com maior facilidade de resolver questões com outras pessoas, busque, através de conversas, encontrar soluções de modo mais rápido para os problemas diagnosticados e experimente novas atividades, jogos e brincadeiras que ampliem seu leque de conhecimento, possibilitando-lhe adquirir, conhecer e ter contato com outros jogos.

Na letra c, questionou-se aos acadêmicos quais habilidades podem contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento do rendimento dos alunos nos estudos e desenvolvimento de responsabilidade em outros componentes curriculares; espera-se que os acadêmicos respondam coisas como: criatividade e interação, pois permitem que o estudante possa explorar estes aspectos em disciplinas de outras áreas, tornando-se mais criativo e aproveitando oportunidades, além de encontrar mais motivação para a realização de tarefas; concentração, que possibilita que o aluno se centre melhor na realização de atividades, conseguindo, assim, ficar mais tempo concentrado e realizar com mais atenção a atividade, além de auxiliar no controle de estímulos externos, pois um aluno concentrado melhora a atenção à atividade proposta e o raciocínio lógico, o que propicia a velocidade do pensamento na resolução de problemas e busca de soluções, auxiliando na melhora do rendimento tanto na disciplina de Educação Física quanto em outras.

Ainda como resposta da letra c, espera-se que os acadêmicos possam citar o ato de trabalhar em grupo, que permite que o aluno tenha uma melhor sociabilidade com outros colegas, consiga resolver problemas de modo mais fácil, aprenda a ouvir outras opiniões e a escolher em conjunto a melhor possibilidade de solução para os problemas encontrados.

Na letra d e última desta atividade, sugeriu-se aos acadêmicos que classificassem as habilidades citadas em escala de prioridade com relação ao aprendizado e contribuição para o desenvolvimento pessoal do aluno; espera-se que surjam diferentes classificações, a depender da resposta de cada participante, tais como: criatividade (2), interação (1) e diversão (3); conhecimento de novas práticas corporais (2); concentração (1), raciocínio lógico (1) e agilidade (3); trabalho em equipe (2); e experimentação de novos jogos (3).

Assim, espera-se que através dessa AEP possam ser identificadas prováveis respostas e/ou caminhos possíveis de serem trilhados a fim de encontrar respostas ao questionamento inicial da atividade, que aborda a busca da percepção de como podem ser trabalhados durante a aula de Educação Física aspectos e habilidades que colaborem no processo de desenvolvimento pessoal do aluno.

4.6.3 Análise *a priori* da AEP 2

Na atividade 2, enfatizou-se perguntas que buscassem perceber de que forma poderiam ser exploradas e trabalhadas a concentração e o raciocínio lógico nas aulas de Educação Física no intuito de trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência visual. Esta atividade exigiu que o participante, além de pensar em possibilidades de trabalho com a concentração e o raciocínio lógico, elencasse possibilidades e estratégias de trabalho inclusivo para pessoas com deficiência visual. Espera-se que os acadêmicos possam refletir e explorar as mais variadas possibilidades de trabalho com a concentração e o raciocínio lógico atrelados ao ensino inclusivo de pessoas com deficiência visual.

Na letra a da atividade 2, questionou-se aos acadêmicos quais conteúdos da Educação Física apresentam mais possibilidades e podem manusear mais elementos para que seja trabalhada a concentração durante as aulas; espera-se respostas como: jogos e brincadeiras; jogos, especificamente os de tabuleiro; atividades e jogos que estimulem a elaboração de estratégias.

Na letra b, questionou-se de que maneira os acadêmicos acreditam que pode ser trabalhado o raciocínio lógico do aluno num contexto de sala de aula inclusiva, com estudantes com deficiência visual no ensino regular; espera-se que surjam respostas como: através de jogos de estratégia adaptados e pensados para que haja

a participação de todos os alunos da turma; mediante a utilização de jogos, como os de tabuleiro, com adaptação de materiais, texturas e tamanhos, para que sejam acessíveis a todos os estudantes, com e sem deficiência; com atividades teórico-práticas que possibilitem que, em equipes, os alunos participem elaborando estratégias e permitindo a participação de todos.

Na letra c, questiona-se aos participantes, considerando o conteúdo Jogo como objeto do saber, de que forma este conteúdo pode colaborar no desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico dos alunos; espera-se retornos variados dos estudantes, tais como: os jogos podem colaborar no desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico, atuando de modo que sejam explorados jogos como o jogo da memória, para que os educandos possam, através da prática do jogo, estimular a memória ao lembrarem das posições das peças no jogo.

Ainda como resposta da letra c, pode-se esperar retornos como: explorar jogos que estimulem habilidades, a exemplo do jogo de damas, que permite ao aluno jogar com outro colega e estar concentrado no passo a passo do jogo, no intuito de elaborar estratégias para vencê-lo; trabalhando elementos da concentração e raciocínio lógico quando explorados jogos que exijam a elaboração de estratégias, jogadas delicadas e entendimento das regras do jogo.

Na letra d, pergunta-se aos acadêmicos quais são os jogos que podem trabalhar de maneira mais específica o desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico dos alunos; imagina-se que possam surgir respostas como: jogos da memória; jogos de palavras cruzadas; e jogos específicos que explorem a concentração e o raciocínio lógico, como o jogo da velha, jogo de dominó e jogo de damas. No jogo da velha, por exemplo, é preciso que o jogador esteja atento e trabalhe a fim de agir na oportunidade da distração ou falha do oponente para que possa vencê-lo. No jogo de dominó, o jogador precisa estar atento para notar as peças que os adversários têm em mãos e dificultar a vitória para seu adversário, fazendo com que o seu oponente encontre dificuldades para utilizar suas peças e facilitando o próprio jogo a fim de vencê-lo.

Ainda como possível resposta da letra d, pode-se obter: jogos de tabuleiros, como o jogo de damas, mancala, xadrez etc. A utilização de jogos de tabuleiro, de modo geral, pode contribuir para que os jogadores desenvolvam a concentração, pois estes jogos exigem que os jogadores entendam o jogo e encontrem as estratégias necessárias para vencê-lo; em alguns jogos, como o xadrez, os jogadores devem

estar bem vigilantes para que não “abram brechas” para que o seu adversário avance no jogo e consiga dar xeque-mate em sua área de jogo.

A letra e questionou aos acadêmicos como o conteúdo Jogo pode ser trabalhado em um contexto de inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física; espera-se que possam surgir respostas como: o jogo pode ser trabalhado de muitas maneiras, pois este conteúdo permite que sejam realizadas várias adaptações e flexibilizações para auxiliar que a atividade seja realizada em diversos âmbitos.

Pode-se esperar que os acadêmicos também evidenciem respostas como: podem ser alterados vários elementos do jogo; a depender do tipo de jogo, este pode ser adaptado para qualquer contexto de inclusão; por exemplo, no caso do jogo de damas para alunos com deficiência visual, pode-se alterar o tamanho das peças, textura, espaço de realização do jogo e até a forma de realizá-lo, para que, inicialmente, seja apresentada uma proposta diferente e que atenda toda a turma, possibilitando que todos joguem; o jogo pode ser trabalhado em área interna ou externa, com adaptações e elementos acrescentados a fim de facilitar ou dificultar, a depender da necessidade de alteração e/ou do desenvolvimento da turma com a atividade planejada.

Na letra f, solicitou-se aos participantes que seja voltado o olhar para as possibilidades de exploração do conteúdo Jogo, como o Jogo da Velha, Jogo de Dominó e Jogo de Damas, que podem ser trabalhados a fim de desenvolverem a concentração e raciocínio lógico nas aulas de Educação Física; espera-se dos participantes respostas como: os jogos de tabuleiro, que também podem ser considerados jogos populares, podem ser introduzidos por meio de uma roda de conversa com a turma. A partir das experiências e percepções compartilhadas pelos alunos sobre os diferentes formatos de jogos, é possível explorar esse conteúdo desde a origem dos jogos até sua aplicação prática em sala de aula.

Ainda como provável resposta da letra f, pode-se esperar: que os jogos podem ser organizados como conteúdos para o trabalho na unidade, através da sequência didática do professor, para que os jogos sejam realizados em duplas ou grupos com os alunos, de modo que os estudantes que já têm maior conhecimento do jogo possam unir-se aos alunos que nunca o praticaram ou não o conhecem; nesse aspecto, por meio da prática, os próprios alunos da turma poderão contribuir para o aprendizado e

desenvolvimento de todos, colaborando para que todos assumam a função de ensinar e, ao mesmo tempo, praticar o jogo.

Também pode-se obter como resposta da letra f: o jogo pode ser realizado a partir de uma contextualização do processo histórico de cada um dos jogos, iniciando uma discussão em sala sobre as mudanças que ocorreram desde a origem dos jogos até a prática atual; também pode ser citado o modo como estes jogos são praticados hoje, já que, além da forma original, muitos destes jogos, contemporaneamente, estão disponíveis *online*/virtualmente, através de novos elementos, podendo-se jogar sozinho no formato *online* contra o computador.

De acordo com os questionamentos e possíveis respostas que foram expostos nesta análise *a priori* da AEP 2, pretende-se identificar vias que possam contribuir no percurso de busca de elementos para o trabalho da concentração e raciocínio lógico na Educação Física no contexto inclusivo de alunos com deficiência visual.

4.6.4 Análise *a priori* da AEP 3

Na atividade 3, inicialmente buscou-se instigar os acadêmicos a responderem elencando possibilidades de trabalho com o contexto inclusivo, citando com quais estratégias pode-se trabalhar o conteúdo Jogo na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência visual; em seguida, questionou-se a estes participantes se, de alguma forma, eles perceberam, ou não, se o Modelo Didático CRIE de Referência colabora com o ensino inclusivo de alunos com deficiência visual e, caso contribua, de que modo este modelo pode auxiliar o trabalho do professor de Educação Física com o ensino inclusivo.

Na letra a da atividade 3, questionou-se aos acadêmicos quais estratégias eles citariam como uma forma de minimizar ou solucionar o ensino dos jogos em um contexto inclusivo na aula de Educação Física; espera-se que possam surgir respostas como: considerando o tipo de deficiência do aluno presente na turma, estes jogos podem ser revistos e analisados pensando-se em buscar estratégias de trabalho com o jogo para que todos os alunos possam participar; os jogos podem ser adaptados para que todos os estudantes experimentem estas práticas em condições semelhantes, como em situações de jogos de damas para um contexto inclusivo com alunos com deficiência auditiva, em que as instruções e regras podem ser explicadas

através de leitura oral, linguagem de sinais e demonstração visual das informações do jogo, com ilustrações e legendas que permitam facilitar seu entendimento; a adaptação de materiais, regras, instruções, espaços, equipamentos e comandos dentro do jogo, de modo que o jogo seria reformulado para aplicação no contexto inclusivo em condições iguais para todos os jogadores.

Na letra b, indagou-se aos participantes sobre o Modelo Didático CRIE de Referência que lhes foi apresentado, se eles percebem que este modelo pode ou não contribuir de alguma forma para o aperfeiçoamento da aula para alunos com e sem deficiência na disciplina de Educação Física; espera-se respostas como: o modelo pode colaborar, pois, a princípio, os pontos que são essenciais para a realização da atividade para toda a turma são elencados, e, logo depois, o modelo foca nas adaptações/alterações que devem ser feitas para que a aula possa ser realizada para um contexto inclusivo, auxiliando na inclusão de todos os alunos, a fim de que possam vivenciar as experiências na aula de Educação Física.

Ainda como provável resposta, espera-se: o modelo oferece suporte de adaptação aos elementos necessários para que a aula de Educação Física ocorra no contexto inclusivo, afinal, um modelo que surgiu a partir da necessidade de contribuição à inclusão visa as vertentes mais importantes quando se trata do trabalho para um contexto inclusivo; nessa medida, os alunos poderão ser contemplados com os benefícios da utilização do modelo CRIE, tendo este como um método, além do contato com estratégias diferentes e possibilidades de vivências novas a partir da utilização do modelo. A inserção do modelo CRIE no planejamento do professor possibilita que todos os alunos possam ter visibilidade nas aulas de Educação Física e tenham sua participação garantida.

Na letra c e última, questiona-se aos acadêmicos, ainda analisando o Modelo Didático CRIE de Referência, como este pode auxiliar o trabalho do professor de Educação Física com relação à manipulação de estratégias de trabalho com a inclusão para alunos com deficiência visual; espera-se respostas como: o modelo pode ajudar na adaptação das atividades e jogos para aplicação no contexto inclusivo para alunos com deficiência visual, pois auxilia o professor a pensar em possibilidades de adaptação dentro da sua aula, a fim de que este momento seja pensado para as necessidades de todos os alunos, inclusive o aluno com deficiência visual, visto que essas possibilidades poderiam não ser percebidas pelo docente durante o planejamento de sua aula.

Ainda como resposta da letra c, o modelo CRIE pode colaborar com o trabalho do professor de modo que este se veja ante diversas possibilidades de adaptação de aulas para o trabalho com o contexto inclusivo. Por exemplo, o professor planeja uma aula de Jogos Populares, e o primeiro tipo de jogo com que irá trabalhar será o Jogo de Queimada. Através da inserção do Modelo CRIE em seu planejamento, poderá destringir o Jogo de Queimada em vários segmentos, como espaço, material, regras, instruções, equipamentos etc.; também poderá realizar a esquematização do jogo e o modo como ele acontece; após isso, o professor irá observar cada segmento que foi detalhado nesta primeira fase do modelo CRIE, e, em seguida, a partir do tipo de aluno com deficiência que ele tem em sua turma e do conteúdo de Jogo que ele pretende trabalhar, neste caso, Jogo de Queimada, irá buscar possibilidades para que sejam elaboradas estratégias e/ou adaptações a fim de que sua aula ocorra com êxito dentro do contexto escolar inclusivo, realizando alterações no formato original do jogo e transformando-o em uma atividade inclusiva.

Como outra possibilidade de resposta da letra c, tem-se o seguinte: o modelo pode colaborar para a realização do planejamento de uma aula de Educação Física Inclusiva/Adaptada em um formato mais apropriado e voltado para a inclusão, especificamente no conteúdo trabalhado pelo professor, considerando o tipo de deficiência do aluno presente na aula, que pode ser totalmente pensada/planejada para que o professor consiga fazer com que todos os alunos da turma participem e vivenciem as atividades teórico-práticas.

Deste modo, por meio das respostas descritas nesta análise *a priori* da AEP 3, sugere-se que sejam identificadas formas de contribuição do Modelo Didático CRIE de Referência para o ensino do Jogo nas aulas inclusivas de Educação Física.

Uma vez analisadas *a priori* as atividades, para que possam ser confrontadas com os resultados alcançados, explana-se a seguir a experimentação das atividades com os participantes. Vale ressaltar que a análise *a priori* realizada nesta seção não tem o objetivo de prever as possíveis condutas dos participantes, nem os controlar a fim de seguirem o mesmo percurso aqui descrito na análise *a priori*. A ideia é realizar uma análise didática revelando os possíveis caminhos e alternativas que poderão ser contempladas pelos acadêmicos durante a realização das AEPs.

4.7 EXPERIMENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Neste tópico, serão elencados alguns aspectos principais e relevantes do Modelo Didático CRIE de Referência, apresentado aos acadêmicos e utilizado na pesquisa tanto pela autora quanto pelos acadêmicos; em seguida, será evidenciado, detalhadamente, como foi realizada cada parte da investigação, explicando a razão de cada escolha estratégica na realização deste estudo, e, por fim, será demonstrada a divisão das sessões e o que ocorreu em cada uma delas para realização da pesquisa.

4.7.1 Modelo Didático CRIE de Referência

O modelo que foi trabalhado nesta pesquisa possui a sigla “CRIE”, de autoria de Campos (2019), que é um modelo de adaptações de atividades para o contexto inclusivo; é pertinente destacar que a utilização do modelo se baseia no foco de explorar e desenvolver a criatividade dos educadores e a capacidade de reinventar a forma como os exercícios são realizados, a fim de serem repensados para o contexto da inclusão.

Por meio do Modelo Didático CRIE de Referência os professores de Educação Física podem ter à disposição um combo de possibilidades para incluir todos os participantes nas atividades planejadas. No intuito de realizar as modificações nas atividades a partir do modelo “CRIE”, poderão ser alterados: o Contexto da tarefa, como baixar a altura das redes ou mudar o número de jogadores e participantes do jogo; as Regras e Regulamentos, permitindo mais toques na bola, impedindo defesa individual e admitindo um limite maior de tempo para realização da atividade; a forma de Instruir e transmitir a mensagem, ou seja, as instruções nas explicações das atividades, como usar demonstrações diferentes, utilizar recursos visuais e sonoros, esquemas ou condução de gestos; e, por último, o Equipamento que será usado, como aumentar ou diminuir tamanhos, alterar cores, texturas e peso do material. As variáveis citadas podem ser modificadas com o objetivo de proporcionar a inclusão de todos os participantes em cada uma das atividades propostas (Campos, 2019).

A seguir, será demonstrado como foi dividida a realização da pesquisa e o que se pretendeu encontrar em cada sessão conforme o objetivo de cada AEP concretizada.

4.7.2 Planejamento das Sessões do Estudo

A pesquisa foi desenvolvida em três sessões, sendo que cada uma delas estava totalmente relacionada à outra, e foi importante priorizar esta relação para que o desenvolvimento da pesquisa fluísse e alcançasse os objetivos propostos.

A primeira sessão foi o início do estudo e surgiu do contexto de compreender os conceitos de inclusão e do trabalho com Educação Física que os participantes tinham, a fim de que fosse realizado um diagnóstico com os partícipes; a referida sessão foi destinada ao conhecimento dos participantes, com apresentação da proposta do estudo; distribuição do questionário aberto objetivando perceber, através das respostas, de que modo eles visualizavam o trabalho pedagógico no cenário escolar inclusivo; e investigação da organização praxeológica dominante na prática dos futuros professores no que se refere às atividades do conteúdo Jogo para um contexto inclusivo.

Além disso, nesta sessão aconteceu o primeiro contato dos participantes com a Q₀: “Como desenvolver de forma dinâmica a concentração e o raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva com Educação Física?”, apresentada aos participantes para que refletissem sobre questionamentos que surgiram a partir da Q₀.

A segunda sessão começou com a discussão dos questionamentos levantados a partir da Q₀, exposta na sessão anterior, proporcionando aos acadêmicos o contato com a Q₁: “Como podem ser trabalhados no momento de aula da Educação Física aspectos e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal do aluno?”; em seguida, a atividade apresentou questões que as norteavam, a fim de complementar as respostas dos participantes à Q₁. Assim, foram expostas e discutidas as respostas para os questionamentos e as sugestões de possibilidades que surgiram no intuito de contribuir para solução das lacunas diagnosticadas.

Ainda nesta sessão, após a discussão das respostas da AEP 1, os acadêmicos tiveram o primeiro contato com a Q₂: “De que forma podemos trabalhar a concentração e o raciocínio lógico na Educação Física na inclusão de pessoas com deficiência

visual?"; na sequência, eles responderam a AEP 2, que buscou auxiliar o participante com questões a fim de incentivá-los a refletir sobre possíveis respostas à Q1.

Em seguida, apresentou-se aos acadêmicos o Modelo Didático "CRIE" de Referência, de maneira clara e elucidativa, destacando-o como uma possibilidade viável para explorar o objeto do saber Jogo, considerando a perspectiva de como esse modelo poderia contribuir para um contexto inclusivo de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física.

Desta forma, foi apresentado aos acadêmicos o modelo e o modo como é dada a sua intencionalidade, as formas de adaptação, a funcionalidade e todo o contexto do planejamento utilizando o Modelo CRIE, da aplicação do próprio modelo à sua exemplificação de modo teórico-prático junto aos acadêmicos, visando o conhecimento e entendimento de como se desenvolve o funcionamento teórico-prático do Modelo Didático CRIE de Referência.

Nesta sessão, ocorreu uma aula ministrada pela pesquisadora, colocando em prática junto com os participantes as adaptações das atividades a partir das estratégias do Modelo Didático CRIE de Referência, explicando em sala como realiza-se o preenchimento do formulário de adaptação de atividade do CRIE; em seguida, na parte teórico-prática, ocorreu a realização da atividade elaborada pela pesquisadora no formulário do modelo CRIE, como forma de demonstração do funcionamento do modelo aos participantes; os acadêmicos, que se sentiam à vontade, foram convidados a vivenciar a atividade.

Após a sessão anterior, na qual ocorreram o momento de esclarecimento e experimentação do funcionamento do Modelo Didático CRIE de Referência e a vivência enquanto participantes da atividade, os acadêmicos, na terceira sessão, foram convidados a passar ao papel de professores protagonistas, e puderam utilizar o Modelo Didático CRIE de Referência no planejamento de uma aula inclusiva. É válido ressaltar que nesta sessão buscou-se compreender a organização praxeológica dos acadêmicos com atividades do conteúdo Jogo no contexto inclusivo a partir do modelo CRIE.

Entre os jogos que surgiram na discussão com os participantes, as opções mais evidenciadas nas respostas dos acadêmicos foram jogos de tabuleiro, escolhidos com o critério de serem os jogos que mais possibilitam caminhos para se trabalhar a concentração e o raciocínio lógico, além de serem comumente utilizados no contexto

de ensino da Educação Física e terem a flexibilidade de poderem ser trabalhados em qualquer faixa etária.

A escolha destes jogos pelos participantes para o trabalho neste estudo se deu por serem jogos que exploram a criatividade, raciocínio lógico, pensamentos ágeis e concentração, além da popularidade que estes apresentam em meio à sociedade e da possibilidade de conhecimento dos participantes na utilização dos jogos.

A experimentação dos jogos ocorreu em turmas de acadêmicos em Licenciatura em Educação Física; os participantes foram divididos em pequenos grupos, para que fossem mais viáveis a discussão e reflexão entre eles.

Ao todo, foram realizadas três sessões com aplicação do questionário, exploração da Q₀ e três AEPs (AEP 1, AEP 2 e AEP 3); cada sessão teve uma duração média de 180 minutos. A seguir, pode-se observar como foi realizada a divisão das sessões do estudo.

Figura 20 – Divisão das Sessões de estudo/AEPs

<p>Sessão 1</p> <p>1) Início do estudo com explicação do TCLE e resposta ao questionário aberto. Confronto com a Q₀. Q₀: como desenvolver de forma dinâmica a concentração e o raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva com Educação Física? A partir dos questionamentos levantados acontece a exploração da Q₀ e a discussão.</p>	<p>Sessão 2</p> <p>2) Apresentação e discussão da Q1: como podem ser trabalhados no momento de aula da Educação Física aspectos e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal do aluno? Confronto e discussão sobre a Q1. Aplicação da AEP 1. Intervalo. Avancamos para a discussão da Q2: de que forma podemos trabalhar a concentração e o raciocínio lógico na Educação Física na inclusão de pessoas com deficiência visual? Discute-se variadas tentativas de respostas e ocorre a aplicação da AEP 2; apresentamos o que é o Modelo Didático CRIE de Referência, e os acadêmicos vivenciam o modelo CRIE enquanto estudantes.</p>
--	--

Sessão 3

3) Experimentação da utilização da elaboração de uma aula com a contribuição do Modelo Didático CRIE de Referência no desenvolvimento de estratégias com o conteúdo Jogo para inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física e aplicação na prática dessas estratégias durante a aula com os futuros professores.

Q3: de que forma o Modelo Didático CRIE de Referência pode colaborar para o ensino do Jogo nas aulas inclusivas de Educação Física? Discussão e busca de respostas à Q3, respondendo a AEP 3.

Fonte: elaboração própria (2023).

A não realização desta pesquisa em um espaço como uma escola de educação especial ou escola regular com alunos com deficiência se deu, justamente, em virtude de a pesquisa almejar a formação inicial de professores, para que possam buscar atingir um ambiente educacional com o maior número de pessoas que atuarão em diferentes cenários escolares. A realização da pesquisa em uma escola em funcionamento alcançaria, no máximo, um ou dois professores de Educação Física, enquanto em uma turma do curso de Licenciatura em Educação Física o número de acadêmicos que futuramente se tornarão professores de Educação Física é relativamente maior; assim, há grande possibilidade de o modelo de estratégias e alternativas desenvolvido na investigação atingir mais escolas e instituições educacionais do ensino regular com alunos com deficiência visual.

A lente de análise desta pesquisa são os elementos da Teoria Antropológica do Didático – TAD, visto que a referida teoria contempla a análise do estudo em termos de organização do saber, sendo a organização didática no presente estudo a do saber da Educação Física.

4.7.3 A experimentação das AEPs

Durante a experiência do estudo alguns fatores que ocorreram foram considerados, tais como: o tempo médio de cada sessão variou entre 150 e 200 minutos, sendo que em algumas sessões os acadêmicos concluíram num tempo menor que o previsto, e em outras demandaram um pouco mais de tempo que o esperado. Outro aspecto levantado foi a frequência dos acadêmicos, apresentada através da Tabela a seguir:

Tabela 1 – Frequência dos acadêmicos em cada sessão da pesquisa

SESSÕES	FREQUÊNCIA DOS ACADÊMICOS
1ª Sessão	10
2ª Sessão	17
3ª Sessão	8

Fonte: elaboração própria (2023).

Além dos aspectos descritos ocorreu a formação de grupos pelos acadêmicos; cada equipe foi constituída por dois ou três acadêmicos, a fim de que estes pudessem discutir, interagir e construir juntos possíveis respostas para os questionamentos das AEPs apresentadas.

Assim, considerando os elementos expostos sobre a descrição da atividade e analisando-os com base na análise *a priori* realizada neste estudo, seguimos para a análise *a posteriori*, em que serão analisados os dados coletados no estudo à luz da teoria em questão e os elementos que foram descritos e embasarão nossa apreciação a fim de interpretar da melhor forma os dados do estudo.

4.8 ANÁLISE A POSTERIORI

Na análise *a posteriori* do estudo são evidenciadas as análises das sessões desenvolvidas ao longo da investigação, em contato com os futuros professores participantes da pesquisa; esta análise foi construída com base na confrontação com os elementos da análise *a priori*, assim como com as praxeologias presentes e demonstradas através das respostas dos participantes, juntamente com a aplicação do Modelo Didático CRIE de Referência, utilizado pelos acadêmicos e pela dialética dos ostensivos e não-ostensivos.

Neste tópico expõe-se a apresentação dos dados e a análise das praxeologias emergentes através das respostas dos acadêmicos para cada AEP; desta forma, torna-se imprescindível que seja recuperado o objetivo geral desta pesquisa: analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física trabalhando com o Jogo.

Na presente análise, foram levantadas considerações acerca das praxeologias emergentes das respostas dos acadêmicos participantes que se aproximaram do objetivo desta pesquisa. Deste modo, a lente de apreciação utilizada foi a TAD, a fim de compreender-se o estudo das praxeologias pessoais presentes nas respostas fornecidas pelos participantes.

4.8.1 Momento 1 – Questionário Aberto

A realização do questionário aberto surgiu no intuito de compreender inicialmente de que modo estes acadêmicos entendem elementos e aspectos fundamentais do contexto inclusivo, a exemplo da perspectiva de inclusão, compreensão da pessoa com deficiência, entre outros.

O objetivo básico do questionário foi o diagnóstico, visando obter conhecimento sobre a trajetória e bagagem teórica e pessoal dos participantes. Isso auxiliará na compreensão dos questionamentos subsequentes, que surgirão durante a análise das AEPs. Em outras palavras, o questionário pretende contribuir de modo a facilitar o entendimento das perspectivas dos participantes em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Ao todo, dez acadêmicos participantes estiveram presentes, e, para diferenciação na análise das respostas do questionário, os participantes serão denominados como: participante 1 (P1), participante 2 (P2), participante 3 (P3), participante 4 (P4), participante 5 (P5), participante 6 (P6), participante 7 (P7), participante 8 (P8), participante 9 (P9) e participante 10 (P10).

No primeiro questionamento indagou-se sobre o semestre e se já haviam cursado o componente curricular Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado, do curso de Licenciatura em Educação Física. Nove participantes pontuaram que estavam no quinto semestre (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) e apenas um acadêmico era do sexto semestre (P2); sobre o componente, todos os participantes responderam que estavam cursando pela primeira vez.

Importante ressaltar que, além do componente curricular Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado, o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS contém uma disciplina fundamental intitulada Educação Especial e Políticas

Educacionais Inclusivas. Essa disciplina é um relevante componente da grade curricular obrigatória do segundo semestre.

No segundo questionamento indagou-se se os participantes tinham experiência em estágios em instituições escolares e, em caso afirmativo, qual foi a duração dessa experiência. Oito participantes relataram já terem estagiado nalgum momento em alguma instituição escolar (P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10), dois relataram nunca terem realizado qualquer estágio (P2 e P5). Dos que afirmaram ter estagiado, dois pontuaram que estagiaram por um período maior que um ano (P3 e P4) e seis por um tempo médio de seis a oito meses (P1, P6, P7, P8, P9 e P10).

O terceiro questionamento perguntava a opinião dos participantes sobre o curso de Educação Física, se estes acreditavam que o curso oferece formação suficiente para o trabalho inclusivo. Sete participantes confirmaram ter experiência em estágios em instituições escolares (P2, P4, P6, P7, P8, P9 e P10), evidenciando que a ampla oferta de projetos de pesquisa sobre as diferenças contribui para essa preparação. Isso pode ser observado na resposta fornecida pelo participante P2:

os componentes curriculares sempre abordam discussões que se trata sobre a pessoa com deficiência e as diferenças dos corpos e mentes.

Entre as respostas dos participantes que justificaram, três pontuaram o Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA) como um projeto auxiliador na preparação do trabalho para o contexto inclusivo (P4, P6 e P8).

O Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA), da UEFS, que foi implantado e coordenado pelo Prof. Dr. Admilson Santos, constitui-se pela participação de vários docentes e pesquisadores que se envolvem em estudos da área da educação inclusiva, o que contribui para a facilitação de uma articulação melhor do curso de licenciatura em Educação Física, da UEFS, com as demandas oriundas do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018).

Entre as respostas a este questionamento, dois participantes afirmaram que não oferece formação suficiente para o trabalho com a inclusão (P1 e P3), e um pontuou que depende (P5); nas justificativas, os três (P1, P3 e P5) apontaram que a pouca quantidade de componentes curriculares que abordam a inclusão torna dificultoso o aprendizado com vistas à realização de um bom trabalho em um contexto inclusivo de pessoas com deficiência.

No quarto questionamento, buscou-se saber dos acadêmicos se nos estágios já tiveram contato com alunos com deficiência e qual o tipo de deficiência; nove responderam que sim (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) e apenas um participante respondeu que não (P2).

Dentre os tipos de deficiência encontrados durante o estágio, seis pontuaram que encontraram alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (P5, P6, P7, P8, P9 e P10), dois encontraram alunos com deficiência intelectual (P4 e P7), dois tiveram alunos com síndrome de down (P1 e P5) e um acadêmico teve alunos com deficiência física (P3). Nenhum dos acadêmicos teve contato com alunos com deficiência visual em suas práticas de estágio.

No quinto questionamento buscou-se saber dos participantes qual a sua perspectiva de inclusão; dois acadêmicos ressaltaram justificativas relacionadas à equidade, como pode ser observado a seguir:

P1: A inclusão é a participação com equidade de todas que possuem alguma limitação.

P8: Inclusão se refere para mim como equidade, oferecer um ambiente no qual todos possam participar de maneira efetiva.

Nesse sentido, destaca-se o que afirma a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015, p. 7):

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.

A Declaração defende que a inclusão e a equidade no processo educativo são bases de uma educação transformadora, que afirma e se compromete a confrontar todas as formas de exclusão e disparidades no acesso e garantia ao processo de ensino-aprendizagem; o documento afiança que nenhuma meta de educação poderá ser afirmada como atendida sem que tenha sido atingida e obtida por todos os estudantes. Assim, objetiva-se que sejam realizadas as alterações necessárias para que as minorias sejam vistas e tenham assegurados os seus direitos.

A ideia baseia-se em concentrar esforços pela luta de direitos e garantia de aprendizagem a todos, especialmente as minorias, enfrentando os obstáculos e aspectos exclusivos, as desigualdades no acesso e nos resultados de aprendizagem. Nota-se que se trata de um passo extremamente importante no que tange ao avanço da educação inclusiva, pois por diversas vezes o aluno com deficiência não é o foco de aprendizagem do momento teórico-prático da aula e acaba não sendo ouvido a fim de que possa ter garantido seu processo de aprendizagem.

Além destes resultados, quatro acadêmicos (P3, P5, P7 e P10) pontuaram justificativas que direta e indiretamente relacionam a inclusão à autonomia, socialização e independência, como pode ser analisado nas respostas a seguir.

P3: Entender, compreender a deficiência do indivíduo ter empatia, ter conhecimento sobre o assunto para não culpabilizar o outro pela sua deficiência.

P5: Inclusão além de ter o estudante na sala com seus colegas, é fazer com que ele participe da atividade com autonomia, reconhecer o outro sem olhar somente para as suas limitações, porque todos somos capazes de realizar determinada tarefa.

P7: Inclusão é o olhar diferenciado para todos os alunos sem olhar para deficiência e sim enxergar como um ser humano que precisa apenas de adaptação e socialização.

P10: Inclusão é uma forma de incluir pessoas com deficiência independente das barreiras impostas na sociedade, sendo possível criar possibilidades para um olhar sensível para os indivíduos e não duvidar da potencialidade da pessoa com deficiência.

De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67):

Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. [...] Quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos com impedimentos corporais.

Destaca-se que o olhar para a pessoa com deficiência sob a mirada de suas limitações compõe uma barreira social que mais prejudica a interação e desenvolvimento desta pessoa no meio social do que contribui. Quanto maior forem os obstáculos sociais que as pessoas criarem para dificultar a interação da pessoa com deficiência, mais barreiras e empecilhos prejudicarão a participação delas. É interessante que o olhar voltado apenas às limitações da pessoa com deficiência seja convertido em um olhar de percepção de potencialidades, estimulando a autonomia e a participação destas pessoas no meio social.

Quatro participantes (P2, P4, P6 e P9) também pontuaram respostas abordando outros aspectos, mais direcionados ao fornecimento de condições físicas, didáticas e de infraestrutura com a finalidade de colaborar com a inclusão no meio social de forma efetiva, como pode ser visualizado a seguir.

P2: É fornecer arcabouços físicos, didáticos, de espaços, de interação para o completo desenvolvimento de indivíduos que necessitam.

P4: Garantir que toda pessoa independente da sua condição tenha acesso a seus direitos básicos. Como saúde, esporte, lazer, cultura, entre outros.

P6: Incluir todas as pessoas com deficiência em todos os ambientes.

P9: Seria o ato de incluir pessoas na sociedade ou atividades.

Nesse sentido, afirma Mansini (2004, p. 31):

O movimento de inclusão no Brasil tem sido acompanhado de aplausos e de reprovações. De um lado há concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de crianças com deficiências do ensino comum. Neste sentido todos passam a defendê-la e ninguém se arriscaria a se pronunciar contra ela. De outro lado, há discordância quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia, a criança com deficiência é matriculada na escola regular, sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais.

Destaca-se que o desenvolvimento do movimento inclusivo de pessoas com deficiência no país tem causado aprovações e reprovações, pois parte da sociedade apoia a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, e parte desaprova quanto à inclusão de modo indiscriminado, ou seja, incluir por incluir, sem que tenha sido realizada uma avaliação prévia, uma análise que possibilitasse compreender as necessidades que são requeridas para que o estudante seja atendido, tanto nos aspectos físicos quanto nos materiais, entre outros.

Assim, compreende-se que para que a inclusão aconteça de forma efetiva é necessário que se tenha o reconhecimento do que é preciso para que esse processo ocorra, quais são os recursos físicos e didáticos que a inclusão exige e quais elementos precisam ser mobilizados para a inclusão deste aluno; é importante que esse levantamento seja realizado até mesmo para evitar uma inclusão indiscriminada em vez de um processo inclusivo de modo efetivo.

No sexto questionamento, foi indagado aos participantes quais eram as suas perspectivas de pessoa com deficiência; obteve-se respostas variadas, e seis destas

respostas (P1, P4, P5, P7, P8 e P10) basearam-se em elementos dialogantes, como pode ser observado a seguir.

P1: Uma pessoa com potenciais e possibilidades, mas infelizmente acometida pelas injustiças do sistema.

P4: São pessoas incríveis e que precisam de apoio dos familiares e de profissionais para ajudá-los, pois são muito inteligentes e capazes de realizar qualquer função dentro das suas condições.

P5: Uma pessoa com a característica diferente, que se comporta como todas as outras na sociedade. Algumas precisam de mais atenção que outras.

P7: Pessoa com deficiência para mim seria, pessoas que tem padrões que não são habituais na sociedade.

P8: Uma pessoa que se diferencia daquilo que foi socialmente construído.

P10: A pessoa com deficiência tem capacidade e potencialidade para lidar com as questões sociais, porém necessita das estruturas adequadas para se deslocar, acolhimento ideal das pessoas e incentivo para continuar lidando com as barreiras sociais.

Por meio das diversas perspectivas demonstradas pelos participantes, nota-se que a visão sobre pessoas com deficiência abrange vários entendimentos. Enquanto em algumas respostas evidenciam o potencial e as capacidades das pessoas (P1, P4 e P10), destacando a necessidade de apoio e reconhecimento, em outras abordam as características e diferenças em relação aos padrões sociais estabelecidos (P5, P7 e P8). Percebe-se uma conscientização sobre as barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência e a relevância de estruturas adequadas, acolhimento e incentivos para superação destes desafios.

Mas, ao nos depararmos com o que defendem Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65), “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo”, o que se pode inferir é que se diferenciar dos padrões que comumente são considerados como normais nem sempre é pertencer a um padrão díspar ou anormal, mas habitar um corpo que, dentro das suas condições, é mais uma das diversas formas de estar no mundo.

Nas duas respostas a seguir (P2 e P9), pode-se observar que os acadêmicos descrevem a sua perspectiva de pessoa com deficiência apenas por suas características físicas:

P2: Pessoas com uma condição diferente e específica que demandam uma atenção especial.

P9: Pessoas que possuem limitações que não permitem fazer algo.

P2 apresenta uma resposta em que considera a deficiência da pessoa uma condição particular, sem citá-la como limitação. P9 já evidencia uma resposta cuja perspectiva é mais focada na limitação, demonstrando uma perspectiva mais restritiva, em que há destaque às restrições da pessoa em detrimento das suas capacidades individuais. Os outros dois participantes (P3 e P6) não apresentaram respostas coerentes ao questionamento feito.

No sétimo questionamento, perguntou-se aos acadêmicos se, do ponto de vista deles, o ambiente da escola de ensino regular é um ambiente em que a pessoa com deficiência deve estar presente; todos os participantes afirmaram que sim (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10).

No oitavo questionamento, indagou-se aos participantes quais são as principais dificuldades que o aluno com deficiência visual pode encontrar na escola de ensino regular; foi permitido aos participantes que citassem mais de uma resposta, possibilitando, assim, que um mesmo participante pudesse citar três ou mais respostas ao questionamento.

Desse modo, obteve-se nove respostas afirmando que a acessibilidade e falta de infraestrutura são as maiores dificuldades para o acesso do aluno; seis pontuaram também a falta de qualificação de professores no que concerne a um ensino adequado; seis ressaltaram, ainda, o preconceito por parte de professores e alunos; e também apareceu a falta de recursos didáticos como resposta ao questionamento, conforme pode ser observado na Tabela abaixo.

Tabela 2 – Controle das respostas dos participantes sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência

Dificuldades	Frequência nas respostas
Acessibilidade e Infraestrutura	9 (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10)
Preconceito	6 (P1, P2, P4, P5, P7 e P8)
Falta de Qualificação dos Professores	6 (P4, P5, P6, P8, P9 e P10)
Falta de Recursos Didáticos	1 (P1)

Fonte: elaboração própria (2023).

Ao analisar a resposta mais citada pelos participantes, que destaca a acessibilidade e infraestrutura como duas das principais dificuldades, é fundamental reconhecer que a acessibilidade não se limita a entraves físicos. Além das barreiras

arquitetônicas, é importante considerar os obstáculos atitudinais que também dificultam a inclusão de pessoas com deficiência. Estes obstáculos incluem estereótipos, estigmas, negações, preconceitos presentes tanto em ambientes educacionais como profissionais, entre outros. Essas atitudes discriminatórias geram um impacto significativo na inclusão social da pessoa com deficiência (Ponte; Silva, 2015).

Quanto às persistentes barreiras arquitetônicas que continuam a representar um grande obstáculo para as pessoas com deficiência, apesar das medidas legais destinadas a proteger essa população, a sociedade em geral parece não estar adequadamente preparada para receber pessoas com deficiência, o que resulta em dificuldades expressivas no acesso a serviços públicos, tais como prédios, vias urbanas e transportes. Além das barreiras físicas, as barreiras atitudinais se mostram presentes em diversas situações cotidianas. Atitudes desrespeitosas, como ignorar a sinalização de rampas de acesso e estacionamentos prioritários, e a falta de aderência à legislação são apenas alguns exemplos dos inúmeros obstáculos enfrentados diariamente pelas pessoas com deficiência.

No nono questionamento, perguntou-se aos participantes se há possibilidade de realização de uma aula de Educação Física para uma turma do ensino regular com alunos com deficiência visual; todos os dez participantes afirmaram que sim (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10). Destacam-se duas justificativas (P1 e P5) que surgiram juntamente com as respostas positivas dos acadêmicos e que se mostraram interessantes.

P1: Todas as práticas desenvolvidas podem ser adaptadas, sempre há uma função nas atividades.

P5: Para isso será necessário adaptar as atividades, conversar com todos da importância de todos da turma participar, se o colega precisar de ajuda, ajudar. E o professor pode auxiliar esses alunos na realização.

Desta forma, enfatiza-se na fala dos participantes uma perspectiva inclusiva, quando pontuam a adaptação como uma possibilidade viável em diversas circunstâncias, além de destacarem a importância do envolvimento ativo e do oferecimento de suporte mútuo entre os membros da turma, ressaltaram a possibilidade de o professor intervir a fim de auxiliar os alunos nas atividades adaptadas.

Os dois acadêmicos referidos demonstraram um elemento em comum em suas respostas, a ênfase na adaptação como meio para promoção da inclusão e participação total da turma; ambos reconheceram a relevância de transformar o ambiente educacional em um espaço inclusivo, acolhedor e acessível, com o propósito de que todos os alunos possam participar e se envolver de maneira significativa.

Na décima pergunta, questionou-se aos acadêmicos quais estratégias eles utilizariam para realizar atividades teórico-práticas voltadas para o contexto inclusivo de alunos com deficiência; estes pontuaram algumas respostas, como pode ser observado a seguir.

P1: Elaborar um plano com atividades que eu consiga adaptar.

P2: Estratégias didática específicas para o aluno com deficiência, como a utilização de letras maiores para alunos com baixa visão ou atividades em grupo de inclusão.

P3: Estratégias de atividades em grupos para que os outros alunos não deficientes possam também ajudar o aluno deficiente. Jogos e esportes adaptados, etc.

P4: Trazer o conceito de forma teórico e depois a parte prática de uma forma que os alunos que não tem deficiência para ajuda-los nesses momentos.

P5: Buscar saber mais das necessidades, adquirindo estratégias para a participação de todos nessas aulas. Buscando ainda garantir a autonomia deles.

P6: Dependendo da série, atividades lúdicas, cooperativas que chamem a atenção.

P7: Utilizar aulas com esportes adaptados para a abrangência de todos os alunos.

P9: Adaptar as aulas a necessidade dos alunos.

P10: Dependendo da deficiência; realizar as aulas adaptadas como por exemplo (máquinas em braile, áudio, libras) adaptar os jogos e brincadeiras que possa incluir de forma efetiva.

Nota-se que sete acadêmicos (P1, P2, P3, P5, P7, P9 e P10) frisaram as adaptações como estratégias para aulas de Educação Física em um contexto inclusivo; tais adaptações variam desde adequações de atividades tradicionais, com vistas à adição de aspectos que possibilitem a participação de todos os alunos, até ajustes físicos em espaços ou materiais que podem ser utilizados nas aulas.

Assim, através da maioria das respostas, cuja ênfase recai nas adequações de aulas para inclusão dos alunos com deficiência e realização de atividades por toda a turma, pretende-se estimular a adaptação e criatividade, como afirma Campos (2019, p. 27):

De acordo com a especificidade da modalidade ou dos exercícios a dinamizar, com o contexto do grupo e/ou com as características dos participantes, o profissional, tendo em conta estas variáveis e a sua experiência, deverá ter a capacidade de reinventar a forma como os exercícios são realizados e desconstruir a visão tradicional e quase imutável da configuração das atividades que instrutores, treinadores e professores têm dinamizado ao longo das suas carreiras.

É pertinente o incentivo das adaptações nas atividades teórico-práticas das aulas de Educação Física, visto que o professor tem autonomia para modificá-las, facilitando e dificultando a atividade a depender do nível da turma; um mesmo conteúdo pode ser ajustado para diversas turmas baseando-se apenas em níveis de dificuldade, o que pode ser feito em aulas de Educação Física em turmas de ensino regular com inclusão de alunos com deficiência.

Duas respostas (P4 e P6) ressaltam a importância do trabalho cooperativo, enfatizando que incentivar os alunos a buscar alternativas de colaboração durante a aula promove uma relação cooperativa entre eles. Essa prática não apenas estimula a interação e socialização dos alunos, como também fortalece a dinâmica de trabalho em equipe. P8 não pontuou estratégias coerentes ao questionamento sobre o trabalho nas aulas de Educação Física com o contexto inclusivo.

No 11º questionamento, foi perguntado aos acadêmicos se eles acreditavam ser possível que a aprendizagem de alunos com deficiência ocorresse em turmas de ensino regular; todos afirmaram que sim (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10); destaca-se as justificativas de dois acadêmicos que descreveram mais amplamente suas respostas, conforme pode ser verificado a seguir.

P1: Se a escola estiver equipada com os artifícios que assegure o aluno com deficiência.

P10: Se o ensino for adequado e qualificado na escola e em relação aos profissionais, é possível a aprendizagem.

Através do que P1 revela, observa-se a relevância de equipamentos disponíveis para garantia da inclusão; por outro lado, P2 enfatiza a possibilidade de aprendizagem quando há um ensino qualificado e profissionais preparados. As respostas evidenciadas sugerem que o sucesso no processo de inclusão dos alunos com deficiência está diretamente relacionado à presença de recursos adequados na escola, bem como à qualidade do ensino e competência dos profissionais.

No 12º questionamento, os acadêmicos foram indagados sobre a seguinte situação: enquanto professor de Educação Física na escola, e trabalhando com o

conteúdo Jogo, tendo sido matriculado um aluno com deficiência visual em sua turma, como você agiria a partir deste momento em suas aulas?

P1: Buscaria utilizar elementos que chamem atenção dos outros sentidos, além de buscar fazer jogos em duplas ou equipes que pudessem auxiliar na condução da atividade.

P2: Utilizaria recursos a fim de auxiliar.

P3: Me capacitaria ainda mais para melhor lidar com o aluno, em cursos, mas enquanto isso, adaptaria os jogos dando um maior suporte para o mesmo.

P4: Solicitar um auxiliar para o aluno, para que ele tenha acesso aos conteúdos teóricos e possa transferir todo aprendizado para a prática.

P5: Será necessário fazer algumas adaptações, trazendo elementos que ajude a incluir o aluno nas atividades.

P6: Se especializar para explicar como são as regras do jogo e como ocorrerá.

P7: Iria adaptar minhas aulas com um modo de ensino que contemplasse o entendimento do aluno, a fim de não o deixar sem a devida assistência.

P8: Solicitaria um auxiliar para a turma.

P10: Buscava incluir esse aluno nas aulas para que ele conseguisse aprender de forma positiva e tentar aprimorar os estudos com o modo de comunicação com o aluno, pois observa-se que a maioria dos professores não tem qualificação.

Percebe-se que P1, P2, P5 e P7 demonstram uma preocupação em adaptar elementos e recursos para facilitação da compreensão do aluno com deficiência, ressaltando a importância da realização de ajustes a fim de que o ambiente de aprendizado se torne mais inclusivo. P3, P6 e P10 expressam a intenção de buscar capacitação para que possam lidar melhor com o aluno, visando formações que ofereçam suporte para melhorar o seu trabalho no ensino inclusivo. E P4 e P8 citam a possibilidade de envolver um auxiliar de classe para proporcionar suporte adicional ao aluno. Os acadêmicos P8 e P9 não forneceram respostas alinhadas ao questionamento proposto, não respondendo adequadamente o que foi solicitado na pergunta.

Na 13ª indagação do questionário aberto, questionou-se aos participantes se conheciam alguma estratégia para o ensino de Jogo em Educação Física no contexto da inclusão de pessoas com deficiência; seis acadêmicos afirmaram não conhecer (P3, P6, P7, P8, P9 e P10), e quatro participantes responderam que sim (P1, P2, P4 e P5), mencionando algumas, como pode ser observado a seguir.

P1: Sim, como a utilização de esportes já adaptados, como uso de recursos com texturas, cores ou sons chamativos.

P2: Sim, utilização de bolas com som/de guizo, num saco; dinâmica com venda nos olhos; dinâmica de vôlei sentado; técnicas do futsal segurando numa corda estática para os deficientes visuais.

P4: Os próprios jogos adaptados utilizados nas aulas de Educação Física.

P5: Um olhar atento para avaliar o desenvolvimento de cada aluno, preocupação de realizar atividades como jogos adaptados.

As respostas citadas evidenciam que os acadêmicos participantes reconhecem a relevância da adequação de atividades e jogos no processo de inclusão do aluno com deficiência visual. Estes elementos compreendem a importância de se considerar as especificidades dos alunos com deficiência visual, buscando estratégias e adaptações que garantam sua participação ativa nas atividades. Além disso, a preocupação em avaliar de modo individual o desenvolvimento de cada aluno destaca a atenção à singularidade de cada estudante no contexto da inclusão.

É válido ressaltar que o objeto “bola com guizo”, que aparece na resposta do participante P2, utilizada no esporte *goalball*, trata-se de uma bola que contém guizos (esfera de metal oca com bolinhas de ferro em seu interior) na parte interna, o que permite que seja emitido um som toda vez que a bola é movimentada. O *goalball* é um esporte baseado nas percepções tátil e auditiva, exclusivamente desenvolvido para pessoas com deficiência visual. Durante a partida, é essencial que o ginásio permaneça em silêncio, exceto no intervalo entre o gol e o reinício do jogo. Cada partida consiste em dois tempos de 12 minutos, com intervalo de 3 (Comitê Paralímpico Brasileiro, 2023).

É relevante que estratégias sejam mobilizadas a fim de contribuir para o ensino no contexto inclusivo, pois estas colaboram e auxiliam no desenvolvimento de momentos teórico-práticos que envolvam todos os estudantes da turma, possibilitando maior interação e sociabilização na classe. De acordo com Peixoto (2018, p. 2):

Garantir estratégias pedagógicas que possibilitem os estudantes, com ou sem necessidades educativas especiais, participarem das dinâmicas escolares, torna-se um desafio. Sabe-se que apesar de muitos cursos de formação continuada dos professores, a prática docente tende a não corresponder com as necessidades da maioria dos estudantes.

Sendo assim, destaca-se que a mobilização de estratégias para o trabalho em turmas de ensino regular com ou sem alunos com deficiência, apesar de poder contribuir na participação dos discentes nas atividades teórico-práticas, muitas vezes torna-se um desafio para o docente, pois muitos cursos para professores, mesmo sendo de formação continuada, podem não corresponder a estratégias que possam ser utilizadas a partir da necessidade do aluno presente na turma.

Nota-se que a maioria dos participantes (seis) afirmou não conhecer qualquer estratégia inclusiva para o ensino de Jogo em Educação Física; isso revela que estes acadêmicos, enquanto futuros professores de Educação Física, poderão enfrentar dificuldades no âmbito escolar, ou mesmo em seus estágios e contatos com escolas. Nesses termos, destaca-se a importância da apresentação de um modelo de adaptações de atividade que pode auxiliar na criação e desenvolvimento de estratégias para o contexto inclusivo na Educação Física.

Após análise do questionário aberto, elaborado no intuito de compreender-se as percepções dos acadêmicos participantes sobre a pessoa com deficiência, o contexto de inclusão, o trabalho docente com a inclusão e as estratégias e alternativas para o trabalho com a Educação Física Inclusiva, segue-se para o próximo subtópico, que aborda a apreciação da primeira exploração com os acadêmicos, a saber, a análise da Q₀.

4.8.2 Momento 2 – Exploração da Q₀

Neste segundo momento, pontua-se que ocorreu o primeiro contato dos acadêmicos com a questão geratriz (Q₀), que visa buscar respostas para o seguinte questionamento: “Como desenvolver de forma dinâmica a concentração e o raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva com Educação Física?”.

Para responderem à questão os acadêmicos foram divididos em grupos de dois a três componentes, os quais formaram oito grupos, denominados de Grupo 1 (G1), Grupo 2 (G2), Grupo 3 (G3), Grupo 4 (G4), Grupo 5 (G5), Grupo 6 (G6), Grupo 7 (G7) e Grupo 8 (G8). Os grupos formados foram compostos pelos seguintes participantes: G1 (P11, P12 e P13), G2 (P2 e P3), G3 (P6 e P8), G4 (P4 e P15), G5 (P10 e P17), G6 (P7 e P9), G7 (P1 e P5) e G8 (P14 e P16).

Os acadêmicos foram instruídos a não responderem de imediato, mas a procurarem compreender a questão primeiro, refletir, discutir com os colegas da equipe, a fim de elaborarem novos questionamentos que buscassem levar ao caminho de respostas para a Q₀. As análises, considerações, perguntas e respostas que foram elaboradas pelos grupos de acadêmicos foram organizadas nesta análise por semelhanças entre suas respostas.

Nesse aspecto, o G1, G5 e G8 exploraram a Q₀ apresentando algumas perguntas e, em seguida, apontaram possíveis respostas, como pode ser conferido abaixo.

G1: Para que possamos propor atividades inclusivas que venham a desenvolver a concentração e o raciocínio, devemos primeiramente questionar: **Pergunta 1 - G1:** qual o público trabalhado? **Pergunta 2 - G1:** Quais são essas necessidades?” **Resposta - G1:** O professor deve conhecer as dificuldades apresentadas pelos alunos, e buscar se aprofundar sobre essas necessidades para que tenha condições de propor métodos a fim de superar essas dificuldades. De forma geral, algumas abordagens criativas podem ser tomadas: Variedade de Atividades: Atividades físicas que desafiem diferentes habilidades cognitivas; Inclusão ativa: Todas as atividades devem ser adaptadas para a inclusão de todos os alunos.

O G1 destaca que primeiramente deve-se pensar no público-alvo para a atividade e identificar quais são as necessidades dos alunos, pois através destas respostas é que poderá ser feito o direcionamento da atividade inclusiva específica pensada para este público. Em seguida, o grupo comenta sobre o papel do professor no trabalho inclusivo, frisando que este deve conhecer e buscar aprofundamento sobre as necessidades e características de seus estudantes, na tentativa de realizar um planejamento de qualidade e pensar em propostas de atividades voltadas para suas aulas. Por fim, os acadêmicos sugerem adaptações em atividades físicas que abordem a criatividade, desafios e inclusão ativa para que aquelas possam ser realizadas por todos os alunos.

Observa-se que, para buscar possíveis respostas, os grupos focalizam primeiramente lançar questionamentos que proponham conhecimentos sobre as necessidades dos alunos e o pensar na deficiência que tem o estudante antes de programar a aula; em seguida, destacam a relevância de aprofundamento do professor sobre as demandas dos alunos com deficiência.

A partir disso, nota-se o que evidenciam as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006) sobre a resistência apresentada pelos docentes com relação à proposta de inclusão no ambiente escolar, que pode ser causada pela insegurança e medo de não corresponder às expectativas, por não terem encontrado formação e preparação suficientes que lhes permitam lidar com os alunos com deficiência, bem como por questões discriminatórias e preconceituosas.

O G5 levantou alguns questionamentos a fim de encontrar possíveis respostas, conforme pode ser analisado a seguir:

Pergunta 1 G5: Adequar a metodologia de acordo com a necessidade e especificidade do aluno. Quais as deficiências? A aula inclusiva será a mesma para as diversas deficiências? **Pergunta 2 G5:** Discutir a inclusão destes nos alunos, construindo em conjunto com a turma (não colocando esse aluno em lugar de vítima) regras que possibilitem a sua participação. **Pergunta 3 G5:** Falta de conhecimento durante a formação. Utilizar a realidade do aluno como um aparato. **Resposta G5:** Relacionar com temas de interesse do aluno com conteúdo. Exemplo: Aluno com deficiência auditiva, materiais com legenda.

O G8 expõe uma consideração e/ou possível resposta à Q₀:

Resposta G8: Antes de tudo entender as deficiências dos estudantes e analisar como pode se trabalhar com cada um. Levando em consideração que tenha estudantes com deficiência visual, faríamos com a turma uma atividade de identificação das formas (círculos, triângulos, quadrados, entre outros), com o objetivo de todos os alunos estarem vendados e um por vez identificar as formas para encaixar na tabela de encaixe.

G1, G5 e G8 dialogam entre si, visto que apresentam possibilidades que se referem à compreensão do professor sobre as características dos alunos no intuito de realizar uma análise que permita ao docente apropriar-se um pouco das necessidades discentes para que possa planejar uma aula de Educação Física Inclusiva.

Além disso, o G5 destaca a possibilidade de relacionar a escolha de conteúdos para as aulas de Educação Física com temas de interesse dos alunos. O G8 sugere uma atividade de identificação de formas, em que todos os jogadores participariam vendados, o que se relaciona também com aspectos que são apontados no presente modelo de adaptação de atividades, o Modelo CRIE.

Nota-se que os acadêmicos dos três grupos (G1, G5 e G8) demonstraram a mobilização de conceitos vinculados a atividades lúdicas, ao apresentarem sugestões de atividades inclusivas na Educação Física; este conceito está relacionado ao objeto não-ostensivo. Observou-se também que a utilização de formas, materiais legendados e adaptados está conectada à percepção tátil e inclusão dos alunos. Esses elementos são identificados como objetos ostensivos, especificamente, ostensivos materiais, de acordo com a classificação de Fonseca (2015). As respostas evidenciam a compreensão dos grupos de acadêmicos da relevância de adaptar atividades para promover a inclusão de alunos na Educação Física.

A variação de atividades a serem utilizadas para o trabalho no contexto da inclusão, a busca de aprofundamento e conhecimento a respeito das necessidades do aluno, a realização de adaptações para inclusão de todos e as modificações na forma dos alunos participarem são aspectos destacados pelos G1 e G8 e que dialogam diretamente com os princípios básicos do Modelo Didático CRIE de Referência, apresentado neste estudo como sugestão e proposta de trabalho com a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

O Modelo CRIE enfatiza em sua proposta que cada professor “crie” suas aulas de modo inclusivo; para isso, é fundamental considerar cada momento da aula e ajustar as atividades conforme o nível de envolvimento e êxito dos alunos. O professor deve questionar a forma como os alunos se movimentam, compreendem e desempenham as atividades com o objetivo de obter sucesso. O modelo CRIE ainda reconhece que as restrições, estruturais no planejamento de uma atividade, são passíveis de alterações e ajustes de acordo com as características do indivíduo ou do grupo (Campos, 2019).

A seguir, nota-se o que foi evidenciado através das respostas dos G2 e G3:

G2: Pergunta 1 G2: Como conseguir captar a atenção e concentração de alunos com baixo foco? **Pergunta 2 G2:** Como realizar atividades corporais que movimentam o corpo e desfoca de forma passageira a atenção dos alunos? **Pergunta 3 G2:** Qual o benefício de movimentar o corpo quando se trata de manter a concentração? **Pergunta 4 G2:** Como trabalhar o corpo? **Resposta G2:** Com jogos e brincadeiras em grupo ou duplas. Utilização de imagens, instrumentos lúdicos, confeccionados pelos próprios alunos. Quiz com uso de tecnologia.

O G2 apresenta questões mais voltadas para a reflexão quanto ao desenvolvimento de atividades físicas que demandam movimentar o corpo, com o propósito de fomentar a concentração, além de citar como poderiam ser pensadas atividades que busquem desenvolver concentração e atenção em alunos com baixo foco. Como possibilidades de respostas o grupo acrescenta que tal desenvolvimento pode ocorrer através de jogos e brincadeiras em duplas ou grupos, utilização de recursos, como instrumentos lúdicos, *quiz*, imagens e objetos que podem ser confeccionados pelos próprios alunos da turma.

Sendo assim, nota-se que os questionamentos do grupo direcionam a reflexão para aspectos distintos das respostas que foram elaboradas pelos acadêmicos, ainda assim com uma possível relação. Quando se analisa a pergunta 2 do G2 pode-se

estabelecer uma conexão entre o questionamento e a resposta que cita os jogos e brincadeiras em duplas ou grupos; isso se justifica pelo fato de que, ao praticarem jogos em parceria com outros colegas, os alunos se concentram para prestar mais atenção ao comando dado pelo professor sobre o jogo, diferentemente de quando estão distribuídos de modo individual, em que, geralmente, comportam-se de maneira inquieta e conversando paralelamente.

A utilização de recursos didáticos como instrumentos lúdicos, imagens e atividades adaptadas, como jogos confeccionados pelos próprios alunos, também pode colaborar de forma significativa, visto que os alunos se sentem protagonistas do momento da aula quando são responsáveis por uma tarefa que apresente relevância para a realização do jogo; assim, quando a estes são distribuídas responsabilidades, como cortar as peças e colar imagens, texturas ou símbolos, por exemplo, concentram-se na realização dessas atividades e focam sua atenção de modo mais direcionado do que quando apenas executam um jogo pronto.

O G3 apresenta uma consideração à Q₀:

Resposta G3: O professor deve se atentar ao máximo à promoção do companheirismo e das boas relações, partindo do seu planejamento com propostas para aulas inclusivas de forma dinâmica com atividades que desenvolva a concentração e o raciocínio lógico, incentivando os alunos a cooperarem uns com os outros. Trazendo para a sala de aula: esportes, jogos, lutas, ginásticas, danças com adaptações, como por exemplo, jogo da velha adaptado, futebol para cegos com a bola de guizo, dentre outros.

O G3, por sua vez, ressalta a promoção do companheirismo, boas relações e atividades que estimulem a cooperação; além disso, sobreleva que componentes da Educação Física como esportes, lutas, jogos, ginásticas e danças podem ser adaptados e transformados para serem mais práticos para execução no contexto da sala de aula inclusiva.

Através do que revelam o G2 e o G3, destaca-se a presença dos objetos ostensivos jogos e brincadeiras, uso de imagens, materiais lúdicos confeccionados pelos alunos, *quiz* tecnológico, jogo da velha adaptado e futebol com a bola de guizo; quanto aos objetos ostensivos revelados pelos grupos, podem ser classificados como objetos ostensivos gráficos e materiais.

Observa-se que os acadêmicos exploraram o conceito de jogos e brincadeiras como uma estratégia para captar a atenção de alunos com baixo foco, reconhecendo essa habilidade como uma contribuição relevante. Dessa forma, fica evidente que eles

já mobilizaram o não-ostensivo relacionado ao conceito de atenção e concentração. Além disso, os acadêmicos abordaram objetos não-ostensivos, como a definição do jogo *quiz* e aspectos tecnológicos, pois à medida que os participantes revelam essa possibilidade demonstram uma estratégia de trabalho com o corpo envolvendo o jogo, mobilizando os conceitos em lente.

Quanto ao que emerge da resposta do G3, é possível perceber que é evocado o não-ostensivo relacionado ao conceito de jogos e esportes, quando são descritas como sugestões de respostas a possibilidade do jogo da velha adaptado, que se trata de um jogo, e o futebol para cegos com a bola de guizo, o que implica a mobilização do conceito de esportes adaptados para a construção das possibilidades aludidas.

O G7 destacou uma consideração sobre a Q₀:

Resposta G7: Com circuitos diversos, explorando cores, texturas e outras atividades que explorem os sentidos, **Pergunta 1 G7:** mas de que forma, para aula não se limitar a desenvolver habilidades? Mas o circuito pode ser trabalhado como método pode levar os conteúdos diversos que envolvem as práticas corporais. **Resposta 2 G7:** Através de jogos e brincadeiras que dê ênfase no que será desenvolvido, um exemplo seria o goalball, uma atividade adaptada voltada para deficientes visuais onde independente do nível de sua visão seja B1, B2 ou B3 todos estarão vendados tentando fazer gol na equipe adversária arremessando a bola com as mãos. Outras opções são jogos como a dama, quebra cabeça.

Observa-se que, inicialmente, o grupo expõe uma forma de desenvolvimento através de circuitos, utilizando recursos como cores e texturas e/ou atividades que explorem os sentidos; em seguida, traz o questionamento sobre de que maneira isso poderia ser realizado de modo que não fosse um momento de aula limitado ao desenvolvimento de habilidades, apresentando a sugestão do circuito ser trabalhado como método de conteúdo de uma das práticas corporais.

A classificação para pessoas com deficiência visual citada pelo G7 trata-se de uma classificação dividida em três classes: de acordo com Paratleta (2014), B1 corresponde ao cego total, ou seja, à pessoa que não tem qualquer percepção luminosa em nenhum dos olhos, podendo, por vezes, até ter a percepção de luz, mas com incapacidade de reconhecimento do formato de uma mão, por exemplo, independentemente da distância; B2 refere-se a participantes que já têm percepção de vultos e a capacidade de reconhecimento de uma mão; e B3 equivale a jogadores que são capazes de definir imagens.

Assim, como manifesto da realização das práticas corporais, percebe-se que o circuito pode ser trabalhado tanto como metodologia, conforme cita o G7, como atividade que corresponde ao desenvolvimento de aspectos da Educação Física com objetivos de exploração de movimentos corporais e aperfeiçoamento de habilidades e características psicomotoras. A Educação Física é um componente curricular que visa o trabalho das práticas corporais em suas mais diversas manifestações, formas, códigos e significação social, isto é, são possibilidades expressivas que foram manifestadas e produzidas por distintos grupos ao longo dos anos (Brasil, 2018).

Os acadêmicos mobilizaram objetos não-ostensivos ao abordarem a definição de circuitos motores para o desenvolvimento de habilidades como agilidade, coordenação motora e equilíbrio. Trouxeram também à discussão conceitos relacionados a jogos e brincadeiras e esportes adaptados, exemplificando o *goalball*. Nesses termos, percebe-se que os acadêmicos mobilizaram o não-ostensivo vinculado aos conceitos de circuitos motores, jogos, brincadeiras e esportes adaptados.

O G4 apresentou uma consideração à Q₀ da seguinte forma:

Resposta 1 G4: Uma estratégia alternativa seriam os próprios jogos de estratégias, jogos com tabuleiro que trabalham o raciocínio lógico. Alguns deficientes visuais, por exemplo, podem jogar uma partida de dominó adaptado. Desenvolver atividades em que alunos com deficiência possa desenvolver sua autonomia com atividades cooperativas⁸.

O grupo não expôs questionamentos, mas evidenciou um possível caminho para responder a Q₀. Analisando a resposta, visualiza-se os jogos de estratégias e jogos de tabuleiro, vistos pelo grupo como possibilidades de desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico; isso se justifica ainda com o exemplo da partida de um jogo de dominó de maneira adaptada, a fim de contribuir com o desenvolvimento da autonomia e cooperação dos alunos.

Deste modo, relaciona-se o que afirma o G4 com os aspectos que Huizinga (2019) destaca: a humanidade tem acesso e conhecimento aos jogos de tabuleiro desde os tempos primitivos; sociedades primitivas que atribuíam aos jogos valorização e relevância devido ao fator sorte. Contudo, independentemente do jogo, o azar ou habilidade apresenta um elemento de seriedade, sem um caráter de alegria quando a sorte tem influência mínima, como nos jogos de xadrez, estratégias, gamão etc.

Por meio da resposta evidenciada do G4, pode-se inferir a mobilização de não-ostensivos relacionados ao conceito do objeto de saber jogo, especificamente, jogos de tabuleiros. Além disso, pode-se observar na resposta do G4 indícios de ostensivos materiais ao citar jogos de estratégias e jogos com tabuleiro como vias de se trabalhar a concentração e raciocínio lógico.

O G6 apresentou um relato seguido de possível resposta à questão:

Na escola em que faço PIBID, observo que faltam auxiliares para os professores, onde normalmente na sala de aula tem 30 a 40 alunos, sendo 3 a 4 alunos com deficiência, sendo que cada um tem sua especificidade. **Resposta G6:** Na minha opinião deveria ter mais pessoas para auxiliar. Uma das formas da sala ser dinâmica e concentrada é a utilização de uma apostila onde tem a identificação prévia de quais alunos tem deficiência, qual o tipo, como o professor de Educação Física deve se comportar e planejar sua aula para que tenha uma dinâmica melhor na sala.

O G6 aborda aspectos que revelam que a presença de mais pessoas para auxiliar no processo contribuiria com o desenvolvimento da concentração do aluno; o grupo ainda sugere a utilização de uma apostila de informações, contendo identificação prévia dos alunos que têm deficiência para fins de informação e direcionamento do professor sobre as limitações, necessidades e possibilidades do aluno que podem fundamentar a realização de um trabalho pertinente na aula de Educação Física.

A sugestão da apostila citada pelo G6 pode ser interessante, visto que, conforme foi pontuado pelos grupos G1, G5 e G8, é necessário que o professor se aprofunde buscando mais conhecimentos sobre o tipo de deficiência do aluno que está presente na turma, fazendo parte de suas aulas, tanto pela segurança do educando, a fim de que o professor conheça suas possibilidades e limitações e realize jogos e atividades que este possa realizar sem colocar em risco sua integridade física, quanto pela questão de ter documentos e relatórios que expliquem o perfil do aluno e suas características para que o professor possa pensar em possibilidades que contribuam para a aprendizagem do estudante.

Ao analisar as questões e respostas mobilizadas pelos grupos de acadêmicos na exploração da questão geratriz, percebe-se que vários objetos ostensivos e não-ostensivos foram evocados, no intuito de se desenvolver uma possível resposta à questão geratriz. Como objetos não-ostensivos levantados, temos o conceito de

atividades lúdicas, o de jogos e brincadeiras, o do jogo *quiz* e aspectos tecnológicos, o conceito de jogos e esportes, o de esportes adaptados e o de circuitos motores.

Como objetos ostensivos, foram mobilizadas atividades com utilização de formas, uso de materiais legendados, jogos e brincadeiras, materiais lúdicos, *quiz* tecnológico, jogo da velha adaptado, futebol de cinco, jogos de estratégias, jogos de tabuleiro, sendo estes classificados em objetos ostensivos materiais, e o uso de imagens, classificado como objeto ostensivo gráfico.

Assim, concluindo a análise das reflexões dos participantes sobre a questão geratriz, e dando continuidade à análise das Atividades de Estudo e Pesquisa realizadas com os acadêmicos de Educação Física, no tópico seguinte serão analisados os dados obtidos através da AEP 1.

4.8.3 Momento 3 – Análise da AEP 1

Na AEP 1 inicia-se a análise pelo seguinte questionamento: “Como podem ser trabalhados no momento da aula de Educação Física aspectos e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal do aluno?”. Buscou-se primeiramente identificar do que se tratava a Q1, exposta no início da AEP; logo depois, os acadêmicos foram orientados a refletir para elaborar respostas aos questionamentos seguintes da AEP 1. A AEP foi constituída por quatro questionamentos categorizados de A à D. Neste momento, estiveram presentes os grupos G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7.

Começando pela primeira questão da atividade, a fim de encontrar uma resposta para a questão maior (Q1), indagou-se aos futuros professores: **a) Em sua opinião, quais aspectos e/ou habilidades podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física dentro da escola?** Os participantes pontuaram distintas respostas, como pode ser observado a seguir.

G1: Aspectos interpessoais e autonomia.

G2: Desenvolvendo equilíbrio com a ginástica e elementos da natureza, aspectos psicomotores com atividades usando a corda, etc.

G3: Que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações, também o autoconhecimento, cooperação e autonomia.

G4: Habilidade motora grande e fina, raciocínio lógico e criatividade.

G5: Habilidades motoras, físicas, cognitivo e social.

G6: Socialização dos sujeitos, habilidades motoras grossa e fina, ser crítico e pensante, reflexo, entre outros.

G7: Habilidades motoras, auditivas, cognitivas, exploração de movimentos corporais nível baixo, médio e alto, além de valores humanos, sociais e culturais, agilidade, lateralidade, velocidade, tempo de reação.

G2, G4, G5, G6 e G7 citaram as habilidades motoras grossas e finas, que também podem ser denominadas globais e finais, que abrangem os desenvolvimentos motores do aluno através de movimentos como andar, correr e saltar (habilidades motoras grossas/globais) e desenhar, pegar, tocar e costurar (habilidades motoras finas).

Com relação às habilidades motoras, são elementos da coordenação, divididos em movimentos realizados pelos pequenos e grandes grupos musculares, denominados, respectivamente, de habilidades e/ou coordenação motoras(s) globais/grossas e finas. As globais ocorrem nos grandes grupos musculares da criança, podendo ser desenvolvidas através do movimento corporal, apresentando até maior facilidade para que a criança as execute. A habilidade motora fina utiliza os pequenos grupos musculares, necessita de uma coordenação mais minuciosa e normalmente exige o uso das mãos com precisão nos movimentos para realização das tarefas mais difíceis (Alves, 2008).

Identifica-se as habilidades motoras como parte dos elementos do desenvolvimento psicomotor da criança ainda na infância e que está atrelado a aspectos desenvolvidos nas aulas de Educação Física e que fazem parte também da psicomotricidade; assim, percebe-se que os acadêmicos mobilizaram o não-ostensivo relacionado ao conceito de desenvolvimento motor e movimento.

Os G2 e G7 enfatizam elementos da psicomotricidade que podem ser explorados nas aulas de Educação Física, citando aspectos como equilíbrio, agilidade, lateralidade, velocidade e tempo de ação e reação do aluno. Portanto, nota-se que a resposta apresenta elementos básicos da psicomotricidade, que está totalmente atrelada aos conteúdos da cultura corporal.

Com relação ao equilíbrio, que também foi apontado em nossa análise *a priori* como possibilidade de resposta a esta questão, verifica-se que todos os movimentos em si se apoiam em um modo de tensão que faz com que se torne possível o equilíbrio mecânico para que ocorra a coordenação entre os movimentos dos mais distintos segmentos corporais, entre si e no seu todo; nesses termos, não existe movimento sem atitude, nem coordenação de movimentos sem equilíbrio. O equilíbrio é a base

de toda coordenação geral do corpo, assim como de toda ação diferenciada dos membros (Alves, 2008).

No que tange aos demais aspectos que também fazem parte da psicomotricidade, como agilidade, lateralidade e os demais, a lateralidade apresenta grande relevância no desenvolvimento da maioria das atividades, como dos jogos e brincadeiras que acontecem nos momentos de aula da Educação Física; sabe-se que o lado esquerdo do corpo humano é controlado pelo hemisfério direito, e o lado direito é controlado pelo hemisfério esquerdo. Quando ocorre a dominância do hemisfério esquerdo, o indivíduo é destro, e quando o hemisfério direito é o dominante, o indivíduo é canhoto; porém, ambos hemisférios colaboram para a elaboração e funções da inteligência. A lateralidade é determinada por meio da preferência neurológica que se apresenta por um dos lados do corpo; com relação ao pé, à mão, ao olho e ao ouvido, essas preferências e/ou dominâncias são importantes para o desenvolvimento das mais diversas habilidades (Alves, 2008).

Percebe-se que os elementos descritos pelos G2 e G7, equilíbrio, agilidade, lateralidade, velocidade e tempo de ação e reação, também são elementos que estão inseridos no desenvolvimento motor que é trabalhado na Educação Física e nos elementos da psicomotricidade; assim, os acadêmicos mobilizaram o não-ostensivo relacionado aos conceitos do movimento e da psicomotricidade.

O G4 ainda evidencia os aspectos de raciocínio lógico e criatividade como possíveis de serem desenvolvidos e trabalhados nos momentos de aulas de Educação Física. No tocante aos aspectos raciocínio lógico e criatividade, importante ressaltar que aquele surgiu na análise *a priori* do presente estudo como possibilidade de resposta das habilidades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. A psicomotricidade, junto com a Educação Física, apresenta grande relevância, visto que são duas áreas interligadas, além de visarem o trabalho com o movimento corporal, explorando e desenvolvendo os aspectos motores, cognitivos e afetivos. Desse modo, através do movimento, a criança desenvolve aspectos cognitivos, como o raciocínio, atenção, imaginação, criatividade, socialização e elementos emocionais e afetivos (Aquino *et al.*, 2012).

Os grupos G1, G3, G5, G6 e G7 destacam que a aula de Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de aspectos interpessoais, do pensamento crítico e da autonomia. Assim, enfatizam que tais elementos capacitam os indivíduos para

problematizar, compreender e intervir em variadas situações, promovendo, dessa maneira, a socialização e o desenvolvimento de valores humanos sociais e culturais.

É perceptível que são mobilizados conceitos para que os acadêmicos pontuem estas habilidades como respostas ao questionamento de quais aspectos e habilidades podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física; identifica-se, então, que através da estruturação destas respostas os acadêmicos puderam mobilizar os conceitos de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Evidencia-se que o desenvolvimento de aspectos críticos e autônomos permite que o aluno se desenvolva melhor nos contextos de aprendizagem, valorizando as experiências de crescimento da autonomia e aumentando, conseqüentemente, a motivação e autoconfiança do estudante no processo de aprendizagem, o que promove, ainda, a tomada de decisões e resolução de problemas em níveis diferentes. Assim, destaca-se que contextos que focalizam a competência e autonomia no processo de ensino são os que exploram distintas estratégias e promovem um ambiente de motivação que influencia positivamente no desenvolvimento do aluno (Valentini, 2006).

Na questão B, indagou-se: **b) A partir dos aspectos e habilidades que as aulas de Educação Física podem desenvolver nos alunos, quais delas têm um impacto direto que possa contribuir com o desenvolvimento pessoal do aluno?** Todos os grupos (G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7) afirmaram que todos os aspectos e habilidades mencionados na questão anterior são relevantes para o desenvolvimento pessoal do aluno. Destaca-se especificamente a justificativa apresentada pelo G2 em sua resposta.

G2: Todos os que foram citados podem impactar com o desenvolvimento do aluno, as atividades em grupos também, para uma melhor socialização em outros ambientes.

Nota-se que o aluno, ao estar em um ambiente com outros colegas, apresenta avanços no processo de socialização, além de estabelecer melhores relações em atividades cooperativas.

As pontuações acima citadas comungam com o que foi apresentado na análise *a priori*, em que foi demonstrado que o trabalho em equipe ou grupo colabora para que o aluno se torne um adulto com maior facilidade de resolver questões com outras pessoas, buscando, através de conversas, encontrar soluções de modo mais rápido

para os problemas diagnosticados. Nesse aspecto, evidencia-se o quanto o trabalho em grupo pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, tanto no contexto escolar, com seus colegas, professores e funcionários, como em sua trajetória pessoal, com amigos e família, ocasionando melhorias em seu processo de socialização.

Nota-se que foram mobilizados os conceitos do movimento, do desenvolvimento cognitivo, motor e emocional e da psicomotricidade, para que se chegassem às respostas no que toca às habilidades que podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física; assim, percebe-se que foram mobilizados objetos não-ostensivos na construção das respostas dos acadêmicos.

Na questão: **c) Quais desses aspectos e/ou habilidades, além de colaborar para o desenvolvimento pessoal do aluno, podem contribuir para a melhoria do rendimento nos estudos e desenvolvimento de responsabilidade em outras disciplinas?** Observa-se a seguir o que os grupos responderam.

G1: A autonomia.

G2: O movimento da prática corporal em si, pois, estudos comprovam que, qualquer atividade física que resulta em gasto energético, pode trazer melhorias no desempenho dos estudos ao aluno.

G3: Compreender, autoconhecimento e através da autonomia que poderão contribuir nesse desenvolvimento da responsabilidade nas demais disciplinas.

G4: Raciocínio Lógico.

G5: Cognitivo e social.

G6: Todas.

G7: A função da exploração de movimentos corporais que são do nível baixo, médio e alto, contextualizando e fazendo relações teórico-práticas, juntamente com os incentivos dos valores humanos.

Os G1 e G3 ressaltaram a autonomia, pois esta contribui no desenvolvimento da responsabilidade nas demais disciplinas. Com relação à autonomia, destaca-se que os contextos que promovem a autodeterminação posicionam o estudante no centro do processo de aprendizagem; desse modo, as experiências que desenvolvem a autonomia são essenciais e, visando a efetividade da experiência autônoma, é necessário que o direito de escolher seja garantido (Valentini, 2006).

Assim, nota-se que a possibilidade de promoção de mais atividades com ênfase na autonomia do aluno, possivelmente, irá contribuir para que este aluno possa evoluir no processo de ensino-aprendizagem, além de desenvolver melhorias em seu processo de socialização.

No que tange aos G2 e G7, verifica-se que estes pontuam o movimento das práticas corporais, o que implica realçar que os benefícios da prática de atividade física resultam em um melhor rendimento dos alunos nos estudos. De fato, a realização de atividades físicas pode influenciar positivamente o rendimento escolar do aluno. Esteban-Cornejo *et al.* (2015) evidenciam que a atividade física possui uma relação positiva com o desempenho cognitivo e acadêmico, pois o primeiro parece estar ligado à atividade física de forma vigorosa, comparado ao segundo, que está relacionado à atividade física geral.

Os G4 e G5 enfatizam o raciocínio lógico, os aspectos cognitivos e sociais como contribuintes no desenvolvimento e responsabilidade em outras disciplinas. O G6 pontua todas as habilidades citadas na questão anterior (habilidades motoras grossas e finas e o processo de socialização dos sujeitos). Dentre estas, sobreleva-se o raciocínio lógico, que se esperava que surgisse como resposta nesta questão e que foi apresentado na análise *a priori* deste estudo, justificando-se que “o raciocínio lógico, facilita e corrobora na velocidade do pensamento do aluno na resolução de problemas e busca de soluções, auxiliando que o mesmo melhore seu rendimento tanto na disciplina de Educação Física quanto em outras disciplinas”.

Quanto às respostas evidenciadas pelos grupos de acadêmicos para abordar esta questão, observa-se que, ao destacarem o movimento das práticas corporais, eles também revelam a necessidade de mobilização de outros conceitos para formulação de sugestões. Dessa forma, fica patente que os acadêmicos mobilizaram os não-ostensivos relacionados ao conceito de práticas corporais. Além disso, algumas respostas apontam a mobilização do não-ostensivo relacionado ao conceito de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Na questão: **d) Diante dessas habilidades, em escala de prioridade, em que 1 significa muito importante e 5 menos importante, como você classificaria essas habilidades com relação ao aprendizado e contribuição para o rendimento escolar do aluno?** As respostas dos grupos podem ser observadas na Tabela 3; válido ressaltar que alguns grupos evidenciaram várias respostas, classificadas de 1 a 5, e outros pontuaram duas a três respostas e as classificaram conforme o grau de importância que eles consideraram.

Tabela 3 – Classificação em escala de prioridade dos aspectos e habilidades com relação ao aprendizado e contribuição no rendimento escolar do aluno

Grupos	Classificação dos aspectos e habilidades
Grupo 1	Autonomia (2) Aspectos interpessoais
Grupo 7	Aspectos sociais (5) Habilidades motoras (5) Movimentos corporais
Grupo 3	Autonomia Intervenção
Grupo 4	Autonomia Raciocínio Lógico Criatividade Habilidades motoras (grandes e finas, dependendo do tipo e grau da deficiência).
Grupo 6	Ser crítico e pensante Socialização do sujeito Habilidades motoras

Fonte: elaboração própria (2023).

Os G2 e G5 não classificaram as habilidades, afirmando que cada uma possui um impacto diferente e que os aspectos e habilidades deverão ser trabalhados de maneira conjunta.

Nota-se o quanto é distinto para alguns grupos o grau de importância das habilidades com relação ao processo de aprendizagem e contribuição ao rendimento escolar do aluno. Mas, percebe-se que a autonomia aparece no topo das prioridades nas respostas de três grupos (G1, G3 e G4), também surgindo o “ser crítico e pensante” e os “aspectos interpessoais”, que, de certa forma, estão relacionados ao desenvolvimento da autonomia, demonstrando o quanto é relevante que o aluno desenvolva aspectos de autoconfiança e desenvolvimento pessoal mesmo no ambiente escolar.

Analisar os objetos ostensivos e não-ostensivos emergentes das respostas dos acadêmicos à AEP 1 evidenciou que foi possível identificar mais a presença de objetos não-ostensivos, sendo estes mobilizados através de conceitos como o conceito de desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, da psicomotricidade, de movimento e

de práticas corporais, ressaltando que estes dois últimos podem ser atrelados a aspectos específicos da Educação Física.

Por fim, a análise da AEP 1 demonstrou que ocorreu uma intensa mobilização de objetos não-ostensivos, salientando a importância da interdisciplinaridade no âmbito escolar, com vistas a um entendimento integral do desenvolvimento do aluno nas aulas de Educação Física. A autonomia foi um elemento central, revelando sua importância para o desenvolvimento pessoal, assim como a interconexão das habilidades se revelou de grande relevância neste processo.

4.8.4 Momento 4 – Análise da AEP 2

Na AEP 2, os acadêmicos foram convidados a refletir sobre as possibilidades de inclusão na Educação Física. Assim, a questão principal que baseia a AEP 2 (Q2) é: “De que forma podemos trabalhar a concentração e raciocínio lógico na Educação Física na inclusão de pessoas com deficiência visual?”. A AEP 2 foi composta por seis questionamentos, categorizados de A à F, os quais serão expostos nas análises subsequentes.

A primeira pergunta da AEP 2 foi a seguinte: **a) Quais conteúdos da Educação Física apresentam possibilidades e podem manusear mais elementos para que seja trabalhada a concentração durante as aulas?** Como respostas, foram citadas as evidenciadas a seguir:

G1: Esportes, como o futebol e jogos, jogo da memória.

G2: Jogos com quiz de perguntas e respostas usando a tecnologia, associando com o conteúdo, confecção de objetos como a peteca, colagem com imagens, etc.

G3: Esportes, jogos e brincadeiras.

G4: Jogos, ginásticas e dança.

G5: Jogo e dança.

G6: Lutas, jogos e danças.

G7: Jogos e brincadeiras voltados para a concentração, ginásticas e atividades recreativas além do próprio conteúdo.

Todos os grupos (G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7) citaram os jogos como possibilidades para explorar a concentração nas aulas de Educação Física, conforme mencionado nas respostas dos grupos, expostas acima.

O jogo é uma atividade voluntária, também considerada uma ocupação, que ocorre dentro de delimitações de tempo e espaço, com orientações de regras que podem estar prontas ou serem livremente consentidas; num formato obrigatório tem um fim em si mesmo, acompanhado de sentimentos de tensão, alegria e de uma consciência diferenciada da vida cotidiana (Huizinga, 2019).

Confrontando com a análise *a priori* deste estudo, encontram-se os jogos e brincadeiras; jogos, especificamente jogos de tabuleiro; e atividades e jogos que estimulem a elaboração de estratégias. Evidencia-se que o jogo está totalmente relacionado com o processo de desenvolvimento da concentração nos alunos durante as aulas de Educação Física. Isso se justifica pelo fato de a maioria dos jogos exigir que seus participantes tenham atenção e concentração do início ao fim, desde o entendimento das regras, passando pela prática do jogo, até a contagem da pontuação a fim de ver quem venceu.

Como se pode observar nas respostas dos G1 e G3, também foram destacados os esportes como conteúdos que apontam possibilidades para o desenvolvimento da concentração na área da Educação Física; sabe-se que os esportes apresentam grande relevância no desenvolvimento dos alunos e proporcionam diversos benefícios, mas, no presente estudo, o foco é o jogo, já que os esportes, por sua vez, englobam uma série de características diferentes das do jogo.

Além dos jogos, observou-se que os G7 e G4 sinalizaram as ginásticas, visto que estas proporcionam atividades que exigem atenção e concentração para o seu desenvolvimento, o que permite que o indivíduo trabalhe a concentração durante as atividades do referido conteúdo. Mesmo sendo muito importantes, enquanto conteúdo da Educação Física, não são o objeto de estudo nesta pesquisa.

Pode-se inferir, com base nas análises, que na questão em tela os acadêmicos mobilizaram os não-ostensivos relacionados ao conceito de jogos, ao de esportes e ao de ginásticas para elaborarem as respostas, visto que, de acordo com a perspectiva dos acadêmicos, estes conteúdos representam possibilidades de explorar elementos para que sejam trabalhadas a concentração e o raciocínio lógico nas aulas de Educação Física.

Vejamos: **b) De que maneira você idealiza que pode ser trabalhado o raciocínio lógico do aluno diante de um contexto de sala de aula inclusiva (cenário de sala de ensino regular com alunos com deficiência visual)?** Nesta questão, foram evidenciadas as respostas a seguir:

- G1: Trabalhando estímulos sonoros e jogos que estimulem o tato.
- G2: Com estratégias, incluindo aulas práticas ou a utilização de jogos, brincadeiras, esportes, jogos de tabuleiro, dança, etc.
- G4: A partir de jogos de estratégias.
- G5: Através de recursos auditivos e sensoriais. Jogos táteis.
- G6: Com o assunto jogos de tabuleiro.
- G7: Primeiramente conversas com toda turma dizendo como será trabalhado aquela atividade de maneira a incluir o deficiente visual, trabalhando atividades onde, por exemplo, os outros alunos estejam vendados, como, jogos com possibilidades táteis.

Todos os grupos que responderam (G1, G2, G4, G5, G6 e G7) ressaltaram os jogos como estratégias para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos no contexto da inclusão. O G3 não apresentou qualquer resposta à questão.

Destacam-se as contribuições dos G1, G5 e G7, que citam jogos táteis, ou seja, jogos que estimulem o tato, proporcionando possibilidades táteis que permitam a participação de todos os integrantes, inclusive vendados. Os grupos G2, G4 e G6 salientaram a promoção da exploração de jogos de tabuleiro e estratégias, visando trabalhá-los com a turma de forma a possibilitar a participação e o desenvolvimento de todos os alunos.

A adaptação ou recriação de jogos, mirando facilitar o desenvolvimento e execução das aulas, colabora de maneira significativa para o trabalho do professor. Essa estratégia não apenas reformula a atividade, permitindo que se torne praticável por todos, mas adapta aspectos como recursos materiais, estrutura e níveis de dificuldade. A finalidade é assegurar que todos os alunos possam se envolver na atividade e interagir com seus colegas. Essa prática não contribui somente com o trabalho do professor, mas enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, fomentando inclusão e participação ativa na dinâmica dos jogos.

Conforme pode-se observar, o CRIE apresenta estratégias que cooperam neste processo; segundo Campos (2019), o modelo incorpora variáveis estruturais na concepção de atividades inclusivas e dispõe de flexibilidade para adaptações conforme as necessidades do contexto, tanto individual quanto coletivamente. É essencial ressaltar que, de acordo com a especificidade de cada atividade, o professor, considerando a própria experiência e variáveis pertinentes, deverá adaptar a forma da atividade a ser realizada, reconstruindo a configuração tradicional das atividades que os professores, em sua maioria, têm realizado ao longo de suas trajetórias.

Desse modo, é possível recriar ou adaptar jogos que estimulem o raciocínio lógico para um contexto inclusivo; isso pode envolver a introdução de materiais novos, definição de novas regras e/ou incorporação de elementos táteis, conforme os grupos evidenciaram. A ideia é adaptar esses jogos de modo que possibilitem sua execução de forma inclusiva, colaborando para o andamento da aula e promoção da participação de todos os alunos de maneira efetiva.

Ao analisar as respostas dos grupos, fica evidente que estas se alinham de maneira consistente às observações feitas na análise *a priori*. As sugestões incluem o uso de jogos de tabuleiro com alterações de materiais, texturas e tamanhos, além do emprego de jogos de estratégias adaptados e pensados para a participação de todos. Portanto, ao ressaltarem elementos como jogos de tabuleiro, jogos de estratégias e recursos adicionais para adaptação aos jogos, os grupos demonstram consistência no que se refere à análise *a priori*. Nesse sentido, é relevante considerar que a aula deve ser planejada para incluir a participação de todos, sem deixar espaço para exclusões, explorando diversas estratégias e encorajando ativamente os alunos a assumirem o papel de protagonistas.

No que tange à maneira como o raciocínio lógico em uma aula inclusiva de Educação Física poderia ser trabalhado, observa-se que os acadêmicos evocaram objetos ostensivos materiais, ao trazerem como respostas o uso de jogos, jogos de tabuleiro, jogos táteis e jogos de estratégias. Além disso, compreende-se a mobilização, pelos acadêmicos, de não-ostensivos, relacionados aos conceitos de jogos e diferentes tipos de jogos, todos estes integrados aos objetos ostensivos mobilizados.

Leiamos: **c) Considerando o conteúdo Jogo, de que modo este pode desenvolver concentração e raciocínio lógico nos alunos?** Assim, os grupos destacaram as seguintes respostas:

G2: Jogos que envolvam confecção de algo, desafios, aprendizagem de algum jogo novo, resgate de jogos da infância, etc.

G5: O jogo pode vir através com jogos de tabuleiro.

G6: O jogo requer do aluno concentração e raciocínio lógico para tomadas de decisões.

G7: De modo significativo, dependendo do jogo obviamente, já que no conteúdo jogos temos várias possibilidades e graus de dificuldade e concentração, pensando nas regras e dinâmicas para atingir o objetivo final do jogo.

Percebe-se que os grupos G2, G5 e G6 pontuaram que o jogo de tabuleiro é uma das maneiras de o conteúdo Jogo permitir que as habilidades citadas na proposição sejam desenvolvidas no aluno. Os grupos G1, G3 e G4 abstiveram-se de responder a questão.

O G2 afirma que a realização de jogos confeccionados com elementos novos, jogos desafiadores e aprendizagem tanto de novos jogos quanto de jogos da infância podem ser estratégias que desenvolvem a concentração e raciocínio lógico dos alunos. O G6 destaca a tomada de decisões como uma das ações do jogo que promovem o desenvolvimento destas habilidades. Assim, a partir do que alegam os grupos de acadêmicos, observa-se que são várias as possibilidades de desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico dos alunos ao se trabalhar com os jogos.

Dessa maneira, percebe-se que o jogo demanda do aluno a aplicação de habilidades na tomada de decisões. Da mesma forma, como destacado por Aniszewski *et al.* (2019), a adoção de um planejamento, de modo geral, que inclua os discentes, é uma possibilidade que ressalta a necessidade de autonomia dos alunos para tomar decisões, e o professor deve estar atento ao nível de maturidade dos estudantes. É importante que o professor promova um ambiente em que os discentes se sintam coautores das tomadas de decisões nos distintos cenários e situações da sala de aula.

A participação ativa do aluno em sala de aula, perpassando desde contribuições e sugestões durante o planejamento até a execução dos jogos e atividades, proporciona àquele uma sensação de visibilidade no ambiente escolar, transcendendo o papel de mero executor. O jogo desempenha uma importante função nesse processo, permitindo que o aluno, na posição de jogador, assuma responsabilidades na tomada de decisões, autonomia e solução de possíveis problemas.

O G7 afirma que a desenvoltura desses aspectos (concentração e raciocínio lógico) pode ser alcançada de maneira significativa; contudo, isso irá depender da natureza específica do jogo. Dada a diversidade de possibilidades e níveis de dificuldade e concentração nos jogos, fica claro que a estratégia varia conforme o conteúdo do jogo.

Percebe-se a presença de objetos ostensivos materiais quando são citados novos jogos confeccionados, assim como jogos de desafios e da infância, visto que

tais jogos representam a manipulação de ostensivos nestas respostas. Com relação aos objetos não-ostensivos, observa-se, mais uma vez, que foram mobilizados conceitos de jogo para que pudessem ser sugeridos estes elementos nas respostas dos acadêmicos participantes.

Verifica-se que as respostas dos acadêmicos estão alinhadas com as expectativas delineadas na análise *a priori* do estudo. Nessa análise, destacou-se que os jogos podem desempenhar um papel colaborativo no desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico, explorados, por exemplo, através do jogo da memória. Dessa forma, a prática do jogo referido pode estimular a memória, pois deve-se lembrar das posições das peças no jogo. Além disso, ao trabalhar com jogos que exigem elaboração de estratégias, jogadas delicadas e compreensão das regras, os acadêmicos estão, de fato, reforçando elementos essenciais da concentração e raciocínio lógico; estes elementos convergem harmoniosamente com as respostas dos acadêmicos.

Vejamos: **d) Quais jogos podem trabalhar de forma mais específica o desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico dos alunos?** Os grupos evidenciaram os seguintes jogos como resposta:

- G1: Jogo da memória.
- G2: Dama, dominó, baralho, quebra-cabeça, jogo da velha, etc., jogos de tabuleiro.
- G4: Jogos de tabuleiro, jogos cooperativos.
- G5: Jogos de tabuleiro, que podemos adaptar para os jogos humanos, realizados em quadra.
- G6: Os jogos de tabuleiro: dama, dominó, xadrez, ludo, entre outros.
- G7: Goalball, futebol de 5, bocha, dama, quebra cabeça, jogos de tabuleiro, jogos coletivos.

O G3 não respondeu esta pergunta. Destaca-se que o G1 ressalta apenas o jogo da memória, mas os G2, G4, G5, G6 e G7 salientaram os jogos de tabuleiro, citando alguns exemplos, apresentados na Tabela 4, que se referem a possíveis jogos de tabuleiro que podem trabalhar de forma mais específica a concentração e o raciocínio lógico dos alunos.

Tabela 4 – Jogos de tabuleiro citados pelos acadêmicos como jogos mais específicos que trabalham concentração e raciocínio lógico nas aulas de Educação Física

Grupos	Jogos
G2, G6	Jogo de Damas

G2	Jogo da Velha
G2, G6	Jogo de Dominó
G1	Jogo da Memória
G2	Jogo de Baralho
G6	Xadrez
G6	Ludo
G7, G2	Quebra-cabeça

Fonte: elaboração própria (2023).

O G4 pontuou que podem ser os jogos de tabuleiro, mas também os jogos cooperativos; já o G5 afirmou serem os jogos de tabuleiro, especialmente aqueles que podem ser adaptados para jogos humanos realizados na quadra.

Nota-se que surgiram várias respostas interessantes sobre as possibilidades de desenvolvimento das habilidades em lente, com destaque para: Jogo de Damas, Jogo de Dominó e Quebra-cabeça, que foram citados duas vezes cada um por grupos diferentes. Alguns destes jogos se assemelham aos que foram descritos na análise *a priori* deste estudo; assim, jogos da memória e jogos específicos que explorem a concentração e o raciocínio lógico, como jogo da velha, jogo de dominó e jogo de damas, podem promover um aprendizado significativo na prática com relação ao desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico nas aulas de Educação Física.

Nas respostas dos grupos para esta questão, diversos elementos foram identificados, com ênfase para uma variedade de jogos como o de damas, da velha, de dominó, de baralho, xadrez, ludo e quebra-cabeça. Ademais, foram percebidos objetos ostensivos, especificamente ostensivos materiais, nas respostas dos acadêmicos. Esses objetos ostensivos indicam que houve a mobilização de objetos não-ostensivos, revelando que conceitos específicos foram mobilizados para que esses elementos pudessem ser elencados, como o conceito de jogo e o de jogo de tabuleiro. Essa inferência se confirma, pois, mesmo de maneira indireta; a maioria dos jogos citados se enquadra na classificação de jogo de tabuleiro.

Na questão: **e) Como o conteúdo Jogo pode ser trabalhado em um contexto de inclusão de pessoas com deficiência visual nas aulas de Educação Física?** Obteve-se as seguintes respostas dos grupos:

G1: As atividades podem ser trabalhadas em duplas e trazendo os jogos de forma adaptada.

G4: Através de jogos cooperativos.

G6: Através de adaptações, como por exemplo, a bola de guizo para o golzinho, utilização de cores vibrantes, bolas maiores.

G5: O aluno com deficiência visual pode possuir um guia, como também, recursos auditivos e sensoriais para possibilitar sua prática.

G7: Pode ser trabalhado como meio de inclusão, considerando os alunos que não tem deficiência alguma, fazendo com que eles se vejam no lugar dos deficientes, explorando os outros sentidos do aluno, como no futebol com a bola de guizo.

Os grupos G2 e G3 não responderam essa questão. Como respostas dos G1, G6 e G7, foram elencadas a sugestão de adaptar os jogos, podendo ser realizados em duplas, e o uso de materiais adaptados, como a utilização de cores fortes e vibrantes, bolas de tamanho maior e bolas com guizo.

A adaptação dos jogos para que sejam realizados no contexto inclusivo é uma das características fundamentais do Modelo Didático CRIE de Referência, apresentado neste estudo, visto que, de acordo com Campos (2019), é possível incluir os participantes no jogo e fazer adequações quando forem necessárias, sendo que estas não serão permanentes, pois podem ser modificadas e retiradas ao longo do tempo; é importante que se mantenha o incentivo e reforço positivo aos participantes, permitindo que estes se envolvam na tomada de decisões e nas alterações das atividades.

Confirma-se, nesses termos, o que foi demonstrado na análise *a priori* realizada, que apontou como possibilidade de resposta que o jogo poderia ser trabalhado de muitas maneiras, afinal, trata-se de um conteúdo que possibilita que sejam feitas várias adaptações e flexibilizações para realização em diversos contextos, e podem ser modificados vários elementos do jogo, a depender do tipo de jogo. Assim, evidencia-se o quanto as adaptações dentro do jogo são imprescindíveis para aulas em contextos inclusivos, pois possibilitam que sejam ajustadas e mudadas a todo momento, a depender do nível de dificuldade dos participantes. Em síntese, as adaptações dos jogos proporcionam melhores resultados no que tange à participação de todos os alunos.

As adequações dos jogos se fazem necessárias a fim de criar um equilíbrio na atividade que permita que todos possam praticá-la, como defende Campos (2019). A participação é, afinal, um dos principais elementos das aulas do objeto do saber Jogo, bem como a utilização de recursos materiais com tamanhos, cores e características distintas é uma prática que colabora com as estratégias inclusivas. A formação de

duplas ou trios também contribui para que os alunos se sintam mais confortáveis para participar, uma vez que não estão mais sozinhos.

O jogo adaptado ou adaptação do jogo é citado como um objeto ostensivo que surge da mobilização de um não-ostensivo, pois é necessário visitar o conceito de jogo para que se possa articular a adaptação de um jogo. Sendo assim, afirma-se que, inicialmente, adequar um jogo somente é possível pela existência de um jogo em sua estrutura original.

Observando as considerações apontadas por G1, G4 e G7, destaca-se que a participação efetiva de todos os alunos de modo cooperativo colabora para que um possa auxiliar o outro, contribuindo no processo de realização de atividades cooperativas e desenvolvendo respeito às diferenças, solidariedade, motivação e empatia.

Através da resposta do G5, percebe-se que dialoga em partes com o que é descrito pelo G4 sobre jogos cooperativos, pois a estratégia de utilização de guia é uma ferramenta que pode ser combinada com a cooperação, já que a formação de duplas entre os participantes colabora com um trabalho em conjunto. Além disso, a utilização de recursos auditivos e sensoriais pode contribuir até mesmo para que as atividades possam ser realizadas pelo aluno com deficiência visual sem que este necessite do auxílio de guia.

Destacam-se elementos ostensivos presentes nas respostas dos acadêmicos quando se trata de elencar jogos cooperativos: futebol com a bola de guizo, que se refere ao futebol de cinco; recursos auditivos e sensoriais, que podem incluir os jogos cooperativos e o futebol de cinco, ostensivos gestuais; e os recursos auditivos e sensoriais, classificados como ostensivos materiais. Além disso, enfatiza-se que para que estes elementos fossem descritos, é possível supor, foram utilizados o conceito de jogos, de esportes adaptados e de adaptações para inclusão, o que implica afirmar que os acadêmicos mobilizaram objetos não-ostensivos relacionados aos conceitos citados.

Notemos: f) Dentro das possibilidades de exploração do conteúdo Jogo, como o Jogo da Velha, Jogo de Dominó e Jogo de Damas podem ser trabalhados a fim de desenvolver a concentração e raciocínio lógico nas aulas de Educação Física? Obteve-se como respostas as estratégias abaixo.

G2: Podem ser trabalhados através de desenvolvimento de adaptações que permitam que os alunos possam participar de modo igualitário, como exemplo o jogo da velha que pode ser adaptado de várias maneiras e permitir que todos participem.

G4: Utilizando recursos táteis no tabuleiro e peças. Podendo evoluir para uma prática cada vez mais, por exemplo, existe o jogo da velha humano, pode ter uma adaptação.

G5: Podemos deixar os tabuleiros de lado e realizar os jogos em que os alunos assumam o lugar das peças.

G6: Através de adaptações de cores, tamanhos, texturas que permitam que o jogo possa ser alterado e ajustado para que se torne mais inclusivo.

As respostas dos G4, G5 e G2 apresentam a possibilidade de adaptação de jogos de tabuleiro, em que, em vez de serem utilizadas as peças, os estudantes participariam jogando com o próprio corpo, citando o jogo da velha como exemplo. Além disso, são aludidos os elementos de recursos táteis e as adaptações, o que confirma que são muitas as possibilidades de trabalho com estes jogos no contexto da inclusão de alunos com deficiência visual.

É relevante destacar que as respostas desses grupos convergem com os princípios abordados no Modelo CRIE. Este modelo, ao evidenciar e incorporar diversas estruturas, proporciona contribuições para ajustes e modificações em atividades inclusivas, visando o envolvimento de todos os participantes (Campos, 2019).

Importa mencionar que ainda não surgiram evidências claras de praxeologias direcionadas ao objeto do saber Jogo. Observam-se apenas alguns elementos de técnicas, mencionados em relação a alguns jogos, nos quais os acadêmicos indicaram possíveis alterações nas técnicas, de forma bem sutil, para adaptação, mas sem efetuar modificações substanciais.

Através das respostas evidenciadas pelos grupos, nota-se que a utilização de recursos táteis em peças e tabuleiros e adequações de cores, tamanhos e texturas aparecem como objetos ostensivos, que podem ser classificados em ostensivos materiais e gestuais. Como objetos não-ostensivos, idealiza-se que os acadêmicos mobilizaram o conceito de movimento e de adaptação para inclusão para que pudessem alcançar as respostas relacionadas à atividade prática inclusiva.

Os G1 e G3 não responderam a questão e o G7 não apontou qualquer possibilidade/estratégia como resposta.

4.8.5 Momento 5 – Aplicação do Modelo Didático CRIE de Referência

Nesta etapa apresenta-se a aplicação do Modelo Didático CRIE de Referência, a fim de demonstrar, enquanto parte do instrumento metodológico deste estudo, como o referido elemento pode contribuir para o trabalho do professor de Educação Física com o objeto do saber Jogo, especificamente Jogo de Tabuleiro, no contexto escolar inclusivo de alunos com deficiência visual. Para isso, utilizou-se os pressupostos do Percurso de Estudo e Pesquisa (PEP) proposto por Chevallard (2009), visando reunir elementos na aplicação do modelo em lente com o objetivo de propor estratégias a fim de atenuar as lacunas identificadas e apresentadas no Modelo Praxeológico Dominante – MPD.

No intuito de encontrar respostas parciais, recorreremos aos aportes teóricos da Teoria Antropológica do Didático – TAD, com o desígnio de buscar, nas noções de praxeologias adotadas aqui, elementos que contribuam para a construção de construtos didáticos, com a finalidade de atenuar as lacunas diagnosticadas no Modelo Praxeológico Dominante no que tange ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física com o conteúdo Jogo no contexto inclusivo de alunos com deficiência visual.

Com isso, foram reunidos dados primordiais que puderam colaborar para a sustentação do Modelo Didático CRIE de Referência pensado para um contexto inclusivo com o conteúdo Jogo em uma discussão da proposta inicial juntamente com os futuros professores de Educação Física.

A princípio, após a realização da segunda Atividade de Estudo e Pesquisa (AEP 2), os acadêmicos tiveram o primeiro contato com o Modelo CRIE, oportunidade em que se explicou como funciona o Modelo, qual seu objetivo e de que forma ocorre, além de serem sanadas todas as dúvidas dos acadêmicos.

A fim de conhecer o Modelo Didático CRIE de Referência e experimentá-lo antes de manuseá-lo enquanto futuros professores, os participantes puderam ver como ele funciona através da explicação da pesquisadora, que, depois de expor e explicar todo o passo a passo da utilização do Modelo CRIE, demonstrou de forma expositiva o preenchimento dos campos do Modelo utilizando um exemplo de Jogo, o Jogo da Memória, e adaptando-o para aplicação em uma aula de Educação Física para o contexto inclusivo de alunos com deficiência visual, como pode ser observado nas Figuras 21 e 22.

Figura 21 – Frente do formulário elaborado e respondido pela pesquisadora com base no Modelo CRIE para a realização da pesquisa

<p>“CRIE” UMA ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL</p>
<p>1. DEFINA A ATIVIDADE QUE SERÁ REALIZADA.</p> <p>A atividade que será realizada será o Jogo da Memória.</p>
<p>2. APRESENTE OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE ESCOLHIDA.</p> <p>Os objetivos do Jogo da Memória são proporcionar o desenvolvimento do pensamento rápido, da concentração, além de permitir a aprendizagem de elementos culturais de maneira geral.</p>
<p>3. A PARTIR DA ATIVIDADE INICIAL ESCOLHIDA, DEFINA OS RESPECTIVOS ELEMENTOS.</p> <p>CONTEXTO – Espaço que será utilizado para realização da atividade:</p> <p>O contexto da atividade poderá ser no espaço da sala de aula ou em sala de jogos.</p> <p>REGRAS – De que forma será realizada e quais regras da atividade:</p> <p>Cada participante deverá aguardar sua vez para jogar; Após virar duas cartas para verificar se são pares, deverá mostrar a todos os participantes quais são as cartas e caso forem diferentes deverão revirar novamente deixando como estavam e passa a vez para o próximo participante; Caso ao virar duas cartas elas sejam iguais, este deverá recolher o par e jogar novamente; Não deverá informar ao outro participante a posição das cartas, na intenção de ajudá-lo;</p> <p>INSTRUÇÃO – De que forma a mensagem será transmitida:</p> <p>As regras serão explicadas oralmente e com uma primeira demonstração para que todos jogadores possam compreender como deve ocorrer o jogo.</p> <p>EQUIPAMENTO – Qual o material necessário para realização da atividade:</p> <p>Será utilizado um Jogo da Memória comum, com pares de cartas iguais.</p>
<p>4. O QUE DEVE SER MODIFICADO PARA QUE TODOS OS ALUNOS POSSAM REALIZAR A ATIVIDADE? “CRIE”!</p> <p>CONTEXTO – Insira o que é importante ser alterado no ambiente:</p> <p>O jogo poderá ocorrer no espaço da sala de aula ou em uma quadra/sala de jogos.</p> <p>REGRAS – Modifique o que for necessário nos regulamentos e na forma de realização da atividade para que se torne acessível à participação de todos:</p> <p>O jogo acontecerá em duplas;</p>

Fonte: elaboração própria (2023).

Figura 22 – Verso do formulário elaborado e respondido pela pesquisadora com base no Modelo CRIE para a realização da pesquisa

Cada jogador deverá jogar uma vez, caso acerte jogará novamente, caso vire cartas diferentes passará a vez para o próximo;
 O jogo poderá ser realizado em mesas da sala de aula com os jogadores sentados frente a frente, cada jogador sentado de um lado da mesa ou poderão sentar-se ao chão de uma quadra, com as duplas sentadas frente a frente e o jogo posicionado ao centro, conforme for mais confortável;
 As peças estar posicionadas não tão próximas para que facilite o manuseio dos jogadores.

INSTRUÇÃO – De que forma poderá ser transmitida a mensagem para entendimento de todos:

As instruções deverão ser transmitidas oralmente pelo orientador/professor que estiver orientando a atividade;
 Os participantes terão um momento inicial para manusear todas as peças com o objetivo de conhecê-las;
 Durante a atividade terão momentos de feedback do orientador/professor a fim de observar e ajustar pontos que podem ser modificados na atividade para corrigir e incentivar os alunos;
 Ao final da atividade todos os participantes em roda de conversa poderão expor suas dificuldades e os pontos positivos da atividade, como se perceberam durante o jogo e sugestões;

EQUIPAMENTO – Quais adaptações são necessárias nos materiais das atividades:

Os materiais do jogo deverão ser adaptados de forma que as peças possam ser diferenciadas através do contato tátil dos jogadores com estas;
 As peças serão elaboradas em materiais como caixinhas de fósforo ou pedaços de papelão com o desenho das cartas feitos em barbante, de como que se torne possível de ser identificado por todos os participantes, principalmente os jogadores com deficiência visual.
 A área de delimitação do jogo pode ser estabelecida com fita crepe ou outro material, ou até mesmo as peças podem ficar dispostas em cima de um tabuleiro, que permita que o participante identifique a área que as peças estão espalhadas.

ESTRATÉGIAS PARA DIFICULTAR A ATIVIDADE:
 As estratégias que podem ser utilizadas para que a atividade tenha um maior nível de dificuldade caso esteja muito fácil são:
 - Solicitar que as duplas joguem sem que o guia auxilie;
 - Não permitir que os participantes conheçam as peças do jogo da memória antes que o jogo comece;
 - Aumentar a quantidade de peças do jogo para que se torne mais difícil encontrar todos os pares;
 - Acrescentar texturas diferentes na elaboração dos símbolos para que aumente a diversidade de materiais que formem os desenhos de cada peça e incentive o jogador a ter mais atenção ao tentar tocar cada peça a fim de saber qual o símbolo.

ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A ATIVIDADE:
 As estratégias que podem ser utilizadas para que a atividade se torne mais fácil caso esteja muito complicada para os participantes são:
 - Permitir que o guia oriente "guiando" as mãos dos jogadores em direção ao espaço onde estão as peças espalhadas;
 - Aumentar o tempo dos jogadores de poderem ter conhecimento das peças;
 - No primeiro momento de jogo selecionar apenas as peças com os símbolos mais simples e de fácil identificação, como; ponto, traço, coração, quadrado, círculo, entre outros.

Fonte: elaboração própria (2023).

Nota-se que o Jogo da Memória planejado no interior da estrutura do Modelo Didático CRIE de Referência elaborado pela pesquisadora aponta elementos que podem ser analisados através do quarteto praxeológico do jogo, que, enquanto tipo de tarefa [T₄], descreve a atividade a ser realizada, jogar o Jogo da Memória; como técnica [t₅] que é considerada ao se praticar o jogo, sua memorização, pois os

participantes que conseguirem memorizar as direções em que estão as peças que já foram reviradas terão maior facilidade para relacionar a outra quando encontrar seus pares; a tecnologia [θ₄], por sua vez, envolve a noção lógica das possibilidades que os participantes vendados poderiam utilizar para reagir durante o desenvolvimento do jogo; e a teoria [Θ₄] refere-se ao Jogo da Memória como jogo de tabuleiro e jogo popular.

Na identificação dos objetos ostensivos e não-ostensivos no jogo em questão, destaca-se que o Jogo da Memória Adaptado foi elaborado a partir da adequação de um jogo preexistente, o Jogo da Memória. Essa adaptação foi possível devido à mobilização do conceito de jogo, pois foi por meio dele que se pôde relacionar também o conceito de Jogo da Memória ao objeto não-ostensivo.

No que tange aos elementos empregados na elaboração do jogo, a pesquisadora utilizou recursos materiais que permitiram a construção de um novo jogo, a saber, um Jogo da Memória Adaptado, manipulando materiais que possibilitaram a construção das vendas e das peças do jogo; além disso, foi descrito o passo a passo do jogo no formulário baseado no CRIE. Assim, percebe-se que foram manipulados ostensivos materiais e ostensivos escriturais na construção da atividade.

Após a demonstração de cada etapa do preenchimento do Modelo Didático CRIE de Referência, os acadêmicos foram convidados a vivenciar a atividade planejada através do Modelo CRIE, atividade esta demonstrada nas Figuras 21 e 22. Foram utilizados materiais elaborados pela própria pesquisadora para realização do jogo da memória adaptado para inclusão de alunos com deficiência visual por meio do CRIE.

O Jogo da Memória adaptado foi elaborado com materiais recicláveis e que permitissem o contato tátil dos participantes, tais como: tecido não tecido (TNT), barbante, lápis, tesoura, cola e pedaços de papelão cortados em formatos retangulares, conforme pode ser observado nas Figuras 23 e 24.

Figura 23 – Materiais utilizados para elaboração do Jogo da Memória Adaptado



Fonte: elaboração própria (2023).

Figura 24 – Jogo da Memória Adaptado elaborado pela autora



Fonte: elaboração própria (2023).

Os participantes puderam visualizar e conhecer o Jogo da Memória adaptado, em seguida, foram chamados a participar do jogo. Inicialmente, mostraram-se um pouco tímidos, o que era um comportamento esperado, principalmente por se tratar de uma experiência nova e desconhecida, em que estariam jogando um jogo vendados e vivenciando uma atividade diferente, sem que pudessem visualizar o jogo e o ambiente ao redor no momento da partida. Dois acadêmicos se propuseram a jogar, e o restante pôde ficar em volta, observando como o jogo se desenrolava, conforme pode ser percebido através da Figura 25.

Figura 25 – Dupla vendada jogando o Jogo da Memória Adaptado e demais participantes em volta observando o desenvolvimento do jogo



Fonte: acervo pessoal (2023).

A dupla foi vendada e, antes que o jogo começasse, os participantes foram convidados a tocar as peças do jogo para que pudessem identificar e conhecer os símbolos presentes nas peças antes da partida começar. Em seguida, as peças do jogo foram espalhadas sobre a mesa; o primeiro jogador pegou a primeira peça e a virou; com os dedos passando sobre a linha do barbante que formava o desenho o jogador tentou adivinhar do que se tratava o símbolo, conforme pode ser observado nas Figuras 26 e 27.

Figura 26 – Dupla vendada jogando o Jogo da Memória Adaptado e um dos participantes tentando adivinhar o símbolo do quadrado na peça do Jogo da Memória



Fonte: acervo pessoal (2023).

Figura 27 – Dupla vendada jogando o Jogo da Memória Adaptado e um dos participantes tentando adivinhar o símbolo do quadrado na peça do Jogo da Memória Adaptado



Fonte: acervo pessoal (2023).

Os participantes puderam vivenciar a experiência do Jogo da Memória Adaptado planejado para utilização em uma aula de Educação Física com alunos com deficiência visual, mediante as adaptações realizadas através do Modelo Didático CRIE de Referência, adequando o jogo pensando nos aspectos Contexto, Regras, Instruções e Equipamentos.

Os demais participantes puderam assistir ao jogo e perceber quais elementos os jogadores manuseavam para estabelecer estratégias a fim de vencer o jogo. Identificou-se, por exemplo, através do comentário de um dos acadêmicos que vivenciou a experiência do jogo, enquanto aluno com deficiência visual, que era possível sentir a altura das peças tocando-as antes de virar.

Assim, caso ele tivesse virado primeiramente uma peça com o símbolo de ponto (que tem menos volume de barbante na utilização da formação do símbolo), provavelmente tentaria tocar o verso das peças a fim de encontrar outra peça que não estivesse tão alta/distante da mesa, pois para a formação do símbolo ponto não era necessário aplicar uma quantidade grande de barbante na peça, bem como, caso tivesse virado uma peça com maior quantidade de barbante para formação do símbolo, como o sol ou coração, procuraria identificar uma peça que estivesse um pouco mais alta/distante da mesa com relação ao volume de barbante utilizado, conforme pode ser notado na figura seguinte.

Figura 28 – Participante com a mão sobre a peça antes de virá-la



Fonte: acervo pessoal (2023).

Considera-se a estratégia comentada pelo acadêmico participante da atividade uma nova técnica para praticar o jogo de maneira adaptada. A nova técnica [t₈], tocar o verso da peça para observar a altura/volume, surge emergente da prática do jogador no momento do jogo, visto que este utilizou a t₈ para conseguir vencer o jogo. Desse modo, apesar de não ter sido identificada pela pesquisadora no momento de elaboração e modificação do jogo, foi emergente e relatada pelos próprios jogadores ao final da partida, o que resultou na vitória deste participante, que conseguiu o maior número de pares no Jogo da Memória Adaptado.

A participação dos acadêmicos no Jogo da Memória Adaptado permitiu que pudessem ser evidenciados alguns elementos que se destacaram enquanto estes participavam do jogo. Os participantes, ao final do jogo, quando restavam poucas peças, gesticulavam ao sentirem dificuldades tocando sobre a mesa e não encontrando as peças, fazendo gestos com as mãos como a expressão “onde estão?”, assim como se expressavam oralmente tanto comentando qual o símbolo presente na peça após revirá-la quanto quando não conseguiam identificar logo de início qual o símbolo da peça.

Dessa forma, notou-se que, ao realizarem estas ações, os acadêmicos manipularam ostensivos durante o jogo, ao se comunicarem comentando os símbolos expressos nas peças que estes viravam no tabuleiro, tanto quando sentiam e externavam dificuldade ao tentar identificar os símbolos de cada peça como na realização de gestos com as mãos ao não perceberem a posição das peças ao final do jogo, quando restavam poucos pares. Nesse aspecto, foi identificado que os

participantes manipularam ostensivos durante o jogo, identificados como ostensivos gestuais e ostensivos discursivos, conforme é classificado por Fonseca (2015).

A participação dos acadêmicos na vivência do Jogo da Memória Adaptado foi imprescindível, principalmente por conhecerem de modo prático como funciona o Modelo Didático CRIE de Referência, e também por conseguirem vivenciar, enquanto futuros professores, como os alunos com deficiência visual podem se sentir ao participarem de uma atividade como esta. Além disso, puderam indicar, através de *feedbacks* e sugestões, quais pontos podem ser melhorados, quais dificuldades foram encontradas, o que poderia contribuir para uma participação mais efetiva, entre outros fatores, no intuito de colaborarem para a melhoria e aperfeiçoamento do jogo.

Após a finalização do momento de apresentação do Modelo Didático CRIE de Referência aos acadêmicos, estes foram convidados a vivenciar a experiência de planejamento e execução de uma aula de Educação Física para um contexto inclusivo de alunos com deficiência visual. Desta forma, os futuros professores puderam refletir e discutir em grupos sobre atividades e possibilidades de elementos que poderiam manusear na aula de Educação Física para que pudessem cooperar com a inclusão de todos os alunos de uma turma inclusiva.

Ao final deste momento, depois de os acadêmicos realizarem o planejamento da aula de Educação Física inclusiva utilizando o Modelo Didático CRIE de Referência para um contexto de turmas com alunos com deficiência visual, os futuros professores foram convidados a executar suas aulas. Nesse âmbito, os acadêmicos, junto a seus colegas de turma, puderam vivenciar a experiência enquanto futuros professores de Educação Física, e os colegas também puderam experimentar a atividade planejada; alguns vendados, a fim de experimentar a aula enquanto estudantes com deficiência visual, comentando, em seguida, quais os desafios e sugestões com relação à atividade vivenciada.

4.8.6 Momento 6 – Análise da utilização do Modelo CRIE pelos futuros professores

Este subtópico apresenta a análise das praxeologias realizadas pelos acadêmicos em cada elaboração de aula planejada através da utilização do Modelo Didático CRIE de Referência. Para isso, é importante revisitar o objetivo geral desta

pesquisa: analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física no trabalho com o Jogo.

Neste momento, os acadêmicos, enquanto futuros professores de Educação Física, foram desafiados a executar a aula planejada de Educação Física para um contexto inclusivo utilizando a estratégia do modelo de adaptação de atividades, o Modelo Didático CRIE de Referência, de Campos (2019), apresentado nesta pesquisa como uma possibilidade auxiliadora para um trabalho inclusivo.

Na ocasião, cinco grupos (G2, G3, G4, G5 e G6) estiveram presentes e expuseram seus planejamentos para aulas inclusivas empregando o modelo CRIE. Cada grupo foi composto por três acadêmicos, embora nem todos neste dia tenham conseguido participar devido a uma suspeita de paralisação da instituição na data. Nesse âmbito, a presença dos alunos foi reduzida, totalizando oito acadêmicos presentes.

As aulas planejadas pelos grupos de acadêmicos englobaram os seguintes conteúdos: Grupo 2 (G2) – Jogo da Velha Humano; Grupo 3 (G3) – Jogo Adaptado de Atletismo; Grupo 4 (G4) – Jogo de Boliche Adaptado; Grupo 5 (G5) – Jogo da Memória das Formas e Texturas; e Grupo 6 (G6) – Jogo de Dominó Adaptado.

Assim, de acordo com a organização de cada grupo, os acadêmicos puderam montar a aula inclusiva de Educação Física dentro da estrutura de planejamento de aula elaborada pela pesquisadora com base no Modelo CRIE.

Figura 29 – Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G2

“CRIE” UMA ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM

Definição Inicial

1. DEFINA A ATIVIDADE QUE SERÁ REALIZADA.
Jogo de Velha Humano

2. APRESENTE OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE ESCOLHIDA.
Desenvolver habilidades relacionadas ao movimento, como raciocínio lógico, lateralidade, coordenação motora, habilidades ativas, estratégia e cooperação em grupo.

3. A PARTIR DA ATIVIDADE INICIAL ESCOLHIDA, DEFINA OS RESPECTIVOS ELEMENTOS.

CONTEXTO – Espaço que será utilizado para realização da atividade:
Sala de aula

REGRAS – De que forma será realizada e quais regras da atividade:
Cada jogador irá brincar a jogo (cone) de uma vez ao espaço do jogo. O tabuleiro do jogo ficará montado no chão. Quem completar 3 vezes consecutivas dos primeiros vence.

INSTRUÇÃO – De que forma a mensagem será transmitida:
Os jogadores farão o jogo um de cada vez, cada equipe deverá jogar com uma cor diferente das peças. Após instruções a iniciaram o jogo apenas quando o orientador do jogo apitar.

EQUIPAMENTO – Qual o material necessário para realização da atividade:
Cones, fita adesiva, espito, cartões, cordão.

Fonte: elaboração própria (2023).

Figura 30 – Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G2

4. O QUE DEVE SER MODIFICADO PARA QUE TODOS OS ALUNOS POSSAM REALIZAR A ATIVIDADE? "CRIE"!

CONTEXTO - Insira o que é importante ser alterado no ambiente:

A atividade poderá ser realizada tanto na sala de aula quanto na quadra ou pátio

REGRAS - Modifique o que for necessário nos regulamentos e na forma de realização da atividade para que se torne acessível à participação de todos:

O participante deverá seguir a linha lateral que liga o fila dos jogadores até a estrutura do jogo, esta equipe terá um orientador ao lado da estrutura/ tabuleiro do jogo para orientar os jogadores e o que dirá de não posicionam no jogo a peça. Todos jogadores ficarão em fila, dois jogadores ficarão ao lado do jogo montado de fita no chão e os participantes poderão todos veredas, menos os orientadores. Ao ouvir o apito o jogo começa.

INSTRUÇÃO - De que forma poderá ser transmitida a mensagem para entendimento de todos:

A instrução será dada oralmente, e os participantes deverão continuar andando por todo espaço do jogo antes que o jogo começa.

EQUIPAMENTO - Quais adaptações são necessárias nos materiais das atividades:

Cartões, apitos, fita adesiva grossa, cones grandes, cones pequenos.

ESTRATÉGIAS PARA DIFICULTAR A ATIVIDADE:

Os participantes deverão ir sozinho e os orientadores irão orientar apenas apitando. Ao som de dois apitos deverá ir para esquerda, no ouvir um apito só deverá ir para direita.

ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A ATIVIDADE:

Os jogadores poderão jogar em dupla. E a dupla vai ficar com seu parceiro orientar onde posiciona a peça do jogo.

Fonte: elaboração própria (2023).

Iniciando com o G2, cuja aula é representada nas Figuras 29 e 30, o grupo elaborou e planejou a atividade para uma turma inclusiva com alunos com deficiência visual. O grupo optou pela realização da atividade Jogo da Velha Humano, que se trata de uma adaptação do jogo original Jogo da Velha, em que são traçadas duas linhas na vertical e duas na horizontal; o primeiro jogador que completar a sequência, na diagonal, horizontal ou vertical, de três símbolos, O ou X, vence o jogo.

O G2 apresentou como finalidade da atividade desenvolver habilidades relacionadas ao movimento, como raciocínio lógico, lateralidade e coordenação motora, além de trabalhar atenção, estratégia e cooperação em equipe. Os objetivos

destacados pelo grupo demonstram que o Jogo da Velha Humano, que é uma adaptação do Jogo da Velha original, trabalha tanto aspectos do desenvolvimento cognitivo quanto do físico e psicossocial.

Adentrando nos aspectos do CRIE (Contexto, Regras, Instrução e Equipamentos), os acadêmicos do G2 explicaram que a atividade acontecerá na sala de aula, tendo como regras: cada jogador carregará uma única peça de cada vez até o tabuleiro/espço do jogo; o tabuleiro ficará montado no chão; quem completar a primeira sequência de três peças vence o jogo. Como instruções: as jogadas serão feitas por um jogador de cada vez; cada equipe deverá jogar com uma cor diferente; e o jogo só inicia quando o orientador do jogo apitar. Como equipamentos, serão utilizados: cones, fita adesiva, apitos, coletes e cordas.

A partir da explicação dos elementos contexto, regras, instrução e equipamentos do Jogo da Velha Humano feito pelo G2, os aspectos foram reformulados e modificados, pensados para uma aula inclusiva com alunos com deficiência visual. Nesse sentido, todos os elementos foram alterados e passaram a ser inclusivos, no intuito de assegurar a participação do aluno com deficiência visual e de toda a turma.

Desta forma, adaptando a aula nos aspectos do CRIE, o G2 apresenta o contexto, que poderá ser tanto na sala de aula quanto num espaço externo, como uma quadra ou pátio da área escolar; quanto às regras, o jogador deverá seguir uma linha lateral que indica o local do tabuleiro do jogo, e cada equipe terá um orientador ao lado do tabuleiro/estrutura do jogo para passar aos jogadores as orientações do lugar onde deverão posicionar as peças; as instruções serão passadas oralmente e os participantes deverão conhecer todo o espaço antes de começar a partida; os equipamentos serão cordas, fita adesiva grossa, apito, cones pequenos e grandes.

Como estratégias para dificultar a atividade, o G2 pontuou que os participantes poderão ir sozinhos e os orientadores só poderão apitar, sendo dois sons a indicação de que deverão ir para a direita, e um só, de que deverão ir para a esquerda; para facilitar a atividade, os jogadores poderão jogar em dupla, assim a dupla irá com o jogador vendado para orientar a posicionar a peça na estrutura do jogo.

Destarte, com base na atividade desenvolvida pelo G2 e apresentada nas Figuras 28 e 29, comparando ao quarteto praxeológico do jogo que foi elaborado no subtópico Organização Praxeológica da Educação Física dos Jogos do presente estudo, pode-se demonstrar a praxeologia adotada pelo grupo. Nesses termos, no

Jogo da Velha tem-se o tipo de tarefa [T₁] praticar o jogo da velha; a técnica [t₁] realizar jogadas, considerando as habilidades necessárias para que seja praticado o jogo da velha, os conhecimentos a respeito da lógica do jogo e a estrutura que permite que um dos jogadores vença, ou seja, cada participante poderá usar um símbolo, X ou O, e, sendo assim, a técnica consiste em escolher uma posição para inserir um símbolo no jogo, de modo que proporcione formar um trio sequenciado em sua estrutura; a tecnologia [θ₁] refere-se à noção lógica das possibilidades de escolha das posições dos símbolos X ou O para vencer o jogo; e a teoria [Θ₁], o Jogo de Tabuleiro da cultura popular.

O tipo de tarefa escolhido pelo G2 foi [T₆] praticar o jogo da velha humano. Para isso, uma possível técnica levantada com base nas respostas do G2 foi a [t₈], em que os jogadores deverão seguir a linha que leva até a estrutura do jogo e prestar atenção às instruções que o orientador de sua equipe irá transmitir para que posicionem a peça no local adequado no tabuleiro, pois caso a posicionem no espaço errado poderão favorecer a vitória da equipe adversária. Como possibilidade de tecnologia com base nas respostas do G2, apresenta-se a tecnologia [θ₆], relacionada à noção de orientação espacial no que tange a corresponder às instruções que o orientador irá transmitir; e como teoria [Θ₁], corresponde ao Jogo de Tabuleiro como cultura popular.

Ao analisar os objetivos propostos percebe-se que o grupo parece apresentar domínio da teoria [Θ₁] do jogo, pois os acadêmicos citam habilidades que podem ser trabalhadas tanto via estratégia e raciocínio, que são originários da versão do Jogo da Velha tradicional, quanto aspectos que aparecem nos objetivos relacionados ao fato de o jogo ser adaptado para ser jogado com movimento, como lateralidade, coordenação motora e cooperação, pois trata-se de um jogo em equipe, diferentemente do jogo tradicional, que é jogado em dupla.

Nas regras e instruções do jogo é perceptível uma possível relação das respostas dos acadêmicos com o que evidencia a técnica [t₁] do jogo da velha (pois é imprescindível que se tenha consciência das habilidades necessárias para a prática do jogo), quando o grupo esclarece que vence aquele que completar a sequência de três peças primeiro; isso confirma o que apresenta a [t₁] com a informação de conhecimento a respeito da lógica do jogo e da estrutura que permite que um dos jogadores vença formando um trio sequenciado na estrutura da partida.

Destaca-se que o G2 levanta aspectos do contexto inclusivo em diversos momentos na adaptação da sua aula, principalmente quando escolhe a [T₆] e a técnica

[t₈], que envolve uma estratégia de norteamo até a estrutura do jogo; percebe-se também demonstração de domínio da teoria quando cita habilidades específicas enquanto objetivos do jogo; as regras e instruções alinham-se com a [t₁] do jogo da velha, evidenciando o conhecimento sobre a lógica do jogo. Essa compreensão é fundamental para proporcionar aos alunos uma experiência inclusiva, possibilitando que todos possam participar.

Observa-se que os acadêmicos do G2 mobilizaram ostensivos materiais ao trazerem o jogo da velha humano e a delimitação de início e fim do jogo por meio do recurso sonoro do apito; ostensivos escriturais relacionados às habilidades atenção, estratégia e raciocínio lógico, bem como ao jogo adaptado; e ostensivo gráfico, relacionado à estrutura do tabuleiro. No que se refere aos não-ostensivos, infere-se que o grupo evocou não apenas não-ostensivos sobre o conceito de jogos, mas também o conceito de atenção, estratégia e raciocínio lógico, habilidades estas que são cruciais para o desenvolvimento da atividade adaptada pelo G2.

Analisando os objetivos propostos na atividade, verifica-se que os acadêmicos pontuaram elementos que estão relacionados ao conceito de desenvolvimento motor, cognitivo e social, além do conceito de movimento das práticas corporais, para que pudessem ser elencadas as habilidades que pretendiam desenvolver na atividade. Vale salientar que esses elementos são também não-ostensivos mobilizados para a construção da atividade pelo G2.

A seguir, é demonstrada a aula do G3. Os acadêmicos elaboraram uma aula de Educação Física com o conteúdo Esporte, a saber, uma aula de Atletismo pensada para uma turma inclusiva com alunos com deficiência visual.

Figura 31 – Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G3

"CRIE" UMA ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM

[REDACTED]

1. DEFINA A ATIVIDADE QUE SERÁ REALIZADA.
Atletismo - Salto em distância

2. APRESENTE OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE ESCOLHIDA.
*Apresentar atividades lúdicas que permitam aos marismentos utilizados na prática do salto em distância;
 Promover a inclusão do aluno com o salto em distância.*

3. A PARTIR DA ATIVIDADE INICIAL ESCOLHIDA, DEFINA OS RESPECTIVOS ELEMENTOS.

CONTEXTO - Espaço que será utilizado para realização da atividade:
O espaço da linha do gol de futebol, até a linha do meio

REGRAS - De que forma será realizada e quais regras da atividade:
*Para realização do salto, o estudante não pode terminar com um pé, se precisa terminar com os dois juntos
 Não é permitido pisar ou passar da linha do salto*

INSTRUÇÃO - De que forma a mensagem será transmitida:
A professora não explica na quadra, mostrando como deve ser feito e apresentando as regras

EQUIPAMENTO - Qual o material necessário para realização da atividade:
Bambalês, giz

Fonte: elaboração própria (2023).

Figura 32 – Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G3

4. O QUE DEVE SER MODIFICADO PARA QUE TODOS OS ALUNOS POSSAM REALIZAR A ATIVIDADE? "CRIE"!

CONTEXTO - Insira o que é importante ser alterado no ambiente:

O espaço usado é o mesmo.

REGRAS - Modifique o que for necessário nos regulamentos e na forma de realização da atividade para que se torne acessível à participação de todos:

Modificação na regra de pisar na linha, em alguns casos não permitido pisar, pelo fato de alguns estudantes precisam ficar dentro do retângulo após o boliche.

INSTRUÇÃO - De que forma poderá ser transmitida a mensagem para entendimento de todos:

Da mesma forma, a alteração é que antes da partida mostrar todo o espaço que será usado para a realização da atividade assim os alunos seguem melhor as regras da atividade.

EQUIPAMENTO - Quais adaptações são necessárias nos materiais das atividades:

Fiz para fazer a demarcação do retângulo, que pode ser feito com cordão para ficar tátil.

ESTRATÉGIAS PARA DIFICULTAR A ATIVIDADE:

Colocar a distância maior, ou a regra de passar da linha sem pisar.

ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A ATIVIDADE:

Uma distância mais próxima, e aumentar o tamanho do retângulo.

Fonte: elaboração própria (2023).

Diante das respostas evidenciadas pelo G3, percebe-se que os acadêmicos realizaram o preenchimento da estrutura do Modelo Didático CRIE de Referência com uma atividade cuja base são os elementos básicos do Atletismo. Apesar de ter grande relevância no que tange aos conteúdos da Educação Física, o Atletismo não é um jogo, é um esporte, e não está, portanto, incluído como conteúdo no objeto do saber da pesquisa, o Jogo; devido a isso, não iremos nos aprofundar neste planejamento de aula, já que os elementos contidos na utilização do modelo não contribuem com o objeto de estudo da pesquisa.

Os acadêmicos do G4 produziram uma aula de Educação Física inclusiva pensada para alunos com deficiência visual trabalhando o conteúdo Jogo, elaborando um Jogo de Boliche com cones; apesar de não se tratar de um jogo de tabuleiro, o Jogo de Boliche está inserido no objeto do saber do presente estudo, que aborda o Jogo como conteúdo. Nesse sentido, analisa-se o que foi evidenciado pelo grupo através dos planejamentos expostos nas Figuras 33 e 34.

Figura 33 – Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G4

"CRIE" UMA ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM

Deficiência visual

1. DEFINA A ATIVIDADE QUE SERÁ REALIZADA.
Boliche, com 10 cones pequenos para simular as pernas do boliche e uma bola de boliche; o objetivo é desatirar e marcar pontos máximos de cones a cada jogada.

2. APRESENTE OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE ESCOLHIDA.
Preparar de espaço (meio espaço)
Trabalhar em equipe

3. A PARTIR DA ATIVIDADE INICIAL ESCOLHIDA, DEFINA OS RESPECTIVOS ELEMENTOS.

CONTEXTO – Espaço que será utilizado para realização da atividade:
Será utilizado o quadra

REGRAS – De que forma será realizada e quais regras da atividade:
1º Lançamento a bola pode ser jogado com a mão
2º Lançamento a bola pode ser jogado com o pé
Desatirar a posição como pessoa fica atrás de cones marcando ~~em~~ em cones entre localizados

INSTRUÇÃO – De que forma a mensagem será transmitida:
Az orientações através palavras de forma oral.

EQUIPAMENTO – Qual o material necessário para realização da atividade:
10 cones pequenos; 1 bola de boliche/ bola com guizal/ bola dentro de uma plastic ou algo que faça algum tipo de ruído e ~~de~~ algum material para marca. Pedra de pano que cubra o visor dos estudantes

Com relação aos aspectos do CRIE, os acadêmicos descreveram que no contexto será utilizada uma quadra; as regras: como primeira variação, a bola poderá ser jogada com a mão; como segunda variação, a bola poderá ser jogada com os pés, ressaltando que durante uma parte do jogo uma pessoa ficará atrás dos cones com sons, sinalizando onde os cones estão localizados. Como instruções, estas serão transmitidas de forma oral; e como equipamentos, serão utilizados cones pequenos, uma bola de borracha, bola com guizo, bola de saco plástico ou algo que faça algum tipo de “barulho” e um tecido que possa vender os participantes.

Assim, adaptando os aspectos pensando em uma aula inclusiva com alunos com deficiência visual, de acordo com o G4, o contexto seria um ambiente plano e que deverá estar em total silêncio no momento em que o jogador fosse arremessar; quanto às regras, se a atividade for realizada em alguma turma que não tenha alunos com deficiência visual, é preciso que alguns utilizem vendas para jogar; as instruções serão transmitidas de forma oral; e os equipamentos serão as bolas com guizo — no caso de não haver essas bolas, poder-se-á adaptar colocando uma bola em um saco plástico, por exemplo.

Como estratégias para dificultar, o grupo explicou que na atividade a distância da posição de lançamento até os cones poderá ser ampliada e/ou diminuída a quantidade de cones; e para facilitar, na atividade a quantidade de cones poderá ser aumentada, e reduzida a distância de posição do arremesso até os cones.

Comparando a atividade elaborada pelo G4 e o quarteto praxeológico do Jogo de Boliche, tem-se que: o tipo de tarefa [T₅] é praticar o jogo de boliche; como técnica [t₇], analisar as posições dos pinos antes de arremessar a bola a fim de utilizar a melhor maneira para derrubar o máximo de pinos possíveis e escolher uma bola com um peso sustentável de acordo com o seu tamanho e força; como [t₃] pode-se considerar que derrubar os dez pinos, um *strike*, no primeiro arremesso ocasiona a perda do direito à segunda bola; como tecnologia [θ₅] que sustenta a técnica, as possibilidades de se derrubar o máximo de pinos durante as duas tentativas que o jogador tem de obter pontos; e quanto à teoria [Θ₅] temos o Jogo de Boliche como um Esporte de precisão. Por meio das informações referidas, pode-se analisar e destacar a seguir o quarteto praxeológico para a atividade do Jogo de Boliche com Cones criado pelo G4.

Apresenta-se agora o quarteto praxeológico do Jogo de Boliche com Cones. O tipo de tarefa é [T₇] jogar/praticar o Jogo de Boliche com Cones, arremessando a bola

para atingir os dez cones organizados em formação triangular; como técnica [t₁₀] o objetivo de derrubar o maior número de cones orientando-se pelas instruções do guia orientador; ou seja, trata-se de uma técnica, pois é necessário que os jogadores analisem a posição dos cones antes de lançarem a bola e sigam corretamente a orientação do guia que está informando a direção para a qual se deve realizar o arremesso.

Ainda como técnicas que podem ser levantadas através das respostas do G4, destaca-se a [t₁₁], que em cada arremesso o jogador poderá lançar duas vezes a bola com guizo para tentar derrubar os cones na extremidade do espaço. A tecnologia [θ₇] é a noção de que deve ser derrubado o máximo de cones; isso pode implicar que o jogador utilize mais ou menos força no arremesso, jogue mais de cima ou de modo mais rasteiro a bola, a fim de que consiga atingir mais cones e conquistar mais pontos; e como teoria [Θ₅] tem-se o Jogo de Boliche.

Percebe-se que para a elaboração do Jogo de Boliche com Cones, o grupo buscou acrescentar estratégias inclusivas, no intuito de que todos os estudantes pudessem participar com condições parecidas e que o jogo pudesse ser realizado por todos. Os acadêmicos dispuseram de um conceito de jogo, especificamente, o conceito de jogo de boliche, visando conhecer os elementos básicos, fundamentos e regras, para então realizar as adequações para construção do jogo adaptado. Assim, verifica-se que os acadêmicos mobilizaram os não-ostensivos relacionados ao conceito de jogo e ao conceito de jogo de boliche.

No que tange aos objetos ostensivos, nota-se que os acadêmicos manipularam ostensivos discursivos, quando pontuam que as instruções deverão ser feitas de forma oral, e ostensivos materiais, com relação ao uso de materiais para realização da atividade, como cones pequenos, vendas, bola de borracha e bola com guizo ou dentro de uma sacola plástica, com vistas a causar um efeito sonoro durante o jogo.

O próximo grupo, G5, elaborou uma aula de Educação Física inclusiva pensada para um contexto de alunos com deficiência visual com o conteúdo Jogo, cuja atividade é denominada Jogo da Memória das Formas e Texturas, como pode ser visto nas Figuras 35 e 36.

Figura 35 – Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G5

"CRIE" UMA ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM

Jogo Memória das Formas e Texturas

1. DEFINA A ATIVIDADE QUE SERÁ REALIZADA.
Serão confeccionados dois cubos (um com texturas diferentes e outro com formas diferentes), cada forma e textura terá uma peça na tabuleira e o aluno deverá encontrar a peça equivalente.

2. APRESENTE OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE ESCOLHIDA.
Trabalhar a exploração sensorial dos alunos, estimular a memória e noção de espaço.

3. A PARTIR DA ATIVIDADE INICIAL ESCOLHIDA, DEFINA OS RESPECTIVOS ELEMENTOS.

CONTEXTO – Espaço que será utilizado para realização da atividade:
Uma sala ou área que não seja bastante usada os alunos para passar como tabuleira.

REGRAS – De que forma será realizada e quais regras da atividade:
Um tabuleiro será montado com as peças perfuradas que serão, sendo lançada no jogo (cada) pessoa que o aluno deverá encontrar.

INSTRUÇÃO – De que forma a mensagem será transmitida:
Por comando, o objetivo é despertar a curiosidade dos alunos sobre as dificuldades encontradas pelos alunos de baixa visão.

EQUIPAMENTO – Qual o material necessário para realização da atividade:
Papelão, fita adesiva, cola, EVA, papéis texturizados, caixas de fósforo e pedrinhas e grãos.

Fonte: elaboração própria (2023).

Figura 36 – Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G5

4. O QUE DEVE SER MODIFICADO PARA QUE TODOS OS ALUNOS POSSAM REALIZAR A ATIVIDADE? "CRIE"

CONTEXTO - Insira o que é importante ser alterado no ambiente:
 A adição de vendas nos cubos, não apenas nos de girar, mas as peças, (as do momento de uma atividade simples)

REGRAS - Modifique o que for necessário nos regulamentos e na forma de realização da atividade para que se torne acessível à participação de todos:
 A adição de vendas nos cubos e adição de uma resposta nos cubos que tinham de girar

INSTRUÇÃO - De que forma poderá ser transmitida a mensagem para entendimento de todos:
 O diálogo se torna extremamente importante quando se trata de a combinação (verbo) de peças com base no jogo

EQUIPAMENTO - Quais adaptações são necessárias nos materiais das atividades:
 Peças de cores ou alterações necessárias, colocar pedras no interior dos cubos (peças).

ESTRATÉGIAS PARA DIFICULTAR A ATIVIDADE:
 Utilizar dois cubos ao mesmo tempo, aumentando o número de peças no tabuleiro

ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A ATIVIDADE:
 Utilizar um (do) cubo (de) por vez

Fonte: elaboração própria (2023).

A atividade escolhida para ser realizada foi o Jogo da Memória, adaptado, de modo que foi denominado Jogo da Memória das Formas e Texturas, uma adaptação do Jogo da Memória tradicional, modificando-se as peças de jogo e a maneira como se joga.

No Jogo da Memória das Formas e Texturas, adaptado pelo G5, serão confeccionados dois cubos, um com texturas diferentes e outro com formas diferentes; cada forma e textura terão uma peça no tabuleiro, e o aluno deverá encontrar a peça equivalente. Os objetivos da atividade expostos pelo G5 são a iniciativa de trabalhar a exploração sensorial dos alunos e o estímulo da memória e da noção de espaço. Os objetivos descritos colaboram para o desenvolvimento cognitivo do aluno, de modo que, além do que foi mencionado, o jogo pode contribuir para trabalhar a memória visual e a concentração do estudante.

Com relação aos elementos do CRIE o G5 apresenta como contexto da atividade uma sala ou área grande o bastante onde o chão possa ser o tabuleiro; como regras, um tabuleiro montado no chão com as peças perfiladas ao solo e o lançamento ao solo da forma que o aluno deverá encontrar; as instruções seriam por comandos, cuja finalidade é despertar a curiosidade dos alunos sobre as dificuldades encontradas por pessoas de baixa visão; e os equipamentos utilizados seriam papelão, barbante, cola, EVA, papéis texturizados, caixas de fósforo, pedrinhas e guizos.

Quanto às adaptações para tornar a atividade inclusiva e permitir a participação de todos os alunos da turma (com e sem deficiência), o grupo destacou que não são necessárias grandes alterações; apenas enfatizar alguns aspectos, como escolher um espaço amplo, adicionar vendas nos alunos e a inclusão de um material nos cubos, como guizos, para que faça barulho. Quanto às regras, é sugestivo que seja priorizado o diálogo, especialmente relevante no que concerne à conscientização de pessoas sobre a participação de alunos com baixa visão. Com relação aos equipamentos, poucas alterações são precisas, como a adição de pedras no interior das peças, por exemplo.

O G5 sugere como estratégias para ajustar o nível de dificuldade da atividade planejada a utilização de dois cubos simultaneamente, para aumentar o número de peças no tabuleiro. Por outro lado, como estratégia para facilitar a atividade, a sugestão é de utilizar apenas um cubo por vez.

Enquanto quarteto praxeológico da atividade tradicional do Jogo da Velha, evidenciado anteriormente no presente estudo, encontra-se como tipo de tarefa [T₄], que considera jogar o jogo da memória; como técnica [t₅], memorizar a posição das peças do jogo a fim de que se consiga lembrar das posições do maior número de peças para formar pares e vencer o jogo com a maior quantidade de pares das peças adquiridas; outra técnica [t₆] refere-se a conservar na memória as imagens das peças que o seu adversário revirar no intuito de memorizar uma grande quantidade de figuras e formar mais pares; a tecnologia [θ₄] que justifica a técnica é a noção lógica das possibilidades de escolha das peças a serem viradas, utilizando estratégias de memorização da posição das peças do jogo; e como teoria [Θ₄] temos o Jogo da Memória como jogo popular, que também é considerado um dos mais antigos jogos de tabuleiro.

Nesse âmbito, o quarteto praxeológico da atividade do G5 trata-se de um tipo de tarefa [T₈], jogar o Jogo da Memória das Formas e Texturas; como técnica [t₁₂],

jogar o cubo e, a partir do resultado do cubo, encontrar no tabuleiro a peça equivalente à forma e/ou textura; como tecnologia [θ₈] percebe-se a noção das explorações sensoriais que poderão ser incitadas com o jogo, assim como o estímulo da memória ao procurar a peça no tabuleiro correspondente ao resultado do cubo; e como teoria [Θ₄] tem-se o Jogo da Memória.

Observa-se que é levantada uma relação da técnica [t₁₂] com a técnica [t₅] de memorização da posição das peças do jogo, afinal, para a prática do jogo, ao arremessar o cubo e tentar encontrar a peça referente à forma ou textura descoberta, o aluno deverá memorizar as posições em que estão situadas as peças com as quais ele teve contato no jogo; como teoria [Θ₄] tem-se o Jogo da Memória enquanto jogo popular, também considerado um dos mais antigos jogos de tabuleiro.

A escolha da [T₈] evidencia uma perspectiva inclusiva no jogo, pois consiste em realizar/jogar um jogo da memória com a adição de adaptações para inclusão de alunos com deficiência visual. A escolha das técnicas enfatiza a inclusão ao provocar explorações sensoriais e estímulos à memória na busca das peças no tabuleiro. Portanto, destaca-se que, ao integrar o Jogo da Memória das Formas e Texturas, o G5 aborda uma perspectiva inclusiva, apresentando diversos aspectos, como memorização, exploração sensorial e orientação espacial, que visam contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Ao adaptar o jogo, o G5 foi capaz de empregar conceitos para viabilizar a recriação do Jogo da Memória, resultando no Jogo da Memória das Formas e Texturas. Nesse contexto, presume-se que o grupo envolveu o conceito de jogo e de jogo da memória. É evidente que os não-ostensivos relacionados às definições de jogo e jogo da memória foram mobilizados pelo G5.

Com relação aos objetos ostensivos presentes, é possível destacar o jogo da memória adaptado, cujas peças confeccionadas — cubos e tabuleiro, vendas e o acréscimo de pedras no interior dos cubos para que possam ser emitidos sons a qualquer movimento do cubo — podem ser classificadas como objetos ostensivos materiais. Vale ressaltar os comandos e diálogos em que são transmitidas as instruções, objetos ostensivos discursivos, conforme alude Fonseca (2015).

A seguinte atividade foi elaborada pelo G6, que desenvolveu um plano de aula de Educação Física inclusiva voltado para um contexto de alunos com deficiência visual. O foco do conteúdo foi o Jogo, especificamente, o Jogo de Dominó, como demonstrado nas Figuras 37 e 38.

Figura 37 – Frente do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G6

<p align="center">"CRIE" UMA ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM</p> <p align="center"><u>Deficiência Visual</u></p>	
1. DEFINA A ATIVIDADE QUE SERÁ REALIZADA.	<u>Jogo de Damasco</u>
2. APRESENTE OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE ESCOLHIDA.	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver o raciocínio lógico. * Desenvolver a concentração. * Aumentar a atenção. *
3. A PARTIR DA ATIVIDADE INICIAL ESCOLHIDA, DEFINA OS RESPECTIVOS ELEMENTOS.	<p>CONTEXTO - Espaço que será utilizado para realização da atividade: <u>O espaço será a sala de aula.</u></p> <p>REGRAS - De que forma será realizada e quais regras da atividade: <ol style="list-style-type: none"> 1º. Cada jogador receberá 7 peças. 2º. O jogo ocorrerá em sentido horário. 3º. O jogo começa pelo jogador que tem a peça de cor de maior prioridade. </p> <p>INSTRUÇÃO - De que forma a mensagem será transmitida: <u>O professor deverá ler todas as regras do jogo antes que o jogo comece.</u></p> <p>EQUIPAMENTO - Qual o material necessário para realização da atividade: <u>Jogo de damasco tradicional.</u></p>

Fonte: elaboração própria (2023).

Figura 38 – Verso do formulário baseado no Modelo CRIE respondido pelo G6

4. O QUE DEVE SER MODIFICADO PARA QUE TODOS OS ALUNOS POSSAM REALIZAR A ATIVIDADE? "CRIE"!

CONTEXTO - Insira o que é importante ser alterado no ambiente:
 O espaço ~~utilizado~~ *será o mesa de aula*

REGRAS - Modifique o que for necessário nos regulamentos e na forma de realização da atividade para que se torne acessível à participação de todos:
 O jogo durará ~~em 15~~ *concluído com peças de formidões maiores, no material de papel ou EVA e contendo peças feitas para que o jogador possa identificar as pontuações, antes do início do jogo cada jogador durará com as peças do jogo sendo cada uma delas.*

INSTRUÇÃO - De que forma poderá ser transmitida a mensagem para entendimento de todos:
 A explicação ~~será~~ *será feita pelo professor antes do início do jogo. O professor ~~deverá~~ explicará aos jogadores que eles podem fazer as peças que for foram feitas a mesa, para que eles tenham qual ~~o~~ a peça que compõe parte da continuidade do jogo.*

EQUIPAMENTO - Quais adaptações são necessárias nos materiais das atividades:
 As peças ~~deverão~~ *serão feitas de papel ou EVA, com os símbolos formados por ~~o~~ pedras de EVA ou Botões. De forma que possam ser identificadas através do toque.*

ESTRATÉGIAS PARA DIFICULTAR A ATIVIDADE:
 O jogo ~~podrá~~ *ser realizado em dupla para que dificulte a contagem de peças pelos jogadores.*

ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A ATIVIDADE:
 Para ~~facilitar~~ *facilitar o jogo o tabuleiro ~~podrá~~ ser uma numeração para constatar cada jogada dos participantes*

Fonte: elaboração própria (2023).

O G6 escolheu o Jogo de Dominó para elaboração da aula inclusiva planejada para alunos com deficiência visual. O Jogo de Dominó é composto por 28 peças ou pedras em que constam determinada quantidade de pontos dos dois lados da peça, que pode ser feita com diversos materiais, como plástico, madeira e cerâmica; o jogo pode ser praticado em qualquer tabuleiro plano, podendo ser jogado de 2 até 4 participantes, e cada jogador recebe 7 peças.

Os objetivos do jogo de dominó apresentados pelo grupo foram: desenvolver o raciocínio lógico e a concentração e aumentar a atenção. Pode-se inferir, com base nos objetivos descritos pelo G6, que o jogo de dominó influencia no desenvolvimento

cognitivo e psicossocial do aluno, pois este, enquanto joga, tem contato com colegas, o que possibilita a interação entre a turma.

No que tange aos aspectos do CRIE, o grupo descreveu que, enquanto contexto, a atividade será na sala de aula; quanto às regras, cada jogador receberá 7 peças do dominó, o jogo acontecerá em sentido horário e deverá começar pelo jogador que tiver a peça dobrada com maior valor; sobre as instruções, o professor orientador da atividade deverá ler todas as regras do jogo antes que a partida se inicie; e o equipamento será o jogo de dominó tradicional. Tais circunscrições descrevem a atividade como Jogo de Dominó, inicialmente sem as adaptações; então, pensando em uma aula inclusiva com alunos com deficiência visual, serão modificados os aspectos do “CRIE”, para que todos possam jogar.

Adequando a aula ao Modelo CRIE para um contexto inclusivo, o G6 apontou como cenário o espaço da sala de aula; como regras, o jogo deverá ser confeccionado com peças de tamanhos maiores feitas de isopor ou EVA e contendo pinos táteis para que o jogador possa identificar as pontuações de cada peça — antes que o jogo comece, cada jogador deverá conhecer todas as peças, tocando cada uma delas; sobre as instruções, a explicação deverá ser transmitida pelo professor antes que o jogo inicie — o professor deverá explicar aos jogadores que eles poderão tocar as peças que já foram exibidas na partida a fim de que percebam qual peça está exposta em cada “ponta” do jogo e saibam qual deverão jogar para dar continuidade ao jogo; e com relação aos equipamentos, as peças deverão ser elaboradas com isopor ou EVA com os símbolos (pontos) de cada “pedra” confeccionados por pedaços de EVA ou botões, de modo que possam ser identificados através do toque.

Como estratégias para dificultar o jogo, este poderá acontecer em dupla, para que os jogadores não realizem, ou tenham obstáculos para, a contagem de peças do jogo de dominó. Como estratégia para facilitar o jogo, este poderá ter um narrador/orientador que comente cada jogada que os participantes realizarem no decorrer da partida.

O quarteto praxeológico do Jogo de Dominó apresenta-se da seguinte forma: o tipo de tarefa [T₂] é jogar o dominó, a realização da prática; como técnica [t₂], como se pode jogar o dominó, se por meio da estratégia de contagem das peças na mesa, inferindo a quantidade de peças existentes de cada tipo, utilizando habilidades de aprendizagem do jogo, ou do saber jogar, através da contagem de pontos das “pedras” que já foram jogadas, no intuito de prejudicar ou auxiliar seus adversários jogando

peças que não são compatíveis com as dele ou são com as que eles têm disponíveis, realizando cada jogada estrategicamente, a fim de eliminar todas as suas peças primeiro para vencer, e, ao mesmo tempo, prejudicando seus oponentes, para que eles “passem” a vez de jogar.

Outra técnica é a [t₃], que se refere a jogar o dominó por meio da colagem de peças, ou seja, o jogador vê a pedra que o anterior jogou e observa em sua “mão” qual peça ele tem e que equivale a uma das partes da peça que está na mesa, buscando se livrar de suas peças, mas sem utilizar uma estratégia específica; neste modelo, o primeiro que esvaziar a “mão”, “bate” e ganha a partida. A tecnologia que justifica as técnicas [t₂] e [t₃] é a [θ₂], que se fundamenta pela noção lógica das alternativas de jogo, que consistem em colar pedras, seguindo a sequência numérica que cada “ponta” do jogo apresenta, ou contar quantas peças estão expostas e quantas ainda poderão ser manuseadas pelos adversários. Por sua vez, a teoria [Θ₂] que justifica a tecnologia é o jogo de tabuleiro.

O Jogo de Dominó Adaptado aparece como um tipo de tarefa em que [T₉] diz respeito a jogar o Jogo de Dominó Adaptado; como técnica, nota-se a presença de uma nova técnica, a [t₁₃], quando o grupo pontua que o jogo poderá ser realizado em duplas ou não, a fim de dificultar aos jogadores a contagem de peças para que possam alcançar a vitória; é possível, ainda, ser levantada a técnica [t₁₄], que permite que os jogadores toquem todas as peças já expostas na mesa para que saibam qual peça combina para dar sequência ao jogo, possibilitando, assim, que o jogador identifique e conheça os símbolos que estão em cada ponta do tabuleiro, verificando qual das peças ele possui para realizar a jogada.

Por meio das instruções e estratégias pontuadas pelo grupo, percebe-se que a tecnologia [θ₉] que fundamenta as técnicas do jogo se dá através da colagem de peças ou da criação de possibilidades para dificultar o desenvolvimento do jogo adversário; como teoria o jogo corrobora a teoria [Θ₂], que justifica a tecnologia e é o jogo de tabuleiro.

A escolha do Jogo de Dominó Adaptado exposto pelo G6 apresenta estratégias inclusivas que colaboram para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Sendo assim, a escolha da [T₉] revela a intenção de tornar a atividade acessível a todos os participantes, independentemente dos desafios e habilidades. As técnicas pontuam várias possibilidades inclusivas, como jogar ou não em duplas, a depender do nível de dificuldade do jogo para os alunos; a técnica [t₁₄]

permite que os jogadores conheçam as peças e, através do contato tátil com o jogo antes de a partida iniciar, possibilita que os participantes as identifiquem. O G6, ao optar pelo jogo citado, evidencia a consideração de uma abordagem inclusiva que contempla distintas formas de participação, adaptações e flexibilidades nas instruções e regras, colaborando para uma experiência inclusiva e significativa a todos.

No processo de elaboração de um Jogo de Dominó adaptado para inclusão de pessoas com deficiência visual, os acadêmicos empregaram elementos fundamentais associados aos conceitos de jogo e jogo de dominó. Dessa maneira, a estratégia utilizada possibilitou que compreendessem os elementos essenciais do jogo tradicional, permitindo a identificação das alterações necessárias para a construção de uma versão adaptada. Nesse aspecto, é evidente que os acadêmicos utilizaram não-ostensivos relacionados aos conceitos de jogo e jogo de dominó na elaboração da atividade.

No âmbito dos objetos ostensivos, é relevante destacar elementos que surgiram durante o planejamento da atividade. A regra de que o jogo deve ocorrer no sentido horário, por exemplo, constitui um ostensivo que pode ser categorizado como ostensivo gestual, uma vez que confere uma direção ao jogo. Nas instruções, ressaltasse que o professor é responsável por comunicar oralmente as regras do jogo e fornecer explicações antes do início da partida, identificando-se, nesses termos, a presença de um ostensivo discursivo. Além disso, a confecção das peças do dominó, com materiais como isopor ou EVA, e a inclusão de sinalizações táteis nas pontuações das peças para identificação pelos jogadores, representam o ostensivo material.

Inicialmente, pretendia-se que todas as aulas planejadas pelos grupos fossem aplicadas e vivenciadas por toda a turma de acadêmicos participantes, porém, devido ao tempo das sessões ter sido curto com relação às atividades desenvolvidas e as intervenções acabarem ultrapassando o tempo de aula, não foi possível realizar a aplicação de todas as aulas planejadas pelos participantes; assim, como o G4 já estava com todos os materiais organizados e os participantes do grupo estavam na sala no horário de início, eles puderam começar o momento de aplicação da aula, e este foi o grupo que realizou a vivência com toda a turma.

O G4 organizou-se de modo que um membro do grupo desempenhou o papel de professor durante a aula, liderando e orientando toda a turma. Os outros integrantes do grupo contribuíram auxiliando na organização da aula, fornecendo orientações no decorrer da atividade e oferecendo apoio ao professor.

O G4 planejou uma aula com a atividade do Jogo de Boliche com cones, (Figuras 33 e 34); nesse âmbito, a atividade foi organizada com dez pequenos cones (Figura 39) para simular os pinos de boliche, tendo como objetivo derrubar o maior número de cones a cada arremesso; cada jogador tem direito a dois arremessos. Os materiais utilizados na realização do jogo, conforme pontuado anteriormente, são classificados como objetos ostensivos, sendo estes ostensivos materiais.

Figura 39 – Estrutura do Jogo de Boliche montado pelo G4



Fonte: acervo pessoal (2023).

Posteriormente, os participantes foram instruídos a formar duplas, em que um atuaria como guia e o outro como jogador, vivenciando a atividade com os olhos vendados, experimentando-a enquanto pessoa com deficiência visual. As orientações conduzidas pelo professor do G4 durante a atividade referem-se a objetos ostensivos discursivos, conforme classificado por Fonseca (2015), que incluem palavras e/ou discursos.

Após essa orientação, o guia e o participante vendado percorreram todo o espaço do jogo a fim de conhecerem o local em que seria realizada a partida, tocando os cones, realizando, assim, gestos que colaboram para a identificação dos elementos do jogo, no intuito de reconhecer tamanhos, distância, peso e organização das peças. Dessa maneira, as ações aludidas podem ser consideradas objetos ostensivos gestuais, pois correspondem à realização de gestos durante a atividade. Enquanto os

participantes buscavam conhecer o espaço, o professor do G4, responsável pela atividade, passava as orientações e explicava como iria ocorrer o jogo, através da utilização de ostensivos discursivos, conforme demonstrado nas Figuras 40 e 41.

Figura 40 – Acadêmicos conhecendo o espaço e os materiais do jogo; professor responsável pela atividade explicando o jogo



Fonte: acervo pessoal (2023).

Figura 41 – Acadêmicos em duplas caminhando pelo espaço do jogo



Fonte: acervo pessoal (2023).

Após familiarizarem-se com todo o espaço da atividade, os participantes foram posicionados atrás de um cone, marcando o ponto inicial, e designados para realizar o lançamento da bola. Em seguida, o guia deslocou-se para a posição de orientador, posicionando-se atrás dos cones organizados que seriam derrubados pelo jogador vendado, conforme demonstrado nas Figuras 42 e 43, a seguir.

O papel do guia neste momento foi de suma importância, uma vez que o jogador dependia das orientações precisas para acertar o alvo ao lançar a bola. Portanto, as instruções fornecidas pelo guia da dupla podem ser consideradas objetos ostensivos discursivos, pois, por meio de palavras e discursos, o jogador era orientado a como executar a ação no jogo de maneira adequada.

Figura 42 – Jogadora vendada aguardando a sua dupla, o guia, passar os comandos das direções em que deveria lançar a bola



Fonte: acervo pessoal (2023).

Figura 43 – Jogador vendado posicionado para lançar a bola e sua dupla-guia orientando-o



Fonte: acervo pessoal (2023).

Os guias foram instruídos a orientar os jogadores ajustando ângulo; posicionamento do corpo, para que a bola tivesse força suficiente para atingir os cones; orientação espacial, em termos de saber em qual lado o jogador deveria se posicionar para lançar a bola; lateralidade; e compreensão adequada das orientações do guia.

Figura 44 – Professor da atividade ajustando a posição dos cones, enquanto a dupla aguarda para lançar a bola



Fonte: acervo pessoal (2023).

O professor do G4 esteve a todo momento ao lado dos participantes, como pode ser visualizado nas Figuras 44 e 45, orientando, corrigindo, explicando e esclarecendo dúvidas; o professor utilizou recursos orais para que pudesse se

comunicar e orientar tanto o guia quanto o jogador para a prática do jogo; nota-se que foram empregados ostensivos discursivos neste momento.

Foi imprescindível que o silêncio durante a atividade tenha sido preservado, conforme o grupo pontuou no preenchimento da atividade no formulário do CRIE, pois o som representava uma resposta e direcionamento para a percepção dos jogadores vendados, tanto pela voz dos seus guias quanto pelo barulho da bola ao ser lançada em direção aos cones.

Figura 45 – Jogadores vendados ouvindo as orientações de suas duplas



Fonte: acervo pessoal (2023).

Após todas as duplas terem invertido as posições e ambos terem experimentado o jogo nos dois papéis, tanto enquanto jogador com deficiência visual quanto como colega guia responsável pelas orientações, os jogadores foram posicionados em três estações distintas do jogo a fim de realizar uma espécie de competição entre as duplas, conforme está demonstrado na Figura 46; sendo o jogador vencedor aquele que conseguisse derrubar o maior número de cones.

Figura 46 – Professor dando o comando para início da atividade, jogadores aguardando e guias se posicionando para orientar os jogadores vendados



Fonte: acervo pessoal (2023).

A presença do professor do G4 durante a realização da atividade contribuiu de forma expressiva, pois significou que aquele estava atento ao processo e desenvolvimento da atividade, considerando que se algo não saísse conforme planejado pudesse ser corrigido a tempo e reajustado o quanto antes e da melhor maneira possível.

Nessa conjuntura, observou-se no decorrer da realização da atividade que os participantes demonstraram facilidade na compreensão das ações do jogo. Alguns acadêmicos, enquanto alunos da atividade, revelaram ter boa habilidade com os lançamentos do jogo; isso pode ser justificado, pois imagina-se que estes já possuíam conhecimento teórico-prático do conceito do jogo de boliche, aproveitando este aspecto para realizar as ações do jogo. Assim, observa-se que objetos não-ostensivos relacionados ao conceito do jogo de boliche foram evocados durante a ação da partida.

4.8.7 Momento 7 – Análise da AEP 3

Com base nas respostas dos participantes nas AEPs anteriores (AEP 1 e AEP 2), e após terem se familiarizado com o Modelo Didático CRIE de Referência e sua funcionalidade, vivenciando-o como alunos e experimentando sua aplicação como futuros professores, os participantes puderam refletir sobre todas as discussões e percepções acerca do papel desempenhado pelo modelo no contexto da inclusão.

Com o intuito de aprofundar a compreensão da AEP, apresenta-se a Q3: *de que forma o Modelo Didático CRIE de Referência pode colaborar para o ensino do Jogo nas aulas inclusivas de Educação Física?* Os acadêmicos, nesse domínio, responderam à AEP 3, que consiste em três questões.

Participaram desta fase cinco grupos: G2, G3, G4, G5 e G6. Devido à questão do tempo de execução das atividades ter sido mais extenso, os próprios acadêmicos propuseram que as respostas para a AEP 3 fossem registradas em formato de gravação de áudio. Desta maneira, as respostas foram gravadas e posteriormente transcritas, estando apresentadas junto às perguntas a seguir.

Na sequência, expõem-se as respostas dos grupos, organizadas por ordem de fala dos acadêmicos, à questão: **a) Qual estratégia você citaria como forma de minimizar e/ou solucionar o ensino desses jogos em um contexto inclusivo na aula de Educação Física?**

G5: *a primeira mudança é a questão da perspectiva, então, quando a gente coloca o aluno na perspectiva da pessoa com uma necessidade especial, visual ou motora, a gente acaba até incentivando o raciocínio sobre como este aluno, no caso, tem a deficiência, como é a realidade desse aluno, quais são as dificuldades que ele passa, eu acho que é uma das principais valências. Dessa forma, a gente pode reformular, adaptar, para o aluno que tenha uma necessidade especial, e isso, quando a gente começa a trabalhar a longo prazo, quando a gente vê a longo prazo, já vê uma melhora na perspectiva do meio social que vai ser inserido.*

G2: *pensando como disse o G5, coloca as outras crianças, os outros alunos também pra mesma perspectiva da pessoa, ele vai tá no lugar da pessoa e vai ter um pouco mais de empatia e o que se espera né, que haja um respeito maior e eles acabem entendendo as limitações do outro pra entender também como é que são determinadas atitudes.*

G6: *por exemplo, numa escola que possa ter base para o ensino básico para o aluno com deficiência visual, poderia criar projetos onde aquela pessoa que não tem problema visual poderia fazer uma atividade como a gente vivenciou o boliche, e aí fazer uma ação que eles possam perceber a dificuldade para entender o lado do outro.*

G3: *As estratégias quando você tá planejando é importante, eu gostei da estratégia do CRIE por que você pensa numa atividade e depois você vai criando estratégias, é como se você estivesse replanejando de uma forma melhor, e aí*

trazendo para toda a turma, eles vão começar a entender mais o lado das pessoas, é um desafio e todo mundo gosta de desafio, então é interessante.

G4: quando a gente tava jogando, até quem tava participando viu, foi um erro, que eu devia ter montado os cones com os participantes já vendados, mas eles, quem jogou e viu os cones, devem ter pensado assim, poxa, é fácil, como eu já sei onde tá, é simples. Só que isso trabalha diversas características que a Educação Física tem como objetivo, por exemplo, a lateralidade, se eu tô de frente para você a minha esquerda é uma e a sua esquerda vai ser outra, então quando eu mando você ir para esquerda, se eu não falar a sua esquerda, você vai acabar indo para direita, tanto por exemplo que teve bola que ia parar lá embaixo, nem passava próxima ao cone, dos dois no caso né, tanto de quem tá falando, quanto de quem tá sendo o arremessador.

As respostas dos G2, G3, G5 e G6 reafirmam o que foi apresentado na *análise a priori* deste estudo, em que foi evidenciado que eram esperadas respostas que comentassem sobre a forma como os jogos podem ser revistos e analisados visando estratégias de trabalho com o jogo para que todos os alunos pudessem participar em condições semelhantes; nota-se na fala dos acadêmicos que algumas respostas comungam com a corrente análise, já que também revelam os elementos ora citados.

As respostas dos acadêmicos também comungam com a *análise a priori* no tocante à adaptação de materiais, regras, instruções, espaços, equipamentos e comandos dentro do jogo, de modo que este seria reformulado para aplicação no contexto inclusivo em condições iguais para todos os jogadores.

Observa-se que um aspecto essencial nas respostas dos grupos G5, G6 e G7, que aparece de maneira mais subjetiva na do G3, está relacionado à perspectiva do aluno no que diz respeito ao colega com deficiência. Em outras palavras, incentivar a participação dos alunos da turma em atividades enquanto pessoas com deficiência, conforme indicado nas respostas dos acadêmicos, pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade, dos desafios e da participação do colega com deficiência. O G5 ainda destaca que esse impacto, a longo prazo, pode influenciar positivamente a perspectiva no âmbito social, contribuindo para que a sociedade seja mais ativa e cooperativa no contexto inclusivo das pessoas com deficiência.

O G2 afirma que ao colocar a turma para vivenciar as atividades sob uma mirada mais próxima da pessoa com deficiência, os alunos poderão ter mais respeito pelo colega, compreendendo o impacto de algumas atitudes e das limitações do outro. O G6 enfatiza que instituições escolares que tenham base para o ensino regular para

alunos com deficiência visual poderiam elaborar projetos em que fossem convidados alunos sem deficiência a participar de atividades inclusivas, estando vendados, por exemplo, a fim de que entendam e percebam as dificuldades e a sensação de participar de um jogo sem enxergar, no intuito de que atentem ao colega com deficiência visual. O G3, por seu turno, destaca que, levando-se uma atividade adaptada para a turma, colabora-se para que os alunos compreendam mais assertivamente o lado dos outros colegas, desafiando-os a viver uma diferente experiência.

O G4 apresenta em sua resposta a atividade que foi realizada (Jogo de Boliche), em que, de acordo com seu ponto de vista, deveria ter sido montada com os participantes já vendados, o que, talvez, não influenciaria tanto, já que os participantes ao longo da partida foram trocando de posição, sendo, em alguns momentos, o orientador da direção (guia) e em outros o jogador vendado (aluno com deficiência visual); assim, mesmo com eles tendo visto o grupo de futuros professores responsável pela atividade montando o jogo, os participantes sentiam dificuldade de arremessar a bola, pois não sabiam em qual direção estavam os cones, tendo apenas as orientações da sua dupla.

O G4 também sobrelevou que a lateralidade estava sendo trabalhada no decorrer da partida, pois o guia deveria pensar não na sua direção, mas na do jogador que estava a sua frente, quando passasse as instruções, pois caso ele informasse a sua esquerda e o jogador entendesse que se tratava da esquerda dele a bola seria arremessada para uma direção totalmente afastada do posicionamento dos cones do jogo. Além dos objetivos propostos inicialmente na atividade planejada pelo grupo (percepção do espaço, noção espacial, trabalho em equipe e cooperação), o próprio grupo identifica que outros aspectos podem ser trabalhados através da atividade, contribuindo com o desenvolvimento do aluno de diferentes formas.

A mudança de perspectiva com os alunos, a fim de trazer o estudante sem deficiência para vivenciar experiências enquanto aluno com deficiência, pode ser relacionada à mobilização de não-ostensivos vinculados ao conceito do Modelo Didático CRIE de Referência, apresentado pela pesquisadora aos participantes. Nota-se que este é um dos pontos fundamentais defendidos pelo modelo, e a maioria dos acadêmicos presentes pontua esta questão como uma possível estratégia de colaboração, minimizando ou solucionando o ensino de jogos no contexto da inclusão,

o que demonstra, portanto, que os acadêmicos mobilizaram o conceito citado ao responderem o questionamento em foco.

Observa-se que surge também, através da fala dos acadêmicos, um objeto ostensivo, a criação de projetos, que pode ser classificado de acordo com Fonseca (2015) como ostensivos materiais e escriturais, já que está relacionado à criação de uma atividade. Desse modo, percebe-se a atividade como uma possibilidade de contribuição para o ensino de jogos no contexto inclusivo, atrelada também ao objeto não-ostensivo descrito anteriormente, pois o projeto citado pelos acadêmicos tem como finalidade aproximar os alunos sem deficiência da realidade enfrentada pelos alunos com deficiência.

Seguem abaixo as respostas dos grupos à seguinte questão: **b) Pensando na utilização do Modelo Didático CRIE (Contexto, Regras, Instrução e Equipamentos) de Referência, como este pode contribuir para aperfeiçoar a aula para os alunos com e sem deficiência?**

G4: acho que o CRIE ele faz você pesquisar, você se aprofundar mais sobre um determinado assunto, de uma determinada deficiência, por que, por exemplo, eu nunca tinha parado para pensar, por que eu nunca tive contato com nenhum aluno com deficiência visual, aí eu pensei como eu faria uma aula pra ele, [...] a gente pode trazer outros esportes também, não precisa ser necessariamente ser outro esporte, mas mostrar uma prática, ela pode abranger diversas deficiências, como até o colega falou, se for o surdo cego, como é que ele vai conseguir se comunicar, como é que ele vai conseguir jogar este jogo, aí também o CRIE ele pode também utilizar pra tentar adaptar essa prática.

G5: quando a gente leva em consideração o CRIE primeiro faz a gente pensar numa proposta e aí a gente avaliar qual é o ponto fraco dessa proposta em relação ao público alvo. Então, eu acho que essa é a principal diferença do CRIE, porque quando a gente já pensa direto em uma dinâmica específica pra um público alvo, às vezes a vai naquele mecanismo de já ter tudo pronto, você já vem com um pensamento, um raciocínio muito fechado para uma direção e aí você não consegue ver uma perspectiva mais afastada, você não consegue tanto se permitir estar no lugar do outro, aí quando você, vamos dizer eu vou trabalhar o jogo da memória, eu usei o jogo da memória como base da minha experiência com CRIE, eu peguei seu jogo da memória e falei eu vou tirar os pares e aí o que é que eu posso colocar, aí eu coloquei um cubo com guizos e aí eu utilizei o chão, como um tabuleiro, as peças são maiores

e o cubo com guizo vai dar a questão de trabalhar coordenação, lateralidade, todos estes aspectos, quando você expande essa questão do jogo em questão da sua prática, você consegue ver alguns pontos fracos, por que sempre vai ter um ponto fraco pra você abordar, aí quando você já tem a noção dos pontos fracos fica mais fácil de você adaptar pro público alvo em questão.

G6: na questão que pode contribuir né, observamos assim, em relação a jogos populares, a brincadeira cobra cega ela tem uma ação inclusiva, tanto as pessoas que não enxergam como as que enxergam, eles participam da brincadeira e tem aquela percepção de lateralidade, se eu pisar aqui será que eu vou cair, vem essa competência pelo CRIE, você conseguir criar, contextualizar, como vou criar aquela brincadeira, como vai ter aquela tal situação, no final você pode fazer aquele feedback pra saber como foi aquela tal dificuldade, isso no ensino básico é o que deveria obter bastante, dessa criação de um plano mais inclusivo.

Iniciando pela análise do que evidencia o G4, o Modelo Didático CRIE de Referência colabora para que o professor busque se aprofundar em questões mais específicas do conteúdo em que este está trabalhando em sua disciplina, pois é necessário que o professor tenha um nível significativo de especificidades do conteúdo trabalhado para que modificações possam ser realizadas. Observa-se que o G4 destaca a importância do CRIE, ao incentivar o professor a aprofundar-se tanto no conteúdo quanto no tipo de deficiência do aluno, cooperando, assim, para o desenvolvimento de um planejamento mais abrangente.

O Modelo Didático CRIE de Referência busca auxiliar no trabalho do professor a realização do confronto das informações para que sejam elaborados planejamentos eficientes para o trabalho com a inclusão (Campos, 2019). Através de livros, sites e referenciais teóricos, o professor encontra várias bases teóricas para trabalhar os conteúdos da Educação Física; contudo, a maioria destes referenciais não aponta caminhos para que os conteúdos e/ou aulas sejam realizadas pensando em adaptações para alunos com deficiência, e, quando indica, nem sempre pontua as especificidades para o trabalho com cada tipo de deficiência.

Portanto, o Modelo Didático CRIE de Referência incentiva o professor a considerar a sugestão de trabalho presente no referencial e, a partir desse ponto, desenvolver as próprias modificações para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência em sua turma. O objetivo é assegurar que a aula seja conduzida

de maneira eficaz, adequada ao ambiente da sala de aula inclusiva em que o professor está inserido.

No que tange à visão do G5, destaca-se que a adoção do Modelo Didático CRIE de Referência contribui para uma perspectiva diferente. Em vez de simplesmente procurar sugestões prontas de atividades para inclusão, o modelo estimula o professor a criar. Assim, o professor é incentivado a pensar numa proposta de aula identificando inicialmente os elementos essenciais. Em seguida, é instigado a analisar criticamente os pontos frágeis da proposta, isto é, os elementos que precisam ser adaptados para serem aplicados em uma aula de Educação Física inclusiva. Em vez de limitar o professor à busca por atividades prontas, o CRIE promove a transformação de qualquer atividade possibilitando sua adaptação ao contexto específico da sala de aula.

Analisando o que pontua o G6, de certo modo, este comunga com o que responderam os grupos G4 e G5, afinal, o estímulo da criatividade proposta pelo CRIE, além de colaborar com o trabalho do professor a fim de torná-lo mais criativo, interativo e participativo, contribui para que a atividade se torne mais interessante também para a turma, pois expõe no momento do *feedback* as dificuldades, exercitando a escuta dos alunos para que a aula possa se tornar mais inclusiva. A seguir, observa-se o que afirma o G3.

G3: na hora que você tá vendado é totalmente diferente, então acho que ele (CRIE) pode contribuir também pra novas formas de olhar do professor com o que ele planeja ali sua aula e ele tem que olhar pra outras formas, né, dependendo da necessidade da aula.

A análise da resposta do G3 evidencia que os acadêmicos conseguiram captar a essência do Modelo Didático CRIE de Referência. Esse modelo não apenas permite, mas incentiva uma nova forma de planejamento por parte do professor. Assim, após a elaboração do plano de aula, o professor poderá reexaminá-lo por uma perspectiva diferente, com o intuito de transformar a aula, tornando-a adaptável ao contexto inclusivo da turma com a qual está trabalhando.

Verifica-se que as respostas de G3 e G5 estão alinhadas com o que foi evidenciado nas respostas da análise *a priori* deste estudo. Essa análise destaca que o modelo pode desempenhar um papel colaborativo, identificando primeiramente os elementos essenciais para a realização da atividade por toda a turma. Em seguida, o modelo direciona seu foco para adaptações necessárias, permitindo a execução da

aula em um contexto inclusivo. Dessa forma, o modelo se revela como uma ferramenta facilitadora da inclusão de todos os alunos, proporcionando a vivência de experiências enriquecedoras nas aulas de Educação Física.

É relevante examinar as respostas dos acadêmicos no tocante à questão de como o Modelo Didático CRIE de Referência pode contribuir para aperfeiçoar a aula para os alunos com e sem deficiência. Destaca-se a identificação do conceito de esportes e de jogos e brincadeiras, os quais foram pontuados pelos participantes ao exemplificarem possíveis atividades em que seria possível utilizar o CRIE. Isso sugere que os acadêmicos mobilizaram não-ostensivos relacionados aos conceitos de esportes e jogos e brincadeiras. Nesta questão, o G2 preferiu não apresentar uma resposta.

Segue a questão: **c) Ainda pensando no Modelo Didático CRIE de Referência, como este pode auxiliar no trabalho do professor de Educação Física com relação à manipulação de estratégias de trabalho com a inclusão?**

G5: quando a gente fala de ser professor, a gente pode até nos referir a BNCC como norma, e ai muitos professores acabam seguindo um feijão com arroz, guiado pela BNCC, então vamos dizer que são 4 anos trabalhando o mesmo conteúdo, mesmo que você trabalhe conteúdo de inclusão, são 4 anos você fazendo as mesmas dinâmicas, as mesmas estratégias, então quando você utiliza o CRIE, você fala “tá, eu vou utilizar os jogos de tabuleiro quando eu estiver trabalhando com a inclusão como conteúdo, agora vou utilizar as mesmas estratégias do ano passado, mas como vou conseguir ter um resultado melhor? Como é que eu vou conseguir despertar a ação reflexiva dos alunos?” Então, essa ferramenta do CRIE proporciona você identificar o que você errou no passado, não deixar numa ação automática e muitas vezes acaba acontecendo ali.

G4: assim o CRIE também ajuda o professor parar pra refletir o tipo de grupo e turma que ele tem, o professor não chega numa sala para dar aula pra 30 pessoas e todo mundo é igual ali, não é, ele vai pegar turmas com características totalmente diferentes, então quando ele planeja uma aula, uma aula tipo na quadra ele tem que observar todos os pontos, se a aula vai reunir e incluir, ou se a aula faz uma inclusão ali de forma..., uma inclusão que exclui, fulano tá participando da minha aula, mas será que ele realmente está participando, será que ele entendeu o objetivo da aula, ajudando o professor a pensar e a refletir sobre a sua prática.

Através das respostas dos G5 e G4, nota-se que é possível reconhecer que o CRIE, além de estimular novas atividades e a adoção de novas estratégias e métodos, possibilita que o professor possa comparar seu trabalho anterior com o atual. Isso permite uma avaliação da eficácia das estratégias ao longo do ano, promovendo uma reflexão constante e incentivando melhorias no trabalho docente. É crucial que o professor analise suas metodologias para evitar um ensino mecânico, sem considerar realmente o impacto de suas aulas no processo de ensino e aprendizagem; ademais, defende-se a relevância de estimular os alunos a desenvolver uma atitude refletiva em relação às próprias aprendizagens. Os demais grupos, G2, G3 e G6, não responderam a questão.

O reconhecimento do professor sobre a diversidade presente em sua turma revela-se como de grande pertinência e confere um diferencial significativo em seu trabalho; isso se reflete tanto no planejamento das aulas quanto na compreensão global da turma, uma vez que é patente que os alunos podem apresentar ritmos de aprendizado distintos e preferir formas de aprendizagem diversas. É importante que o professor tenha um olhar sensível e compreensivo quanto ao processo de aprendizagem de cada aluno, a fim de que possa orientá-lo e auxiliá-lo a aprender e vivenciar as atividades conforme o tempo de entendimento de cada um.

É importante ressaltar que, ao analisar as respostas dos acadêmicos, tornou-se evidente que estes incorporam a noção da BNCC e o conceito de jogos. Através de suas respostas, observa-se a menção de elementos que indicam o uso desses conceitos nas informações salientadas, relacionando-os com objetos não-ostensivos.

É pertinente frisar ainda que a aula inclusiva deve ser pensada, planejada e analisada para que haja uma inclusão ativa, para que todos os alunos possam participar de maneira significativa e não apenas estando presentes no ambiente; é preciso, pois, aproximar-se, ouvir o aluno, questioná-lo sobre dificuldades e dúvidas; o importante é que o professor, através de sua aula teórico-prática, possibilite que o aluno se sinta à vontade e confortável para vivenciar a experiência da aula como um todo, a fim de que construa experiências relevantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada neste estudo teve por objetivo analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física trabalhando com o Jogo. O contexto da investigação envolveu acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para que fosse possível alcançar o presente objetivo, apoiamos-nos na TAD de Yves Chevallard (1999, 2002, 2009), no Modelo CRIE de Campos (2019) e na dialética ostensivos e não-ostensivos (Bosch; Chevallard, 1999).

Nesse sentido, foi possível elaborar a seguinte pergunta de investigação: “Como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs) para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem potencializar as praxeologias dos futuros professores de Educação Física ao trabalharem com o Jogo?”.

O referencial teórico do presente estudo foi fundamental, pois contribuiu tanto no aprofundamento dos elementos do estudo da análise e do desenvolvimento dos elementos relevantes identificados quanto para justificar os métodos da pesquisa. Assim, iniciou-se pelos embasamentos teóricos e metodológicos tecendo relações entre os elementos centrais da teoria que fundamenta o estudo, a TAD.

A análise demonstrou a relevância da presença da teoria citada e as possibilidades de contribuição que esta poderia acarretar à pesquisa, abordando as praxeologias e perpassando pela abordagem do PEP. Este foi evidenciado em seus aspectos mais gerais, visto que se utilizou as AEPs (que estão inseridas no PEP) como ferramenta metodológica para o desenvolvimento deste estudo; além disso, foram abordados os objetos ostensivos e não-ostensivos, elementos também relevantes para a apreciação do estudo.

No MPD apresentou-se alguns elementos cruciais da trajetória da Educação Física, em que foram postos em discussão alguns aspectos do objeto do saber Jogo, além de um percurso histórico, revelando todo o processo e avanços do objeto, desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Ainda no MPD, foi desenvolvida uma discussão teórica da inclusão, perspectivas de diferentes autores sobre o tema, além dos processos e avanços que ocorreram no contexto inclusivo. Foi abordado também

o que a BNCC apresenta como referência para o ensino dos conteúdos da Educação Física na educação básica.

Na trajetória da Educação Física, torna-se evidente a complexidade do seu desenvolvimento e evolução ao longo do tempo. A Educação Física passou por diversas fases, refletindo transformações sociais, políticas e pedagógicas. O desafio contemporâneo reside na necessidade de preencher lacunas existentes nas práticas dos professores, considerando a realidade dos alunos e a dinâmica do ambiente escolar. Nesses termos, a reflexão constante sobre as praxeologias adotadas torna-se essencial para uma Educação Física que verdadeiramente atenda às necessidades dos alunos.

Com relação ao objeto do saber Jogo, diante da complexidade e diversidade presentes neste universo, percebeu-se a necessidade de compreensão da sua evolução histórica e conceitual, assim como sua importância na formação cultural e social do ser humano. A variedade de definições e interpretações sobre o jogo revelou a dificuldade em estabelecer um conceito único, ressaltando sua natureza multifacetada. As perspectivas expostas por diversos autores, como Huizinga (2019), Caillois (2017) e Elkonin (2009), convergem para a compreensão do jogo como uma atividade voluntária, realizada dentro de limites espaciais e temporais, orientada por regras e acompanhada de sentimentos de tensão e alegria.

A riqueza do jogo ultrapassa os limites do entretenimento, estendendo-se ao desenvolvimento psicológico, social e afetivo. A escolha dos jogos de tabuleiro como objeto de estudo revela uma abordagem prática e inclusiva, destacando a flexibilidade que estes jogos possuem para adaptação em contextos distintos. Desse modo, neste estudo visou-se não apenas entender o jogo e sua complexidade, mas propor um Modelo Praxeológico de Referência, enriquecendo o cenário educacional e ampliando as possibilidades de inclusão através do Jogo.

Ao observar o cenário educacional, percebe-se que a inclusão ainda enfrenta desafios, apesar dos avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A diversidade humana transcende as salas de aula e remete à filosofia do diferente, sendo fundamental considerar a inclusão como um processo contínuo. A inclusão efetiva requer uma mudança nos aspectos culturais, educacionais e sociais; sendo assim, é necessário superar barreiras e preconceitos, reconhecendo a diversidade como parte da natureza humana. A educação inclusiva

deve ser pensada de maneira ampla e abrangente, considerando as características, interesses e necessidades do ensino e aprendizagem de cada aluno.

A análise da BNCC no que tange à Educação Física, revela a importância do componente para o âmbito escolar; o documento destaca a diversidade de práticas corporais, legitimando sua expressividade ao longo da história e promovendo a compreensão das manifestações culturais. Entretanto, observou-se uma lacuna na BNCC quanto à sistematização do conteúdo Jogo nas séries finais do ensino fundamental, ressaltando, portanto, a necessidade de maior atenção a esse aspecto.

Além disso, percebe-se a ausência de orientações específicas para inclusão de pessoas com deficiência, não sendo evidenciadas estratégias inclusivas para o ensino da Educação Física em nenhum momento. É importante que os professores, diante desses desafios, busquem fontes diversas e trabalhem de modo colaborativo para enriquecer o ensino da Educação Física. Tal prática visa proporcionar aos alunos experiências significativas, além de promover o desenvolvimento no que toca a aspectos físicos, sociais e culturais.

Assim, no que tange ao Modelo Praxeológico de Referência (MPR), inicia-se o debate abordando os aspectos iniciais da organização praxeológica, ou seja, a partir da organização praxeológica do quarteto (tipo de tarefa, técnica, tecnologia e teoria) foram abertas as praxeologias dos jogos que poderiam surgir no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, sendo estes o Jogo da Velha, Jogo de Dominó, Jogo de Damas, Jogo da Memória e Jogo de Boliche.

Em seguida, foi apresentado e discutido o Modelo Didático CRIE de Referência, que apareceu no presente estudo como sugestão de contribuição ao ensino inclusivo de Educação Física com o conteúdo Jogo aos alunos com deficiência visual. Nesse âmbito, foram abordados aspectos mais objetivos sobre as AEPs que seriam utilizadas no estudo, bem como a diferenciação destas quando comparadas ao PEP.

Dando continuidade ao que contém o MPR, foi caracterizada a pesquisa, abordando o espaço, participantes e como foi feita a escolha dos instrumentos de dados e critérios; importante ressaltar que as estratégias metodológicas da pesquisa combinaram aspectos a fim de que pudessem ser obtidos resultados satisfatórios e expressivos para o campo do estudo. Em seguida, foi realizada a análise *a priori* do estudo, visando obter conhecimento das prováveis e possíveis respostas que os acadêmicos forneceriam nas atividades de estudo e pesquisa.

Em seguida, na experimentação e descrição da atividade, pôde-se obter mais evidências com relação ao Modelo Didático CRIE de Referência, bem como foi elucidado o planejamento das sessões do estudo, que foram divididas em três, cada sessão relacionada à outra e apresentando a própria relevância.

A primeira sessão abarcou a apresentação inicial, contextualização da pesquisa, explicação do TCLE e entrega dos questionários abertos, no intuito de conhecer mais os participantes e suas concepções acerca do ensino-aprendizagem e perspectivas de inclusão. Deste modo, por meio das respostas obtidas no tocante à inclusão e à perspectiva das pessoas com deficiência, tornou-se evidente que a equidade na participação e o reconhecimento das potencialidades, no lugar de focar nas limitações, foram conceitos cruciais citados pelos acadêmicos para a promoção de uma educação inclusiva.

Dessa forma, nota-se que os participantes destacam a necessidade de propiciar condições adequadas, tanto físicas quanto didáticas, para fornecer apoio às pessoas com deficiência e garantir sua inclusão efetiva. As várias perspectivas de pessoa com deficiência citadas pelos participantes demonstram a diversidade de experiências e identidades dentro desse grupo.

Pode-se inferir que a inclusão aparece para estes acadêmicos como um processo que deve ser moldado pela equidade, reconhecimento das potencialidades e respeito à individualidade de cada pessoa com deficiência, permitindo que todos habitem o mundo de acordo com as próprias condições e formas de estar. Isso representa um passo significativo em direção a uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Além disso, na sessão referida os acadêmicos puderam ter o primeiro contato com a Q₀: “Como desenvolver de forma dinâmica a concentração e o raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva com Educação Física?”. Através das respostas que foram apresentadas pelos acadêmicos ao longo da análise *a posteriori* da exploração da Q₀, foi possível identificar o objeto do saber Jogo como estratégia para desenvolver a concentração e raciocínio lógico; isso reflete a aplicação do jogo na Educação Física, em que atividades lúdicas e práticas são utilizadas para que possam promover o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Com base na análise das respostas dos acadêmicos a esta questão, surgiram vários objetos ostensivos e não-ostensivos relacionados ao desenvolvimento de atividades inclusivas na Educação Física. Assim, destaca-se que estes evocaram não-

ostensivos (conceitos de atividades lúdicas, de jogos e brincadeiras, de *quiz* e aspectos tecnológicos, conceito de jogos e esportes, de adaptações, noções de cooperação e conceito de circuitos motores) e ostensivos, que surgiram por meio da utilização de formas, uso de materiais com legenda, jogos e brincadeiras, materiais lúdicos, *quiz* tecnológico, jogos e esportes adaptados, jogos de estratégias e jogos de tabuleiro (sendo estes ostensivos materiais e gráficos) para desenvolvimento da atividade.

Os acadêmicos evidenciaram também a importância de conhecer as necessidades específicas dos alunos com deficiência, e foi apresentada uma sugestão de melhoria para o trabalho com a inclusão, a saber, a elaboração de um material com o uso de informações detalhadas para auxílio dos professores na adequação das aulas. Assim, nota-se que as respostas dos acadêmicos nesta atividade de exploração da Q₀ refletem uma conscientização sobre a importância da inclusão na Educação Física, a sugestão de materiais e estratégias específicas, como adaptações de jogos e esportes, além do incentivo às estratégias criativas e ajustadas para contribuição no ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos com deficiência.

Também se notou que os futuros professores refletiram sobre estratégias para desenvolver a concentração e raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva de Educação Física; identificaram o uso de jogos como uma ferramenta fundamental, destacando atividades lúdicas e práticas a fim de promover o aprendizado dos alunos.

Na segunda sessão, os acadêmicos responderam a AEP 1. Analisando as respostas deles, foi observada a dedicação em identificar e conjecturar sobre os aspectos e habilidades que poderiam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física com o propósito de contribuir com o desenvolvimento pessoal dos alunos. Essas respostas revelaram uma variedade de novos elementos, como habilidades motoras, aspectos da motricidade, raciocínio lógico, criatividade, autonomia e aspectos pessoais, colaborando não apenas com o desenvolvimento das habilidades físicas, mas contribuindo com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A análise das respostas dos acadêmicos evidenciou uma compreensão abrangente sobre o desenvolvimento motor nas aulas de Educação Física. Nesse domínio, foram destacados os movimentos corporais, as habilidades motoras e a coordenação. Ademais, a noção de psicomotricidade foi mencionada, relacionando equilíbrio, agilidade, lateralidade e aspectos cognitivos e afetivos ao movimento. A

autonomia também emergiu como conceito relevante, sendo frisada como fundamental para ser trabalhada nas aulas, enfatizando a capacidade dos alunos de tomar decisões e agir de modo independente.

Dessa forma, no âmbito dos objetos ostensivos e não-ostensivos, percebeu-se que nesta AEP foi mais evidente o uso dos objetos não-ostensivos, sendo estes o conceito de desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, conceito da psicomotricidade, noção de movimento e conceito de práticas corporais, com a indicação de que os dois últimos podem ser relacionados a aspectos específicos da Educação Física.

Na AEP 2 buscou-se trabalhar a concentração e o raciocínio lógico na Educação Física na inclusão de pessoas com deficiência visual. Nessa atividade, os acadêmicos ressaltaram a utilização de jogos, especialmente jogos de tabuleiro, como estratégia para promover as habilidades supracitadas. A percepção dos acadêmicos acerca da relação entre jogos e desenvolvimento cognitivo é clara, com destaque às adaptações que tornam possível a participação igualitária de todos os alunos.

Através da análise das respostas, nota-se que as adaptações dos jogos não são apenas vistas como necessárias, mas como importantes instrumentos para a criação de um ambiente inclusivo que estimule a participação ativa e colaborativa de todos os alunos.

A partir da análise, infere-se que foram mobilizados ostensivos: uso de jogos, jogos de tabuleiro, jogos táteis, jogos de estratégias, jogos de desafios, jogos de infância, jogos adaptados, jogos cooperativos, futebol de cinco e recursos auditivos e sensoriais (ostensivos materiais e gestuais); e não-ostensivos: conceito de jogos, de jogo de tabuleiro, de esportes, de ginásticas, de esportes adaptados e de adaptações para inclusão.

Foi apresentado aos acadêmicos o Modelo Didático CRIE de Referência, com a elucidação de informações essenciais sobre seu funcionamento e preenchimento. Na sequência, os acadêmicos vivenciaram um jogo adaptado com base no CRIE, o Jogo da Memória Adaptado. Para elaboração da aula deste jogo, foram realizadas adaptações com base no formulário do Modelo Didático CRIE de Referência; a aula foi planejada para um contexto de inclusão com alunos com deficiência visual, e os acadêmicos foram convidados a utilizar a venda para participar do jogo. Os acadêmicos que se propuseram a participar evidenciaram que, inicialmente, sentiram

dificuldades por não estarem visualizando o jogo, mas, em seguida, foram se acostumando e identificando estratégias que auxiliaram no desenvolvimento do jogo.

Por meio dessas atividades, tendo a oportunidade de vivenciarem o Modelo Didático CRIE de Referência e o Jogo da Memória Adaptado, demonstraram uma compreensão prática das estratégias de inclusão e adaptação na Educação Física. A experiência de participar do jogo com venda nos olhos permitiu-lhes entender as dificuldades que os alunos com deficiência visual poderiam enfrentar, além de identificar estratégias para que os desafios fossem superados, promovendo, assim, uma reflexão mais profunda sobre as práticas inclusivas na área.

Na sessão seguinte, os acadêmicos puderam ter contato com o formulário baseado no Modelo Didático CRIE de Referência e, então, enquanto futuros professores, puderam elaborar aulas de Educação Física com o objeto do saber Jogo para um contexto inclusivo de alunos com deficiência visual. O conteúdo das aulas planejadas foi: Jogo da Velha Humano, Atletismo Adaptado (este não foi analisado por não se tratar de um jogo especificamente, mas de uma variação do esporte), Jogo de Boliche Adaptado, Jogo da Memória das Formas e Texturas e Jogo de Dominó Adaptado.

O G2 expôs o planejamento do Jogo da Velha Humano. O grupo trouxe como praxeologia da Educação Física a tarefa [T₆], praticar o Jogo da Velha Humano; a técnica [t₈], que consiste em orientar os jogadores a seguir a linha que guia até a estrutura do jogo; a tecnologia [θ₆], que está relacionada à orientação espacial; e a teoria [Θ₁], que identifica o Jogo de Tabuleiro. Percebe-se que o G2 apresenta domínio da teoria [Θ₁], evidenciado pela consideração das habilidades trabalhadas, e atenção ao contexto inclusivo, ao escolher a tarefa [T₆] e a técnica [t₈], destacando a relevância do norteamento até a estrutura do jogo. O conhecimento exposto sobre a lógica do jogo, conforme notado na técnica [t₁], contribui para uma experiência inclusiva, o que possibilita a participação de todos os alunos.

Além disso, o grupo mobilizou: ostensivos materiais, ao apresentar o Jogo da Velha Humano e a delimitação de início e fim da partida através do recurso sonoro do apito; ostensivos escriturais, relacionados às habilidades de atenção, estratégia, raciocínio lógico e jogo adaptado; e ostensivos gráficos, que se referem à estrutura do tabuleiro. Com relação aos não-ostensivos, expôs-se o conceito de jogos, de atenção, estratégia e raciocínio lógico. Assim, pôde-se inferir que os acadêmicos

demonstraram entendimento das habilidades cognitivas e físicas necessárias para o jogo, bem como estratégias para vencer.

O G4 apresentou o planejamento da aula do Jogo de Boliche com Cones. O grupo evidenciou como praxeologia da Educação Física a tarefa [T₇], que se trata de jogar o Jogo de Boliche com Cones, lançando a bola para acertar os dez cones organizados em formação triangular; como técnica [t₁₀], o objetivo de derrubar o maior número de cones — essa técnica demanda que os jogadores analisem a posição dos cones com antecedência e sigam adequadamente as orientações do guia.

Como técnica [t₁₁], o G4 destacou que a cada rodada o jogador poderá lançar a bola com guizo duas vezes; a tecnologia [θ₇], por sua vez, está relacionada à estratégia de derrubar o máximo de cones, exigindo do jogador ajustes na força e trajetória do arremesso; e como teoria [Θ₅] tem-se o Jogo de Boliche. Percebe-se que o G4 apresenta a preocupação de integrar estratégias inclusivas ao jogo, com o objetivo de proporcionar condições equitativas para todos os jogadores.

Os acadêmicos demonstraram compreensão dos conceitos de jogo e de jogo de boliche, utilizando esse conhecimento para a realização de adequações e construção do jogo adaptado. Como objetos ostensivos o G4 mobilizou as instruções de forma oral (ostensivos discursivos) e destacaram o uso de materiais para realização da atividade, como cones, vendas, bola com guizo, entre outros, considerados ostensivos materiais. Sobre os não-ostensivos, notou-se que os acadêmicos dispuseram o conceito de jogo e de jogo de boliche.

O G5 apresentou o Jogo da Memória das Formas e Texturas, que revela como [T₈] jogar o Jogo da Memória das Formas e Texturas, demonstrando claramente a intenção de inclusão, particularmente ao considerar as adaptações para alunos com deficiência visual. Assim, a técnica [t₁₂] envolve o uso do cubo e a correspondência com as peças no tabuleiro, estabelecendo uma relação com a técnica [t₅] de memorização de posições do jogo tradicional. A tecnologia [θ₈] destaca as explorações sensoriais e o estímulo à memória, enquanto a teoria [Θ₄] ancora-se no Jogo da Memória. As escolhas de adaptações inclusivas e as técnicas empregadas evidenciam o olhar atento e sensível dos acadêmicos à acessibilidade e ao desenvolvimento dos alunos.

O G6 expôs a aula do Jogo de Dominó Adaptado, que se trata de uma versão adaptada do tradicional Jogo de Dominó, tendo como tipo de tarefa [T₉] jogar o Jogo de Dominó Adaptado; como técnica [t₁₃], que possibilita jogar em duplas para dificultar

a contagem de peças, e [t₁₄], que permite tocar nas peças que já estão expostas para identificar e planejar as jogadas. A tecnologia [θ₉] sustenta essas técnicas, envolvendo estratégias inclusivas, através da colagem de peças ou criação de possibilidades para dificultar o jogo; e a teoria [Θ₂], que se trata do Jogo de Dominó.

A análise das praxeologias do Jogo de Dominó Adaptado revela uma compreensão aprofundada do tipo de tarefa, técnicas, tecnologias e teorias subjacentes. As técnicas estratégicas, como [t₁₃] e [t₁₄], revelam adequações significativas, o que possibilita o jogo em dupla a fim de aumentar o desafio e o contato tátil prévio às peças. As escolhas do G6 demonstram diferentes formas de participação, evidenciando um esforço para criar uma experiência enriquecedora. Válido destacar que os elementos do CRIE são cuidadosamente adaptados para garantia da inclusão, e o jogo é uma estratégia inclusiva e criativa que promove o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Nesse cenário, com relação aos objetos ostensivos e não-ostensivos, observou-se a mobilização de não-ostensivos relacionados ao conceito de jogo e de jogo de dominó. Os objetos ostensivos incluem as regras, que fornecem sentido e direção à ordem do jogo; como um ostensivo gestual tem-se as instruções transmitidas pelo professor; e a confecção das peças do jogo, feita com materiais como isopor ou EVA, juntamente com as sinalizações táteis adicionadas às peças, são consideradas ostensivos materiais.

Após realizarem a elaboração das aulas com base no CRIE, os acadêmicos puderam aplicar e experimentar a utilização do modelo; sendo assim, apresenta-se agora os elementos que puderam ser evidenciados através da aplicação da aula do G4, grupo que aplicou a aula sobre o Jogo de Boliche Adaptado. Nota-se que os objetos ostensivos, cones, regras e orientações, foram cuidadosamente utilizados para o desenvolvimento de uma experiência de jogo acessível; também percebeu-se que, a todo momento, os acadêmicos seguiam a ordem do plano de aula e sempre se demonstravam bem tranquilos em transmitir as orientações aos jogadores; os jogadores, por seu turno, colaboraram aguardando as orientações e a vez de lançar a bola.

Os jogadores, seguindo a técnica [t₁₁] evidenciada, lançavam a bola duas vezes a cada rodada; quando não conseguiam derrubar muitos cones no primeiro lançamento, ouviam todas as orientações do seu guia, com tranquilidade, e tentavam jogar novamente, alinhando o corpo mais à frente ou mais para baixo, a fim de obterem

mais êxito no segundo lançamento, correspondendo ao que apresenta a tecnologia [07]. Os acadêmicos do G4 evidenciaram na prática domínio sobre os conceitos de jogo e de jogo de boliche (não-ostensivos), pois esclareciam as dúvidas e ajudavam sempre que necessário os participantes a melhorarem suas estratégias de lançamento durante a partida, com orientações para auxiliar os jogadores (ostensivos discursivos).

As estratégias que foram adotadas pelo G4 no desenvolvimento da aula do Jogo de Boliche Adaptado demonstraram um comprometimento efetivo com a inclusão na Educação Física. O uso de objetos ostensivos, como cones, regras claras e orientações detalhadas, expuseram a atenção do G4 para criar uma experiência de jogo significativa e acessível. A aplicação prática da aula revelou um domínio sólido dos conceitos de jogo e jogo de boliche (não-ostensivos) pelos acadêmicos. A capacidade de esclarecimento de dúvidas e fornecimento de apoio aos participantes durante o jogo reflete uma compreensão profunda destes conceitos. Dessa forma, as estratégias implementadas pelo G4 não apenas facilitam a participação de todos os alunos, mas estimulam e desenvolvem uma experiência de aprendizado colaborativa e inclusiva na disciplina de Educação Física.

A última sessão trabalhada foi a AEP 3, que teve como objetivo compreender de que maneira o Modelo Didático CRIE de Referência pode colaborar para o ensino do Jogo nas aulas inclusivas de Educação Física. Os acadêmicos responderam essa questão por gravação de áudio; com base nas respostas obtidas pôde-se inferir que as AEPs fundamentadas no Modelo Didático CRIE de Referência são relevantes para a área da inclusão na Educação Física, uma vez que, nessas atividades, o CRIE não apenas estimulou a criatividade e reflexão por parte dos professores, mas os desafiou a considerar as especificidades de cada aluno no planejamento de suas aulas, promovendo o desenvolvimento de respeito e empatia pelas diferenças.

Além disso, os acadêmicos ressaltaram a importância de utilizar o CRIE, pois este permitiu a reflexão de como planejar e desenvolver o jogo de forma inclusiva, adaptando as praxeologias de cada jogo, já que as técnicas para resolver as tarefas com os jogos adaptados sofreram modificações para se tornarem exequíveis em um contexto de inclusão de alunos com deficiência visual.

O Modelo Didático CRIE de Referência emerge como um elemento fundamental para os professores de Educação Física, oferecendo a oportunidade de transcenderem estratégias tradicionais e desenvolverem estratégias inovadoras e

inclusivas adaptadas à realidade da sala de aula. Os acadêmicos destacaram que o CRIE possibilita uma inclusão ativa, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de participar de modo efetivo e vivenciar experiências significativas nas aulas de Educação Física. Ademais, a utilização do CRIE estimulou os futuros professores a pensar na aula sobre as especificidades dos alunos, promovendo um desenvolvimento de empatia e respeito pelas diferenças.

Conseqüentemente, o Modelo Didático CRIE se revela como um importante aliado na busca de uma verdadeira inclusão, fomentando inspiração, inovação e compreensão. Ao analisar o estudo, torna-se perceptível que o CRIE oferece uma estrutura completa e eficaz para realização de um planejamento inclusivo das aulas, propiciando aos futuros professores o desenvolvimento de práticas adaptadas com criatividade e com a participação de todos. Destaca-se, ainda, a ênfase à relevância da empatia e compreensão das características individuais que o modelo incentiva, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente escolar pautado pelo respeito e igualdade.

Analisando os resultados da pesquisa, os futuros professores foram capazes de encontrar e aplicar diferentes praxeologias no trabalho com o Jogo pensado para o contexto inclusivo. Além disso, demonstraram que a utilização do CRIE contribuiu para a exploração de novas praxeologias e estratégias inclusivas. Observou-se também que surgiram várias possibilidades de trabalho com o Jogo nas aulas de Educação Física voltadas para o contexto inclusivo de pessoas com deficiência visual. O uso de recursos táteis, comandos sonoros e outras adaptações às atividades colaborou para tornar as aulas mais inclusivas. Destaca-se, portanto, que a introdução de uma nova configuração didática influenciou as praxeologias dos futuros professores de Educação Física, evidenciando mudanças nos momentos de aula e nas estratégias didáticas utilizadas durante o processo de emprego do CRIE para elaboração de aulas inclusivas para alunos com deficiência visual.

Vale salientar que a mobilização de objetos ostensivos é de grande relevância para uma aula com o objeto do saber Jogo em um contexto inclusivo para alunos com deficiência visual, uma vez que isso é crucial para a realização de adaptações e modificações nas aulas, além de apresentar aspectos expressivos que possibilitam a participação de todos os alunos. Os ostensivos são fundamentais para que se compreenda e mobilize os não-ostensivos, afinal, os não-ostensivos são identificados através da relação com um objeto ostensivo, e, do mesmo modo, o objeto ostensivo

está relacionado sempre a um não-ostensivo. Dessa forma, não se pode desconsiderar a importância dos ostensivos e não-ostensivos em um estudo que envolva as praxeologias.

Além disso, o estudo por meio das AEPs demonstrou a relevância de se trabalhar com elementos da TAD, já que, por meio dela, destaca-se os ostensivos e não-ostensivos mobilizados pelos acadêmicos. Também se revelou as praxeologias dos jogos adaptados pelos grupos de maneira inclusiva, a fim de sobrelevar as alterações e ajustes realizados na praxeologia de cada jogo, ressaltando a pertinência de se realizar ações conscientes como as adequações no bloco técnico-prático, adaptando os tipos de tarefas e técnicas para que as habilidades de raciocínio lógico e concentração fossem desenvolvidas tanto para os alunos com deficiência visual quanto para os alunos sem deficiência.

Assim, a análise das atividades realizadas pelos futuros professores revelou um compromisso efetivo com a inclusão na Educação Física, evidenciando uma compreensão das necessidades dos alunos com deficiência visual. A aplicação prática do Modelo Didático CRIE de Referência demonstrou ser este uma ferramenta relevante e eficaz para o planejamento de aulas inclusivas, o que permite aos futuros professores o desenvolvimento de estratégias utilizando a criatividade e adaptando-as para promover a participação equitativa de todos os alunos. Os resultados mostraram que os acadêmicos não apenas dominam os conceitos fundamentais dos jogos e suas adaptações, mas estão significativamente preparados para aplicá-los de forma prática, proporcionando uma experiência de aprendizado colaborativa e inclusiva.

Por fim, no estudo buscou-se analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs) para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física no trabalho com o Jogo. É válido ressaltar que as AEPs e o CRIE permitem adaptações para estudos de outros objetos do saber da Educação Física, o que comporta o desenvolvimento de novas pesquisas. Desse modo, as AEPs deste estudo podem ser ajustadas para outro contexto, instituição ou objeto do saber, contribuindo para futuras investigações sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Helena Borges. **Os jogos como metodologia facilitadora do ensino de matemática**. 2015. 25 f. Monografia (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- ALMOULOUD, Saddo Ag *et al.* Percurso de estudo e pesquisa como metodologia de pesquisa e de formação. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 11, n. 24, p. 426-466, 2021.
- ALMOULOUD, Saddo Ag. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007. 218 p.
- ALMOULOUD, Saddo Ag; SILVA, Maria José Ferreira da. Engenharia didática: evolução e diversidade/Didactic engineering: evolution and diversity. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 7, n. 2, p. 22-52, 2012.
- ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. 164 p.
- ANISZEWSKI, Ellen *et al.* (A) Motivation in physical education classes and satisfaction of competence, autonomy and relatedness. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019.
- AQUINO, Mislene Ferreira Santos de *et al.* A psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **RBFF – Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 4, n. 14, 2012.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA (org.). **Orientações curriculares para o ensino médio: área: linguagens**. 2015. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- BAHIA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (ed.). **Cursos de Graduação: Cursos**. 2023. Disponível em: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- BOLICHE online (São Paulo). **COMO JOGAR BOLICHE**. Disponível em: <https://boliche.com.br/esporte-boliche/como-jogar-boliche/>. Acesso em: 9 set. 2023.
- BOSCH, Marianna; CHEVALLARD, Yves. La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs objet d'étude et problématique. **Recherches en didactique des mathématiques**, v. 19, n. 1, p. 77-124, 1999. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sensibilite_aux_ostensifs.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BOSCH, Marianna. OS MODELOS PRAXEOLÓGICOS DE REFERÊNCIA: reflexões metodológicas desde a tad. *In*: ALMOULOU, Saddo Ag *et al* (org.). **Percursos de estudo e pesquisa à luz da teoria antropológica do didático**: fundamentos teórico-metodológicos para a formação. Curitiba: Crv, 2022. p. 96-468.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 7 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição**. Lei nº 13.146, de 13 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRIÈRE-GUENOUN, Fabienne; AMADE-ESCOT, Chantal. Analyser les gestes didactiques des enseignants: l'intérêt d'une approche praxéologique. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, n. 13, 2008.

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

CAMPOS, Maria João. "CRIE" ... Because all children need to play! CRIE... Porque todas as crianças precisam de brincar! **Revista Científica da FPDD "Desporto e Atividade Física para Todos"**, Lisboa, v. 5, n. 5, p. 22-28, 2019.

CARMO, Elidiane Torres do *et al*. **Importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na Escola Municipal Morro Encantado em Cavalcante Goiás**. 2015. 39 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano,

Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CHEVALLARD, Yves. El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. **Recherches en didactique des mathématiques**, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

CHEVALLARD, Yves. **Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques**. *In*: 3ES JOURNÉES D'ÉTUDE FRANCO-QUÉBÉCOISES, 2002. Université René-Descartes, 2002. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=62. Acesso em: 10 jun. 2021.

CHEVALLARD, Yves. La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. Questionnement et éléments de réponses à partir de la TAD. *In*: MARGOLINAS *et al.* (org.). En amont et en aval des ingénieries didactiques, XV^a École d'Été de Didactique des Mathématiques – Clermont-Ferrand (Puy-de-Dôme). **Recherches en Didactique des Mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, v. 1, p. 81-108, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **La matemática en la escuela: por una revolución epistemológica y didáctica**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2013.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (São Paulo) (org.). **Goalball**. Disponível em: <https://cpb.org.br/modalidades/goalball/>. Acesso em: 20 out. 2023.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos; KRUG, Hugo Norberto. Formação inicial de professores de educação física frente à [sic] uma realidade de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 237-249, 2009.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 80 p.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009.

PARANÁ. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial, 2006.

DOMINGUES, Joelza Ester. História dos brinquedos: jogo de damas. **Stud História**, [S. l.], n.d. Disponível em: <https://studhistoria.com.br/historia-das-coisas/historia-dos-brinquedos-jogo-de-damas/>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**, n. 8, p. 91-102, 1995.

ESTEBAN-CORNEJO, Irene *et al.* Physical activity and cognition in adolescents: a systematic review. **Journal of science and medicine in sport**, v. 18, n. 5, p. 534-539, 2015.

FRANCHI, Silvester. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 40, p. 168-177, 2013.

FIGUEIRA, Wellyngton Rocha *et al.* Teoria e prática: a metodologia dos jogos para o ensino de Matemática. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e393111335480-e393111335480, 2022.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. **O desafio das diferenças nas escolas**, v. 1, p. 141-145, 2008.

FONSECA, Laerte Silva da. **Um estudo sobre o Ensino de Funções Trigonométricas no Ensino Médio e no Ensino Superior no Brasil e França**. 2015. v. 1. 495 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 299-325, 2002.

GAROZZI, Gabriel Vighini *et al.* Educação Física escolar e inclusão: o que dizem os estudos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 29, n. 3, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIMALDI, Monaliza Ribeiro Mariano *et al.* Jogo de tabuleiro sobre drogas psicoativas para pessoas com deficiência visual. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, p. eAPE0305345, 2022.

GUARALDO, Fabrizio (ed.). Como surgiu o jogo da velha? **Cultura pop na web**. [S. l.], 16 maio 2013. Disponível em: <https://culturapopnaweb.wordpress.com/2013/05/16/como-surgiu-o-jogo-da-velha/>. Acesso em: 5 ago. 2023.

HENRIQUES, Afonso; ATTIE, João Paulo; FARIAS, Luiz Márcio. Referências teóricas da didática francesa: análise didática visando o estudo de integrais múltiplas com auxílio do software Maple. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 9, n. 1, p. 51-81, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa. *In*: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. p. 15-123.

LEBLANC, Serge. Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, n. 6, p. 11-33, 2007.

LIMA, Thiago da Silva; MAIA, João Victor de Azevedo. Jogos e tecnologia como nova metodologia do ensino matemático. *In*: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, 1., 2016. **Anais [...]**. Rio Branco: 2016.

LOPES, Carlos Eduardo Vaz *et al.* O jogo de xadrez no contexto escolar para estudantes com deficiência visual: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. e269111234340-e269111234340, 2022.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. **Educar em revista**, n. 23, p. 29-43, 2004.

MARIETTI, Julia. Le Concept de PER et sa Reception Actuelle en Mathematiques et Ailleurs. Mémoire de 1re année du master de sciences de l'éducation. **Université Aix-Marseille 1** – Université de Provence Aix-Marseille Université, 2009.

MELO, Jonas da Silva; ALENCAR, Edvonete Souza de. A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MUSEU PRUDENTE DE MORAES (São Paulo). **Jogo da Memória**. 2023. Disponível em: http://museuprudentedemoraes.piracicaba.sp.gov.br/pt_BR/quebracabecas/. Acesso em: 7 out. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, Anderson Souza. **Uma proposta para o logos das praxeologias referentes ao ensino do aspecto decimal da numeração no 5º ano**. 2021. 341 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

NOVA ESCOLA. Herbart, o organizador da pedagogia como ciência. **Nova Escola**, [s. l.], 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1775/herbart-o-organizador-da-pedagogia-como-ciencia>. Acesso em: 3 ago. 2023.

OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler *et al.* As relações do jogo e o desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Alves de. O Jogo de Damas. **Educação Física: Jogo de Damas**, [S. l.], 18 mar. 2023. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/educacao-fisica-jogo-de-damas/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

OLIVEIRA, Shirlene Gomes da Silva; DIAS, Viviane Borges. Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-21, 2022.

PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018. **Anais [...]**. 2018.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto. Educação Física no Brasil: percurso histórico educacional de 1851 a 2017. **Lecturas: Educación física y deportes**, v. 22, n. 238, p. 1-7, 2018.

PIMENTEL, Andréia Guerra; ARAGON, Glaucia Torres. Jogo educacional e meio ambiente: adaptação de um livro-jogo para alunos com deficiência visual. **Revista Areté**, v. 12, n. 25, 2019.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA, Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015.

SANTOS JÚNIOR, Valdir Bezerra dos. **Juros simples e compostos: análise ecológica, praxeológica e um percurso de estudo e pesquisa**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/12178/1/VALDIR%20BEZERRA%20DOS%20SANTOS%20J%20C%20ANIOR%281%29.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Revista Fórum**, p. 9-18, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi *et al.* Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, p. 6-9, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p. Disponível em: <file:///C:/Users/amand/Downloads/DermevalSaviani-Pedagogiahistorico-criticaprimeirasaproximaes11edrevisada1.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2001.

SILVA, Fabiana Trevisani; GONÇALVES, Eduardo Augusto Vella; ALVARENGA, Kátia de Freitas. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 24, p. 96-103, 2012.

SIQUEIRA, Euler David. **Antropologia**: uma introdução. Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância/Departamento de Políticas em Educação a Distância–DPEAD. Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996.

ST-ARNAUD, Yves; MANDEVILLE, Lucie; BELLEMARE, Chloé. La praxéologie. **Interactions**, v. 6, n. 1, p. 29-47, 2002.

TEIXEIRA, Bartira Fernandes. **Surdos e ouvintes juntos no espaço escolar**: o processo de construção do número. Salvador: Editora Dialética, 2020.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. APRESENTAÇÃO, Katia Regina dos Santos da. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, v. 15, n. 28, p. 302-323, 2014.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física**. 2018.

VALENTINI, Nadia Cristina. Competência e autonomia: desafios para a Educação Física Escolar. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 20, p. 185-87, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 8 maio 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ESTUDO E PESQUISA (AEPS) COM FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO INCLUSIVO COM O OBJETO DO SABER JOGO”, de responsabilidade dos pesquisadores Luiz Márcio Santos Farias e Amanda Santana de Souza, com os quais poderá manter contato através dos endereços e telefones listados ao final deste Termo. Vale salientar que esta é uma pesquisa de Mestrado, a qual faz parte de um projeto maior, denominado Projeto de Pesquisa A INCOMPLETUDE DO TRABALHO INCONSTITUCIONAL, a qual tem como pesquisador responsável o Prof. Dr. Luiz Márcio Santos Farias, com colaboração da Profa. Esp. Amanda Santana de Souza.

O que justifica a realização deste estudo é a necessidade de melhorias no ambiente de ensino inclusivo, visto que, geralmente, na realidade do ensino regular, apesar de garantido, não é contemplado para dar conta das turmas do ensino regular de forma inclusiva, e, ao invés de colaborar incluindo todos os alunos, por vezes, este ambiente inverte a situação e se torna exclusivo, prejudicando assim o aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos da turma, principalmente do aluno que foi excluído.

O objetivo deste estudo é analisar como as Atividades de Estudo e Pesquisa (AEPs), para um contexto de aulas inclusivas com alunos com deficiência visual, a partir do modelo CRIE, podem favorecer as praxeologias dos futuros professores de Educação Física trabalhando com o Jogo. Para coletar os dados você deverá responder a um questionário aberto em que constarão questões de caracterização do estudo e questões de aspectos iniciais sobre o tema inclusão de pessoas com deficiência, trabalho pedagógico do professor de Educação Física e conteúdo Jogo, além de atividades de estudo e pesquisa, junto com a pesquisadora, que te fará as perguntas e poderá gravar as respostas. As respostas das atividades também poderão ser gravadas em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição das informações na íntegra. As questões das atividades contêm em torno de 15 perguntas, incluindo os dados de identificação e sociodemográficos, que abordam os seguintes assuntos: a forma com que você percebe o trabalho pedagógico com o objeto do saber jogo no contexto da inclusão; sua perspectiva de inclusão; aspectos do trabalho pedagógico do professor de Educação Física; estratégias de ensino no contexto inclusivo e perspectivas futuras a respeito do trabalho com a inclusão de alunos com deficiência visual. Você irá responder a estas perguntas no dia e horário que você puder e o local será a instituição que você estuda. Será necessário também a sua permissão para gravação de áudio e vídeo dos momentos teórico-práticos de realização da nossa pesquisa; vale salientar que nenhuma imagem em que seja evidenciada a identificação dos participantes será divulgada ou exposta, sendo gravadas apenas para coleta e análise de dados do estudo.

O desconforto que você poderá sentir ao responder as questões é de constrangimento por compartilhar informações que tenham relação com a sua prática

pedagógica, teorias e ideologias pessoais ou confidenciais, sentindo-se incomodado em falar. Caso isso ocorra, você pode optar por não responder. No que se refere aos benefícios, não haverá benefícios diretos a você, porém é uma pesquisa que pode auxiliar os futuros professores e docentes inseridos em ambientes de trabalho no âmbito da inclusão, uma vez que pode apontar fatores significativos para compreender e aperfeiçoar a prática dos professores de Educação Física que trabalham com o objeto do saber jogo em contexto inclusivo; a melhoria dessa prática educativa pode trazer benefícios aos próprios professores, aos alunos, às escolas e à sociedade como um todo.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo com garantia de confidencialidade, de privacidade e de anonimato. Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, mas você não será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será fornecida a você e a outra ficará em posse do pesquisador responsável, por um tempo de cinco anos na universidade, junto com a entrevista de coleta de dados desta pesquisa, sendo destruídas após esse período. Ao responder estas perguntas para participar do presente estudo você não terá custos, nem receberá qualquer vantagem financeira, e será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar.

Caso sinta-se esclarecido e concorde em participar deste estudo, assine este documento em duas vias.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Pesquisador Responsável

Dados do pesquisador responsável: Luiz Márcio Santos Farias

Endereço profissional: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Campus Canela, 40110-100 – Salvador - BA. Telefone de contato: (71) 3283-7272 – 3283-7264. E-mail: pgedu@ufba.br.

Dados da pesquisadora: Amanda Santana de Souza.

Endereço profissional: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Campus Canela, 40110-100 – Salvador - BA. Telefone de contato: (71) 3283-7272 – 3283-7264. E-mail: pgedu@ufba.br.

APÊNDICE B – Questionário aberto para os acadêmicos de Licenciatura em Educação Física

Questionário aberto

1. Qual sua idade?

1. Qual semestre está cursando? Já cursou o componente curricular Esporte Adaptado?

2. Já realizou ou realiza algum estágio em escolas? Se sim, por quanto tempo?

3. Para você, o curso de licenciatura em Educação Física da sua instituição oferece formação suficiente para o trabalho com o ensino inclusivo? Por quê?

4. Já estagiou em alguma turma que tivesse um aluno com deficiência? Se sim, qual o tipo de deficiência?

5. Para você, o que é inclusão?

6. Para você, qual a perspectiva de pessoa com deficiência?

7. Você acredita que o ambiente de ensino regular (escola comum) é um ambiente em que o aluno com deficiência deve estar? Por quê?

8. Quais as principais dificuldades que você acredita que o aluno com deficiência visual encontra em uma escola de ensino regular?

9. Enquanto futuro professor, você considera que é possível realizar uma aula prática de Educação Física para uma turma do ensino regular com alunos com deficiência visual? Como?

10. Quais estratégias você, enquanto professor de Educação Física, utilizaria para realização de atividades teórico-práticas para turmas inclusivas, especificamente, turmas de ensino regular com alunos com deficiência?

11. Você acredita que é possível que o aluno com deficiência consiga aprender em turmas de ensino regular? Explique.

12. Caso você estivesse, enquanto professor, em uma turma de ensino regular trabalhando com jogos e fosse matriculado em sua turma um aluno com deficiência visual, como agiria em suas aulas a partir deste momento?

13. Você conhece alguma estratégia para ensino de Jogo em Educação Física para o contexto da inclusão? Se sim, quais estratégias você conhece? Comente.

APÊNDICE C – Exploração da Q₀

Utilizando um aspecto investigativo, explorem a questão principal a seguir. Não tentem respondê-la de imediato, busquem entender a questão apresentada e façam outros questionamentos sobre a questão; porém, todo questionamento que você criar para buscar respondê-la deverá ser respondido por você.

Como desenvolver de forma dinâmica a concentração e o raciocínio lógico em uma sala de aula inclusiva com Educação Física?

APÊNDICE D – AEP 1 – Organizando as informações

Acadêmico: _____ Data: ___/___/___

ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Analise a Q1 a seguir: *Como podem ser trabalhados no momento de aula da Educação Física aspectos e habilidades que contribuem para o desenvolvimento pessoal do aluno?*

A fim de construir uma resposta para esse questionamento, responda as questões abaixo:

- a) Em sua opinião, quais aspectos e/ou habilidades podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física dentro da escola?
- b) A partir desses aspectos e habilidades que as aulas de Educação Física podem desenvolver nos alunos, quais deles têm impacto direto na contribuição para o desenvolvimento pessoal do aluno?
- c) Quais desses aspectos e/ou habilidades, além de contribuírem para o desenvolvimento pessoal do aluno, podem colaborar para a melhoria do rendimento nos estudos e desenvolvimento de responsabilidade em outras disciplinas?
- d) Diante dessas habilidades, numa escala de prioridade, em que 1 significa muito importante e 5 menos importante, como você classificaria essas habilidades com relação ao aprendizado e contribuição para o rendimento escolar do aluno?

APÊNDICE E – AEP 2 – Exploração das possibilidades de inclusão na Educação Física

Acadêmico: _____ Data: ___/___/___

EXPLORAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante das respostas encontradas por meio das habilidades trabalhadas nas aulas de Educação Física, considere o cenário do contexto de inclusão e reflita sobre as possibilidades de inclusão na Educação Física.

A partir das respostas encontradas anteriormente e das inquietações que ainda se perpetuam, apresentamos a Q2, que gera e orienta esta atividade: *De que forma podemos trabalhar a concentração e o raciocínio lógico na Educação Física na inclusão de pessoas com deficiência visual?*

Importante que sejam consideradas as informações sobre as habilidades que são manuseadas nas aulas de Educação Física.

- a) Quais conteúdos da Educação Física apresentam possibilidades e podem manusear mais elementos para que seja trabalhada a concentração durante suas aulas?
- b) De que maneira você idealiza que pode ser trabalhado o raciocínio lógico do aluno diante de um contexto de sala de aula inclusiva (cenário de sala de aula de ensino regular com alunos com deficiência visual)?
- c) Considerando o conteúdo Jogo, de que modo este pode desenvolver concentração e raciocínio lógico aos alunos?
- d) Quais jogos podem ser trabalhados, de forma mais específica, para o desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico dos alunos?
- e) Como o conteúdo Jogo pode ser trabalhado dentro de um contexto de inclusão de pessoas com deficiência visual nas aulas de Educação Física?
- f) Dentro das possibilidades de exploração do conteúdo Jogo, como o Jogo da Velha, Jogo de Dominó e Jogo de Damas podem ser trabalhados a fim de desenvolverem a concentração e raciocínio lógico nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE F – AEP 3 – Experimentação do modelo didático CRIE de referência e suas contribuições

Acadêmico: _____ Data: ___/___/___

EXPERIMENTAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO CRIE DE REFERÊNCIA

Através das respostas às questões expostas anteriormente iremos apresentar como sugestão de trabalho com a inclusão um Modelo Didático de Referência (CRIE) que possibilita auxiliar no desenvolvimento de estratégias do uso do Jogo para inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas teórico-práticas de Educação Física; observe os questionamentos e responda atentamente.

A partir das respostas anteriores e das questões que ainda nos inquietam, apresentamos a Q3, que orienta esta atividade: “De que forma o Modelo Didático CRIE de Referência pode colaborar para o ensino do Jogo nas aulas inclusivas de Educação Física?”.

- a) Qual estratégia você citaria como forma de minimizar e/ou solucionar o ensino desses jogos dentro de um contexto inclusivo nas aulas de Educação Física?
- b) Pensando na utilização do Modelo Didático CRIE (Contexto, Regras, Instrução e Equipamentos) de Referência, como este pode contribuir para aperfeiçoar a aula para os alunos com e sem deficiência?
- c) Ainda pensando no Modelo Didático CRIE de Referência, como este pode auxiliar o trabalho do professor de Educação Física com relação à manipulação de estratégias de trabalho com a inclusão?

APÊNDICE G – Formulário elaborado pela autora semelhante ao modelo CRIE para preenchimento dos dados nesta pesquisa

<p>“CRIE” UMA ATIVIDADE INCLUSIVA COM PARTICIPANTES COM</p> <hr/>
<p>1. DEFINA A ATIVIDADE QUE SERÁ REALIZADA.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. APRESENTE OS OBJETIVOS DA ATIVIDADE ESCOLHIDA.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. A PARTIR DA ATIVIDADE INICIAL ESCOLHIDA, DEFINA OS RESPECTIVOS ELEMENTOS.</p> <p>CONTEXTO – Espaço que será utilizado para realização da atividade:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>REGRAS – De que forma será realizada e quais regras da atividade:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>INSTRUÇÃO – De que forma a mensagem será transmitida:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>EQUIPAMENTO – Qual o material necessário para realização da atividade:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

4. O QUE DEVE SER MODIFICADO PARA QUE TODOS OS ALUNOS POSSAM REALIZAR A ATIVIDADE? "CRIE"!

CONTEXTO - Insira o que é importante ser alterado no ambiente:

REGRAS - Modifique o que for necessário nos regulamentos e na forma de realização da atividade para que se torne acessível à participação de todos:

INSTRUÇÃO - De que forma poderá ser transmitida a mensagem para entendimento de todos:

EQUIPAMENTO - Quais adaptações são necessárias nos materiais das atividades:

ESTRATÉGIAS PARA DIFICULTAR A ATIVIDADE:

ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A ATIVIDADE:
