

**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL**

ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO

**O ENSINO DO JOGO LÚDICO PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Um
Experimento Didático Formativo no Ensino Fundamental II**

**MANAUS- AM
2026**

ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO

O ENSINO DO JOGO LÚDICO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Um Experimento Didático Formativo no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Pesquisa com apoio financeiro institucional CAPES.

Linha de pesquisa 2: Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros

**MANAUS- AM
2026**



[Ficha Catalográfica:]

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- C871e Coutinho, Ana Paula Filgueira
O ensino do jogo lúdico para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um experimento didático formativo no ensino fundamental II / Ana Paula Filgueira Coutinho. - 2026.
171 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): João Luiz da Costa Barros.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Manaus, 2026.
1. Jogo. 2. Educação Física escolar. 3. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 4. Teoria histórico-cultural. 5. Ensino Desenvolvidor. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. III. Título
-

O ensino do jogo lúdico para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Um Experimento Didático Formativo no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Pesquisa com apoio financeiro institucional CAPES e bolsa FAPEAM.

Linha de pesquisa 2: Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros

Data da defesa: 25 / 02 / 2026

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Membro Titular: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG

Membro Titular: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

Local: Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia



À minha família, amigos, alunos, professores, meu orientador e a todos que
contribuíram de alguma forma na minha trajetória acadêmico-científica.
DEDICO

AGRADECIMENTOS

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, que possibilitou a realização desta pesquisa e pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa, contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu orientador, professor Dr. João Luiz da Costa Barros, a quem passei a admirar e a amar, obrigada pelas contribuições e aprendizados construídos.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – PROEF/ Manaus que compartilharam ensinamentos e vivências pedagógicas.

Ao GEPEFRI- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares, pelo ambiente científico a mim proporcionado.

Aos professores componentes das Bancas de qualificação e defesa por participarem desta construção com valorosas contribuições, professor Dr. Victor José Machado de Oliveira e professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

Aos meus pais, Suelene Filgueira da Silva e Raimundo da Silva Coutinho, pelo incentivo e apoio aos estudos, pelo amor incondicional e incomensurável.

A minha irmã, Ana Carina Filgueira Coutinho, pela parceria e amor construídos durante a vida.

Ao meu esposo, Herivaldo Fonseca dos Santos, que esteve ao meu lado, sempre apoiando, torcendo e comemorando a cada desafio vencido.

Aos meus filhos, Ana Liz Filgueira dos Santos e João Arthur Filgueira dos Santos, por me apresentarem um amor transcendental.

Aos meus familiares e colaboradores, Heliane, Nivaldo, Frank, Felipe, Heliene, Nagib e Eliene, que foram minha rede de apoio, cuidando dos meus filhos enquanto eu me ausentava a estudos.

Aos meus alunos e colegas de trabalho, que me ensinam diariamente a ser uma professora e uma pessoa melhor.

A escola Maria do Socorro Ricarte Lopes, pelo suporte a apoio à pesquisa.

A Kayth Anne e Dona Lene, que me receberam tão bem em sua casa em Manaus-AM.

Aos companheiros de turma do mestrado, Alex, Adriane, Adair, Cleomir, Dorivaldo, Elizeu, Elton, Gustavo, Glenda, Isaac, Jasson, Kayth, Jaqueline, Jeanne, Yanna, Tati e Tácio, que me fizeram sentir acolhida e pertencente a Manaus. Agradeço a todos pelo que convívio que tivemos juntos.

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.
(Paulo Freire, 1996)

COUTINHO, Ana Paula Filgueira. **O ensino do jogo lúdico para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Um Experimento Didático Formativo no Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus, 171 f., 2026.

RESUMO

Este trabalho de dissertação foi realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). No estudo, ao se referir à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), observou-se que a escola, em muitas situações, tem-se limitado a ser um espaço de mera integração ou socialização, desconsiderando o direito do aluno ao acesso ao saber sistematizado. Nesse contexto, com base nas motivações, há a necessidade da Educação Física escolar (EFE) propor práticas pedagógicas que assegurem a equidade educacional e promovam o desenvolvimento humano em sua integralidade. Deste modo, objetiva-se analisar o jogo como estratégia didática para inclusão de estudantes com TEA no contexto do ensino fundamental. Trata-se de um experimento didático formativo, que une conceitos basilares das teorias de Vigotski, Davíдов e Hedegaard. Realizou-se um estudo qualitativo interpretativo, de cunho descritivo, advindo da pesquisa de intervenção pedagógica participante, a qual envolveu seis estudantes do 7º ano, com idade de 11 a 16 anos, incluídos no ensino regular da escola Maria do Socorro Ricarte Lopes, situada na cidade de Tailândia-PA. Para efetivação do experimento foi construído um plano de ensino com foco na educação física desenvolvimental organizado em dez aulas conjugadas de 90 minutos, totalizando cinco semanas de estudos. Partiu-se do pressuposto que, durante o processo de ensino-aprendizado do experimento didático formativo, as ações do professor e dos alunos formam uma unidade dialética. Para isso, delineou-se uma categoria maior de análise relacionando as ações da professora/pesquisadora à ação dos estudantes. A partir desta categoria, subcategorias foram construídas, envolvendo a interação social, a participação e os motivos, os indícios de ascensão do conceito abstrato ao conceito concreto do jogo e a criação e transformação da relação entre o aluno e o jogo. Os principais resultados apontam que o jogo lúdico, à luz da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, transformou-se em um potente objeto de ensino da EFE, ao proporcionar, por meio da estratégia didático-pedagógica, transcendência, liberdade, criatividade, imaginação, autonomia e emancipação, contribuindo para os processos de movimentopensamento, assim como para a humanização dos estudantes com TEA, o que leva a considerar que a deficiência (diagnóstico) não define a capacidade psíquica desses estudantes, explicitando a possibilidade de continuação evolutiva entre o que a realidade ensinou no experimento didático formativo com a aprendizagem e o desenvolvimento humano e o que se aprendeu nas aulas de Educação Física na Escola.

Palavras-chave: Jogo; Educação Física escolar; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Teoria histórico-cultural; Ensino Desenvolvimental.

COUTINHO, Ana Paula Filgueira. **The Teaching of the Playful Game for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Formative Didactic Experiment in Lower Secondary Education.** Dissertation (Professional Master's in Physical Education) – Federal University of Amazonas, Faculty of Physical Education and Physiotherapy, Manaus, 171 pages, 2026.

ABSTRACT

This master's thesis was conducted within the scope of the Professional Master's Program in Physical Education in National Network (PROEF). In addressing the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), it was observed that schools have often been limited to functioning merely as spaces of integration or socialization, disregarding students' right to access systematized knowledge. In this context, based on these motivations, there is a need for school Physical Education (PE) to propose pedagogical practices that ensure educational equity and promote comprehensive human development. Thus, this study aims to analyze play as a didactic strategy for the inclusion of students with ASD in the context of lower secondary education. It consists of a formative didactic experiment grounded in key concepts from the theories of Vygotsky, Davydov, and Hedegaard. A qualitative interpretative study of a descriptive nature was carried out, deriving from participatory pedagogical intervention research, involving six seventh-grade students aged between 11 and 16 years, enrolled in mainstream education at Maria do Socorro Ricarte Lopes School, located in the city of Tailândia, Pará, Brazil. To implement the experiment, a teaching plan was developed based on developmental Physical Education, organized into ten combined 90-minute lessons over a five-week period. The study was grounded on the assumption that, throughout the teaching-learning process of the formative didactic experiment, the actions of the teacher and the students constitute a dialectical unity. Accordingly, a broader analytical category was defined, relating the actions of the teacher-researcher to the actions of the students. From this category, subcategories were constructed, encompassing social interaction; participation and motives; indications of the ascent from the abstract concept to the concrete concept of play; and the creation and transformation of the relationship between the student and play. The main findings indicate that playful activity, in light of historical-cultural theory and developmental teaching, became a powerful object of teaching in school Physical Education. Through the didactic-pedagogical strategy, it fostered transcendence, freedom, creativity, imagination, autonomy, and emancipation, contributing to movement-thought processes as well as to the humanization of students with ASD. These results suggest that disability (diagnosis) does not define these students' psychological capacities, highlighting the possibility of continued development between what was taught through the formative

didactic experiment, learning and human development, and what was experienced in Physical Education classes at school.

Keywords: Game; School Physical Education; Autism Spectrum Disorder (ASD); Historical-Cultural Theory; Developmental Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Linha do tempo da caminhada no mestrado	24
Figura 02 – Recado para os pais	30
Figura 03 - Mapa da pesquisa	36
Figura 04 - Processo de transformação da atividade de Leontiev	45
Figura 05 - Zona de Desenvolvimento Iminente	47
Figura 06 - Valores da Educação Física que devem ser transformados pela Educação Motora.	57
Figura 07 - Características do jogo conforme Huizinga	60
Figura 08 - Frente da EMEF Maria do Socorro Ricarte Lopes.	67
Figura 09 - Pátio da escola	67
Figura 10 - Sala de vídeo	67
Figura 11 - Quadra Poliesportiva	68
Figura 12 - Campo gramado	68
Figura 13 - Sala de informática	68
Figura 14 - Quadra de Vôlei de praia	68
Figura 15 - Sequência do planejamento da atividade de estudo	78
Figura 16 - Modelação inicial e rede de conceitos básicos do jogo	78
Figura 17 - Correlação entre as ações de ensino e a atividade de estudo do jogo	82
Figura 18 - Mapa da aula 1	83
Figura 19 - Primeira Situação-problema	83
Figura 20 - Mapa da aula 2	86
Figura 21 - Vídeo “Jogo e brincadeira: conceitos e classificações”	87
Figura 22 - Exibição do vídeo Jogo e brincadeira	87
Figura 23 - Produção dos alunos	88
Figura 24 - Jogo de que mais gosto (Criativo)	89
Figura 25 - Jogo de que mais gosto (Felicidade)	89
Figura 26 - Jogo de que mais gosto (Orgulho)	89
Figura 27 - Jogo de que mais gosto (Jogador)	89
Figura 28 - Jogo de que mais gosto (Amizade)	90
Figura 29 - Jogo de que mais gosto (Empatia)	90

Figura 30 - Mapa da aula 3 e 4	90
Figura 31 - Jogo “Pegue o bastão”	92
Figura 32 - Jogo “Saltando feijões”	94
Figura 33 - Jogo “Cabo de guerra”	94
Figura 34 - Jogo “Acerte o alvo”	95
Figura 35 - Jogo “Queimada”	97
Figura 36 - Mapa da aula 5 e 6	98
Figura 37 - Atividade “Criativo”	99
Figura 38 - Vídeo “Melhor vídeo sobre inclusão”	100
Figura 39 - Mapa da aula 7 e 8	102
Figura 40 - Jogo criado pela equipe do “Orgulho”	102
Figura 41 - Jogo “Pique bola”	103
Figura 42 - Jogo “Pique bola”	103
Figura 43 - Jogo criado pela equipe do “Amizade”	104
Figura 44 - Jogo sugerido pelo grupo do “Amizade”	105
Figura 45 - Jogo sugerido pelo grupo do “Felicidade” e “Criativo”	105
Figura 46 - Roda de conversa	106
Figura 47 - Mapa da aula 9 e 10	107
Figura 48 - História em quadrinho do aluno “Criativo”	112
Figura 49 - História em quadrinho do aluno “Orgulho”	114
Figura 50 - História em quadrinho do aluno “Orgulho”	114
Figura 51 - História em quadrinho do aluno “Jogador”	114
Figura 52 - História em quadrinho do aluno “Jogador”	114
Figura 53 - Atividade do grupo do estudante “Orgulho”	120
Figura 54 - Parte da história em quadrinho de “Orgulho”	125
Figura 55 - Vivência motora de “Orgulho”	125
Figura 56 - Capa do recurso educacional	131
Figura 57 - Sumário do recurso educacional	132
Figura 58 – Artefato audiovisual	133
Figura 59 - Jogo matemático	135
Figura 60 - Jogo de basquete	135
Figura 61 - Trilha ecológica	135
Figura 62 - Painel de decomposição dos objetos.	136

Figura 63- Apresentação na Feira de Ciências	136
Figura 64 - Medalha da turma destaque na Feira de Ciências	137
Figura 65 - Quebra-cabeça base teórica	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dados das turmas	70
Quadro 02 - Perfil dos participantes	71
Quadro 03 - O que é jogo	84
Quadro 04 - História em quadrinho do aluno “Felicidade”	110
Quadro 05 - Produção do aluno “Empatia”	111
Quadro 06 - Produção do aluno “Criativo”	112
Quadro 07 - Produção do aluno “Amizade”	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMH	Ciência da Motricidade Humana
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAPEAM	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas
FEFF	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
GEPEFRI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
MF	Manhã Fundamental
PA	Pará
PGEDA	Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia
PROEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	<i>Sport Education</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TF	Tarde Fundamental
TGFU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

COMEÇANDO O JOGO	20
PRIMEIRA JOGADA	27
1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA	37
1.1 O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COMO PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL	39
1.2 A VISÃO DE VIGOTSKI SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	41
2 ENSINO DESENVOLVIMENTAL	44
2.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO BASE DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	47
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	49
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVO- DESENVOLVIMENTAL.....	52
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA.....	55
4 CONCEITO DE JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	58
4.1 O PAPEL DO JOGO LÚDICO NO ENSINO.....	60
4.2 JOGO COMO OBJETO DE ESTUDO PARA ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS A PARTIR DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO.....	62
4.3 JOGO NA VISÃO INTERACIONISTA.....	63
5 OS CAMINHOS DO JOGO.....	66
5.1 O LUGAR DA PESQUISA	67
5.2 PARTICIPANTES	69
5.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	71
5.4 EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO: UM CAMINHO PERCORRIDO....	72
5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	73
5.6 ASPECTOS ÉTICOS	74
5.7 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO RECURSO EDUCACIONAL.....	75
6 CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO E A EFETIVAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO DO JOGO	77

6.1 CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ATIVIDADE DE ESTUDO SOBRE OBJETO JOGO COM ENFOQUE DESENVOLVIMENTAL	77
6.2 EPISÓDIOS DA MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE ESTUDO	83
7 A RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA PROFESSORA/PESQUISADORA E A AÇÃO DOS DISCENTES.	116
7.1 A INTERAÇÃO SOCIAL, A PARTICIPAÇÃO E OS MOTIVOS DURANTE O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO.	116
7.2 INDÍCIOS DE ASCENSÃO DO PENSAMENTO ABSTRATO AO PENSAMENTO CONCRETO DO OBJETO DE ESTUDO JOGO.....	121
7.3 A CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E O JOGO.	130
8 O LEGADO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	132
8.1 JOGANDO PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA! UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	132
8.2 AÇÕES DOCENTES NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	133
9 DESBOBRAMENTOS DO EXPERIMENTO DIDÁTICO.....	134
JOGADA FINAL	139
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE I.....	147
APÊNDICE II.....	150
APÊNDICE III.....	153
APÊNDICE IV	160
APÊNDICE V	161
ANEXO II.....	163
ANEXO II.....	164

COMEÇANDO O JOGO

Para iniciar o “jogo”, apresento um pequeno relato sobre minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Fruto da união de dois jovens professores que buscavam melhorias para a vida, eu, Ana Paula Filgueira Coutinho, fui levada, recém-nascida, da cidade de Castanhal/PA, próxima à capital do estado, para uma pequena cidade chamada Tailândia/PA, município que sofria intenso processo migratório, principalmente, devido ao grande crescimento econômico em torno das indústrias madeireiras.

Cursei o Ensino Fundamental na única escola particular existente em Tailândia na época, chamada Centro Educacional Líder. Aos 14 anos, retornei a Castanhal para cursar o Ensino Médio com o intuito de me preparar para o vestibular. Após a conclusão, para minha alegria e de toda a família, fui aprovada em primeiro lugar no curso de Licenciatura Plena em Educação Física (EF) na Universidade do Estado do Pará (polo de Santarém). E, claro, meus pais ficaram orgulhosos ao ver minha foto no outdoor.

No primeiro dia na universidade, o professor fez uma dinâmica em forma de roda de conversa, na qual deveríamos falar nossos nomes e o que esperávamos do curso. O desafio começou logo no primeiro dia, pois sempre tive dificuldade de me expressar e realizar interações sociais. Na oportunidade, falei meu nome e que esperava, por meio da Educação Física, transformar, de alguma forma, a realidade dos alunos. O professor que estava direcionado para mim, olhou para a turma e disse: “Ela é utópica demais”. Todos riram.

Talvez nem todos os professores tenham a consciência de que, na relação entre aluno/professor e professor/aluno, um afeta o outro mutuamente; a troca é constante e pode impactar a vida de ambos de forma positiva ou negativa. Diferentemente da postura desse professor, a professora Dr^a Edna Coelho Galvão me fez perceber, em sua prática pedagógica dialógica, que a nossa relação, na verdade, era de educador-educando e educando-educador, como discorre Paulo Freire (2014) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, transformando-se para mim em uma referência profissional.

Ao concluir a graduação, retornei a Tailândia, onde iniciei a vida profissional como professora contratada no Ensino Fundamental I. Após um ano com vínculo contratual, obtive uma conquista que considero relevante em minha vida profissional:

a tão sonhada estabilidade por meio de concurso público. A partir de então, como professora concursada, comecei a trabalhar com o Ensino Fundamental II, público ao qual estou lecionando atualmente.

Em 2020, tive meu primeiro filho, chamado João Arthur. João é uma criança muito amorosa e tranquila; percebemos, em seu olhar, que ele vê o mundo de maneira diferente. Certo dia, seu primo começou a apelidá-lo de *menino neutro*. A palavra *neutro*, a princípio, me gerou estranhamento e comecei a observar no João características que o transformavam no *menino neutro*. Perguntava-me se seria possível uma criança ser neutra.

Para Vigotski (1991), a formação da criança se dá por meio das relações sociais, em uma relação direta entre o sujeito e a sociedade. No entanto, João se relacionava de maneira diferente com a família, sempre desviava o olhar, evitando o contato visual com as pessoas e focando sua interação em objetos, números e letras. Foi então que, entre as inúmeras consultas médicas, começamos a investigar se João apresentava Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Certa vez, no dia da aula de Educação Física, fui buscá-lo na escola e perguntei à professora se ele havia participado e interagido com os colegas da turma. A professora respondeu: "Participou, sim! Apenas em uma atividade que envolvia saltar, eu o tirei para que ele não se machucasse". Percebi, em sua prática pedagógica, que a professora não possuía conhecimentos sobre a condição de João e que, possivelmente, estava obstruindo a oportunidade de aprendizado dele.

A partir dessa inquietação, comecei a perceber que a suposta neutralidade presente no meu filho não poderia estar presente no contexto educacional. A escola, como local de construção de pensamento crítico e reflexivo, precisa estar atenta aos três princípios da inclusão: acesso, participação e aprendizado (Alves; Fiorini, 2018). E um dos recursos que a escola pode e deve oferecer para auxiliar o professor é a oportunidade de participar das formações continuadas.

A formação continuada, por meio do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), tem transformado a minha práxis. Conheci o PROEF exatamente no dia 23 de outubro de 2023, faltando pouco mais de um mês para a prova, por meio de uma colega de graduação que, atualmente, está no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Doutorado em Rede – Educanorte, chamada Lorhena Alves Pereira. Naquele momento, após

tantos anos distante da universidade, percebi que era uma oportunidade de desenvolvimento profissional que não poderia perder.

Para concretizar o sonho do *stricto sensu*, percorri mais de 2.700 km, por terra e pelo ar, para chegar às aulas presenciais no polo PROEF/Manaus, onde me senti muito bem acolhida pelo coordenador Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, bem como pelos demais professores. A primeira disciplina, intitulada Problemáticas da Educação Física, apresentou questões relevantes que requereram reflexão crítica, especialmente na Educação Física escolar. Dentre essas questões, a que, particularmente, me gerou mais incômodo foram as práticas pedagógicas de atuação caracterizadas pelo abandono do trabalho docente.

Partindo da premissa de que o aluno tem o direito de aprender, e que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, a atuação docente impacta tanto o desenvolvimento intelectual do discente quanto a invisibilidade do conhecimento específico de nossa área, afetando todos os profissionais que desempenham sua função formativa de maneira ética e responsável.

Observada a necessidade de práticas inovadoras, a disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física resgatou e enfatizou a cultura circense a partir de metodologias que corroboraram com o aprendizado autônomo. O ensino do conteúdo circo proporcionou experiências de movimentos baseados na ludicidade, criatividade e prazer, fatores que colaboram para o interesse e vigoram a participação social, além de oferecer uma maneira de desenvolver a competência motora enquanto nos divertimos.

Durante o desenvolvimento das aulas, tive a oportunidade de aprofundamento em diversas metodologias ativas, como o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), o *Sport Education* (SE), sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problemas e metodologia *design thinking*. Foi meu primeiro contato com muitas dessas metodologias. Percebi que temos inúmeras formas de ensinar, que fogem do ensino convencional, tudo depende de nós, professores, que não podemos jamais nos acomodar nesse amplo universo da educação.

Nossa vivência na disciplina Seminários de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ministrada pela professora doutora Lionela da Silva Corrêa, foi significativa, pois houve uma troca de experiências satisfatórias com outros profissionais do mesmo nível de ensino, realizando a interlocução entre o chão da

escola e o mestrado. Destaco a estratégia de interdisciplinaridade implementada em uma escola de Manaus, a qual aproximou a Língua Inglesa, Artes e Educação Física em um projeto intitulado *Manhã do Oscar*. O projeto envolveu elementos da cultura corporal de movimento e apresentação artística-cultural. Assim, pode-se apontar que a participação da Educação Física nos projetos interdisciplinares colabora no processo de legitimação da área de conhecimento na escola, demonstrando a vertente educacional da EF, além de nos abrir caminho para efetivar novas práticas em nosso local de trabalho.

O mestrado profissional ainda nos proporcionou conhecimento em outras disciplinas, como Seminários de Pesquisa em Educação Física; Escola, Educação Física e Planejamento; Pesquisa e Intervenção Pedagógica em Educação Física Escolar; Ensino dos Esportes; Escola, Educação Física e Inclusão. Todas as disciplinas possuem grande relevância na formação da práxis reflexiva do professor. Entretanto, diante da dificuldade de ações na promoção de uma Educação Física inclusiva, acredito que o PROEF deveria ter dado mais espaço para a disciplina Escola, Educação Física e Inclusão, visto que foi disponibilizada a essa disciplina apenas três semanas de estudos a distância, sem nenhum momento presencial ou uma discussão mais aprofundada sobre inclusão.

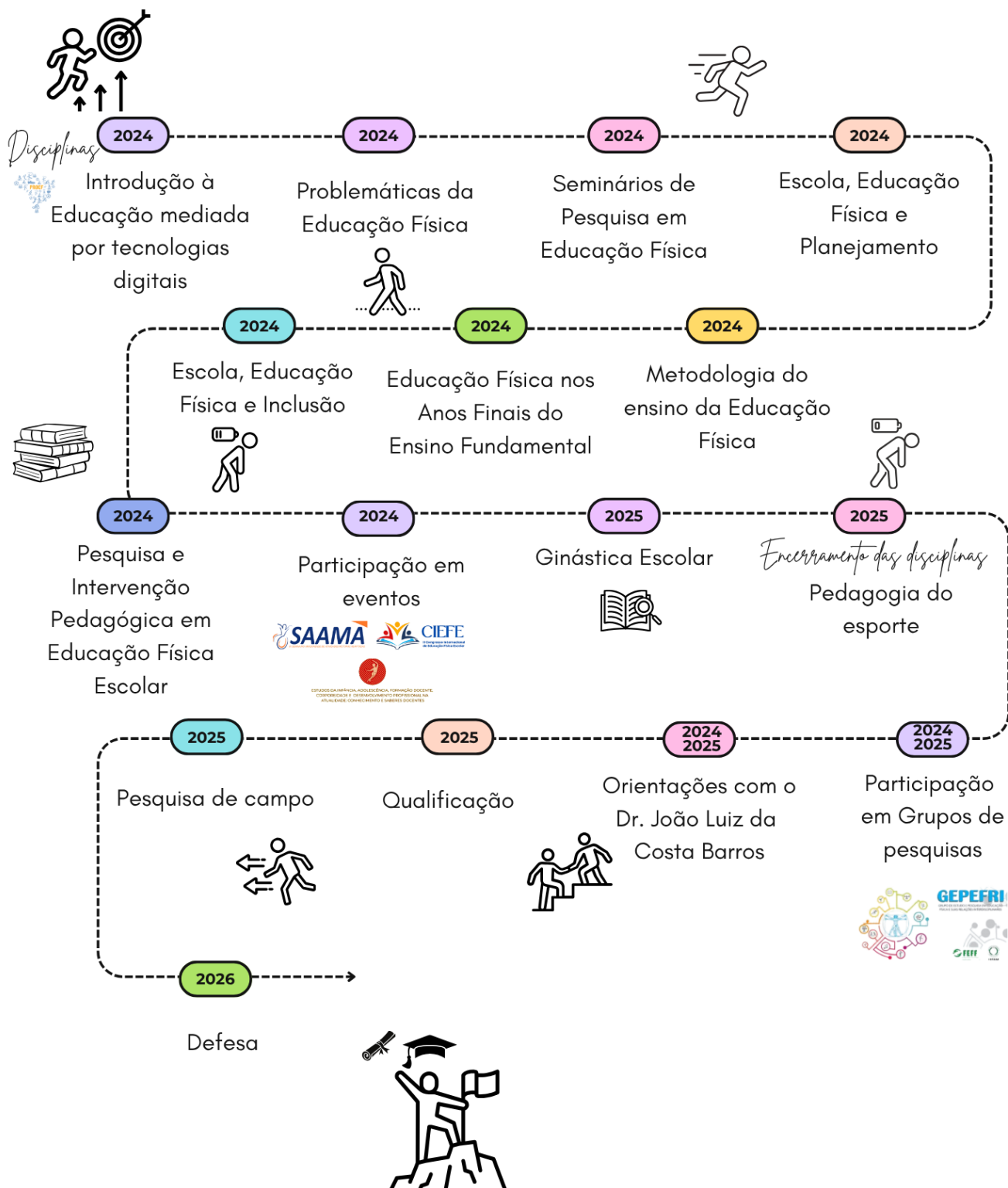
Durante minha caminhada no PROEF, participei de vários eventos acadêmicos científicos nacionais, internacionais e de grupos de estudos, como o Grupo de Estudos sobre temáticas vinculadas ao Mestrado Profissional de Educação Física, que tem como líder o professor Dr. Victor José Machado de Oliveira, o qual generosamente compartilha seus estudos e saberes.

Atuo como pesquisadora no projeto de pesquisa interinstitucional: *A escolarização de jovens brasileiras/os com autismo: um estudo à luz da psicologia histórico-cultural*, coordenado pela Dr^a Alexandra Ayach Anache, Dr^a. Iolete Ribeiro da Silva e Dr^a Sonia Mari Shima Barroco.

Integro também o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI), liderado pelo Dr. João Luiz da Costa Barros, a quem tenho a honra de chamar de orientador. Uma pessoa com uma visão transformadora da educação e da Educação Física, que, com sensibilidade, compartilha seus conhecimentos e sua vida. Ele nos ensina diariamente que vale a pena ser utópico, pois utopia é esperança.

Figura 01: Linha do tempo da caminhada no mestrado

Trajetória como mestranda



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Transformar a visão da sociedade em relação à nossa área, mesmo parecendo ser um objetivo inalcançável, tem sido o combustível para o nosso estudo. Principalmente no que tange aos princípios da inclusão de pessoas com deficiência, oportunizando acesso, participação e aprendizado a todos sem distinção, na esperança que, desta vez, não esteja sendo "utópica demais".

Sabemos que a utopia é o que nos impulsiona a buscar uma realidade melhor, mais inclusiva, mais justa. O trabalho com estudantes, especialmente os que possuem necessidades educacionais especiais, nos desafia a repensar constantemente nossas práticas, crenças e atitudes como educadores.

Acredito que, ao abraçar a educação inclusiva de forma genuína e não apenas como uma obrigação legal, podemos criar um ambiente mais acolhedor e transformador. Para isso, é fundamental que os educadores tenham acesso a formações continuadas, a fim de compreender a diversidade e construir suas metodologias de ensino, respeitando as individualidades de cada aluno.

Neste processo de formação e transformação, realizamos, em maio de 2025, a qualificação do projeto desta pesquisa. Foi um espaço de construção, aprendizagem e valiosas contribuições envolvendo principalmente o professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, professor Dr. Victor José Machado de Oliveira, o meu orientador professor Dr. João Luiz da Costa Barros e eu.

Na minha caminhada no PROEF (figura 01) e na prática cotidiana como professora, aprendi que o conhecimento deve ser compartilhado, que as experiências e os saberes são coletivos e que, juntos, podemos criar um ambiente educacional mais justo e transformador. Eu, como educadora, continuo a me desafiar e a buscar formas de melhorar.

A pesquisa de campo foi o melhor desafio que poderia vivenciar, pois aprendi muito. Aprendi que em meio aos erros e acertos ir a campo como professora/investigadora me traria outra perspectiva pedagógica, ampliaria o meu campo de visão e me tornaria mais humana.

Humanizada pela pesquisa, proponho-me agora a defender esta dissertação com outro olhar. Sei que há ainda muitos desafios a serem superados, mas me sinto mais preparada para enfrentá-los. Com as ferramentas adquiridas nessa trajetória como mestranda, com o apoio do professor João Luiz, dos meus colegas e com o amor que tenho pela profissão, acredito que podemos, sim, construir uma educação física mais inclusiva, mais humana, mais solidária. A utopia, então, não é uma ideia

distante ou inalcançável, mas um objetivo que, passo a passo, é possível transformar em realidade.

Nas utopias vemos a lógica da criatividade alcançando o seu limite último.

(Rubens Alves, 1986, p.122)

PRIMEIRA JOGADA

Apresenta-se como tema desta dissertação: **“O Ensino do Jogo Lúdico para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Um Experimento Didático Formativo no Ensino Fundamental II”**. Esse estudo se propõe no bojo de uma didática inclusiva para alunos com deficiência, o qual utiliza o jogo com fins educacionais. Sustentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, foi desenvolvido um recurso educacional em formato de e-book intitulado: **“Jogando pela Educação Inclusiva: uma sequência pedagógica para o 7º ano do Ensino Fundamental”**.

O interesse em estudar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) surgiu a partir de questões pessoais, sociais e científicas. No que tange às questões pessoais, meu filho (João Arthur) foi um dos maiores motivos para o aprofundamento sobre essa deficiência. Quando ele tinha dois anos, iniciamos uma investigação multiprofissional com neurologista, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo, que concluiu o diagnóstico do TEA. A partir de então, observadas as nossas similaridades e somado a alguns problemas psicológicos, como ansiedade e depressão, percebi em mim a necessidade de iniciar uma investigação neuropsicológica, a qual culminou em um diagnóstico tardio de TEA e de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Além da questão pessoal, a social tem impactado diretamente meu ambiente de trabalho, visto que tenho percebido o crescente aumento no diagnóstico de crianças com TEA e, conseqüentemente, de matrículas nas escolas. Isso pôde ser confirmado com os dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que divulgaram a realização de 2,1 milhões matrículas na educação especial em 2024, encontrando-se a maior concentração no Ensino Fundamental. Dentre esses registros, houve um aumento significativo nas matrículas de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, em comparação ao ano anterior, saltou de 636 mil para 918 mil matrículas nas escolas brasileiras (INEP, 2025).

Embora os aspectos legais sejam favoráveis à inclusão de alunos com TEA, quando se discute a temática da inclusão educacional, o cenário é de desinformação e insegurança nas ações no campo da intervenção. Observa-se que poucos estudos foram desenvolvidos sobre estratégias para inclusão de estudantes com esse

transtorno. Santos, Costa e Sales (2023) confirmam essa afirmação, pois, em uma revisão integrativa utilizando as bases eletrônicas PubMed, Bireme e Periódico CAPES, incluíram apenas sete artigos, publicados entre 2012 e 2022, sobre as estratégias de inclusão desses estudantes na Educação Física Escolar (EFE).

O TEA é considerado, por meio da Lei nº 12.764, uma deficiência que compromete a comunicação e a interação social, também caracterizada por padrões de comportamentos restritivos e repetitivos, comportamentos sensoriais incomuns, apego à rotina e interesses restritos e fixos, obtendo, portanto, direito às políticas de inclusão do país, inclusive às educacionais (BRASIL, 2012).

A descrição presente na Lei nº 12.764 apresenta a abordagem patologizante da deficiência para garantia de direitos. No entanto, o presente estudo, fundamentado teórico-metodologicamente na Teoria Histórico-cultural, aponta outra visão, na qual o diagnóstico clínico não define o sujeito, pois o desenvolvimento humano não se dá exclusivamente pela linha biológica, mas também tem origem sociocultural (Vigotski, 1991). Deste modo, as relações pessoais e a cultura têm crucial importância nas potencialidades de estudantes com TEA. Dito isso, é relevante uma intervenção pedagógica que oportunize de forma efetiva a participação desses alunos nas aulas de Educação Física (EF).

Plesh (2020) discorre sobre a importância da participação de alunos com deficiência nas atividades pedagógicas. A autora aponta três elementos que, combinados, corroboram para a efetivação da inclusão e envolvem o ensino implicado: “1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos” (Plesh, 2020, p. 7).

Conforme a contribuição de Kassir (2016):

O conceito de desenvolvimento humano adotado aqui se aproxima ao de desenvolvimento cultural, que, sob a perspectiva histórico-cultural, concebe o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Kassir, 2016, p.1231).

Com base no excerto acima, confiando na relevância das práticas sociais e coletivas para a construção do conhecimento, elegemos a Abordagem Interacionista como meio de inclusão no ambiente de aprendizagem. Neste sentido, o primeiro

desafio apresentado consiste em desenvolver um diálogo entre o significado da Abordagem Interacionista e as aulas de Educação Física, assumindo o entendimento de que os estudantes com TEA que as frequentam podem construir o conhecimento a partir da interação social do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno e sua diversidade motora na escola, sobretudo defendendo as atividades lúdicas espontâneas e propondo ações de movimento cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do movimento corporal (Freire, 1997).

A relevante construção de Darido (2003a, p. 7), em defesa do professor de Educação Física, argumenta que o objetivo da EF é “respeitar o universo cultural do aluno, explorar a gama de possibilidades educativas lúdicas e espontâneas e propor tarefas cada vez mais difíceis de forma gradativa com vista na construção do conhecimento”. Nessa vertente, a Educação Física, por meio de ações de movimento, pode contribuir com diversas ações práticas indispensáveis, na relação com o mundo e para a compreensão dessas relações (Freire, 2010).

É nesse contexto que Vigotski (1991) nos diz que das relações reais entre indivíduos humanos originam as funções psicológicas superiores. Deste modo, fazendo acréscimos, a socialização, as relações e as interações sociais podem ser possibilitadas por meio da Educação Física, enquanto componente curricular, colaborando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com TEA. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre primeiro no nível social e depois no nível pessoal, apresentando uma relação dialética entre a pessoa e a sociedade (Vigotski, 1991).

Vigotski (1991), em uma análise introdutória, explora a utilização do brinquedo na relação com as experiências sociais e culturais, afirmando que, durante as brincadeiras, as crianças e os jovens imitam os comportamentos dos adultos, adquirindo habilidades e atitudes necessárias à sua participação social e tornando todas as suas vivências temas de jogos.

Huizinga (2019) coloca-se de modo semelhante ao afirmar que o jogo tanto produz, quando é produzido na cultura, constituindo uma das suas principais bases. A sociedade humana, desde a sua constituição, esteve marcada pelo *Homo Ludens*. A relação entre a cultura e o jogo é mais evidente nos jogos que demandam a interação de um maior número de pessoas, tais como, os jogos sociais.

Figura 02 - Recado Para os Pais



Fonte: (Ziraldo, 2011 apud Costa, 2025, p.50).

Na figura acima, Ziraldo (2011 *apud* Costa, 2025) apresenta sua reflexão sobre o brincar, ratificando a relação do jogo com a cultura, pois nas formas mais primitivas do ser humano o caráter lúdico estava presente, compondo o elemento fundamental da formação humana. Perante as evidências, o jogo no ensino contribui para a apropriação cultural, mostrando-se um potente conteúdo para estar presente na estrutura curricular da EFE.

Baseados nos termos legais, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no bloco do 6º e 7º ano, o jogo está inserido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como unidade temática intitulada “Brincadeiras e jogos”. No entanto, esses jogos estão limitados aos “jogos eletrônicos” enquanto objeto de conhecimento (BRASIL, 2018, p. 231).

Tratando-se da relevância do jogo no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, acreditamos que este conteúdo pode ir além do que está expresso na BNCC, visto que o documento mais limita do que potencializa as capacidades mediadoras dos docentes, que podem utilizar o jogo e o movimento corporal com intencionalidade, especialmente no contexto inclusivo, considerando o jogo como fenômeno cultural. A propósito, deve-se pautar que, no documento, em nenhum

momento é tratada, especificamente, a educação especial inclusiva, dificultando em se manter teorias que possam ser desenvolvidas no campo educacional.

Na contramão da BNCC, conforme se busca mostrar neste trabalho, é no movimento intencional que se amplia esse contexto educacional, levando em consideração, sobretudo, sua demanda por inclusão. Dada sua importância, o jogo se configura como manifestação de conhecimento da cultura corporal e deve ser considerado no planejamento das instituições, pois, na perspectiva da educação inclusiva, podem ser adaptados, tornando-se acessíveis e possibilitando que todos os alunos consigam jogar. Em relação à especificidade da pessoa com TEA, é possível facilitar sua participação e interação, agregando características lúdicas ao jogo a partir do experimento didático formativo.

Logo, a Educação Física, como componente curricular, deve resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos, incluindo jogos esportivos, de rua, brincadeiras populares, ginástica, relaxamentos, alongamentos, danças, rodas cantadas, entre outras. Há de se enfatizar que a proposta pedagógica interacionista deve propor mudanças aos métodos diretivos vividos na prática da EF, embasando-se no jogo como um instrumento pedagógico, isto é, a principal possibilidade de ensinar o movimento corporal como objeto de pesquisa, reflexão e análise.

A respeito do jogo como elemento lúdico, Huizinga (1996) nos diz que a civilização não existiria sem esse elemento, no qual a realização do lúdico se dá como atividade livre, com ausência de seriedade, sem interesses materiais, e em cuja essência está o divertimento e o prazer. Entretanto, percebe-se que o elemento lúdico, por muitos anos, foi reprimido na Educação Física, pois, tradicionalmente, até meados de 1980, a EF possuía uma vertente pedagógica de caráter tecnicista, no qual a ênfase estava no rigor dos gestos técnicos, táticos e regras institucionalizadas, priorizando quase que exclusivamente o saber fazer.

A partir de 1980, com o movimento denominado Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, após a formação dos primeiros doutores na área, ocorreram várias explicações teóricas no campo educacional, quando começou a se pensar o conhecimento conceitual e prático em EF e que, uma vez aplicado, poderia levar à construção da Educação Física como um conhecimento didático avançando na direção de práticas pedagógicas.

Assim, essas bases teóricas foram deslocadas neste trabalho para servir de embasamento ao experimento didático formativo, método que surge como uma

alternativa no campo das pesquisas científicas em didática. Fundamentado nas ideias de Vigotski, Davídov e Hedegaard, essa concepção permite compreender o processo didático a partir das relações socioculturais e das mudanças nas funções psíquicas superiores, por considerar tais elementos em sua totalidade, desde o planejamento até a efetivação do ensino (Freitas; Libâneo, 2022).

Portanto, o experimento didático formativo está fundamentado na perspectiva do ensino desenvolvimental, que articula a organização de ensino à atividade de estudo do aluno e, também, aspectos didáticos, psicológicos, culturais, sociais, curriculares e de ensino e aprendizagem, possuindo, assim, finalidades educativas que objetivam superar as desigualdades sociais e escolares. A base epistemológica do experimento didático formativo está situada a partir da teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, com base no materialismo dialético.

O ensino desenvolvimental conforme Longarezi e Puentes (2023, p. 98) é:

Uma ciência interdisciplinar vinculada à Psicologia Pedagógica que se ocupa da organização dos processos em sala de aula voltados para o desenvolvimento das máximas potencialidades psíquicas humanas. Desse modo, tem a organização adequada dos processos *como objeto*, o desenvolvimento psíquico do estudante *como finalidade* e a aprendizagem *como condição* (grifo do autor).

Dito isto, as teorias desenvolvimentais estão embasadas a partir da relação da educação com o desenvolvimento psíquico dos estudantes, com vistas as suas capacidades psíquicas superiores. Assim, a EFE, por meio dos seus conhecimentos conceituais e práticos, aproxima-se das pedagogias desenvolvimentais para sistematizar um ensino inclusivo visando o desenvolvimento humano.

Por meio desses estudos iniciais, os quais foram se revelando, nos foi possível problematizar para que cheguemos à seguinte questão-central de pesquisa: **Como sistematizar os modos pelos quais os professores interagem com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista em situações dos jogos lúdicos, configurando as possibilidades que lhes são criadas para aprendizagem e desenvolvimento humano?**

Tal problemática não requer **respostas** simplistas, mas contundentes, fundamentadas e contextualizadas com a realidade escolar. Por isso, como objetivo geral, propõe-se a **analisar o jogo como estratégia didática para inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto do Ensino**

Fundamental, com o intuito de tentar minimizar as barreiras de participação e ampliar as aprendizagens desses alunos.

Para a compreensão do objeto estudado, como objetivos específicos, destacam-se:

- **Analisar a base teórica e metodológica que sustenta o experimento didático formativo adaptado a uma proposta pedagógica inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto do Ensino Fundamental II.**
- **Experimentar jogos lúdicos de forma articulada às habilidades/capacidades dos estudantes em conexão com a forma de organização do ensino e aprendizagem.**
- **Elaborar uma proposta didática para as aulas de Educação Física no ensino inclusivo fundamentado no experimento didático formativo a partir do significado do jogo na perspectiva interacionista.**

Mediante o exposto, realizamos a construção de dois recursos educacionais, requisito necessário para o título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) que está entrelaçado à pesquisa, de modo, epistemológico e didático. O primeiro recurso educacional da pesquisa consiste em um e-book intitulado **“Jogando pela Educação Inclusiva: uma sequência pedagógica para o 7º ano do Ensino Fundamental”**, o qual propõe, por meio do jogo, estratégias didáticas que incluam alunos com TEA com foco no ensino desenvolvimental. O segundo recurso consiste em um vídeo intitulado **“Ações docentes nas relações de ensino-aprendizagem de estudantes autistas na Educação Física escolar”**, elaborado a partir da necessidade de divulgar os resultados da pesquisa, com o propósito de aproximá-los da sociedade e ampliar o alcance do conhecimento produzido.

O corpo deste trabalho está organizado em seções. Nas quatro primeiras seções apresentamos a base científica em forma de **Fundamentação Teórica**, dividida em quatro partes:

- **Desenvolvimento Humano e deficiência:** aborda a contribuição de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento sociocultural, o desenvolvimento das

crianças como processo histórico-cultural e a sua visão sobre pessoas com deficiência.

- **Ensino Desenvolvimental:** apresenta o conceito de ensino desenvolvimental de acordo com Davídov, as possíveis relações com o componente curricular Educação Física e a necessidade de uma EF Inclusivo-desenvolvimental.
- **A Educação Física e a Motricidade Humana:** apresenta a motricidade humana como um aspecto fundamental, a qual relaciona a EF à filosofia, trazendo novas percepções sobre o corpo-Mundo.
- **Conceito de Jogo:** aborda o conceito de jogo e suas características. O papel do jogo lúdico no ensino, o jogo como categoria para elaboração de práticas inclusivas a partir do experimento didático formativo e o jogo na visão interacionista de João Batista Freire.

A quinta seção, apresenta **os caminhos do jogo**, indicando o percurso metodológico desenvolvido, a natureza, o tipo e o lugar da pesquisa, os participantes, o método do experimento didático formativo, os procedimentos para análise de dados, expõe a forma de construção do Recurso Educacional, as questões éticas, como o aceite do Comitê de Ética em Pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e os critérios de inclusão e exclusão.

A sexta seção compõe a **Construção do planejamento de ensino e a efetivação da atividade de estudo do jogo**, a qual apresenta as etapas de elaboração do planejamento de ensino fundamentada na didática desenvolvimental e a correlação da atividade de estudo com as ações de ensino estabelecidas por Davídov.

A sétima seção estabelece **A relação entre as ações da professora/pesquisadora e a ação dos discentes** como a principal categoria de análise, apresentando como subcategorias: (i) a interação social, participação e os motivos durante o experimento didático formativo, (ii) os indícios de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto e (iii) a criação e transformação da relação entre os alunos e o jogo.

A oitava seção, **Jogando pela Educação Inclusiva! Uma sequência pedagógica para o 7º ano do Ensino Fundamental: o legado do recurso educacional** apresenta a forma organizacional do e-book, elaborado

concomitantemente com o desenvolvimento da pesquisa. Logo, neste recurso está presente a base teórica, a organização de ensino e de estudo do experimento didático pedagógico e a sequência didática realizada com enfoque no ensino inclusivo. Com o objetivo de promover a interlocução dos resultados da pesquisa com a sociedade, especialmente com professores de Educação Física que atuam no chão da escola, foi produzido um vídeo que propõe ações docentes com o objetivo de potencializar o processo de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Enfim, na **Jogada Final**, expomos os principais resultados e as possibilidades para novos estudos com vistas ao desenvolvimento humano atrelado ao ensino inclusivo na EFE.

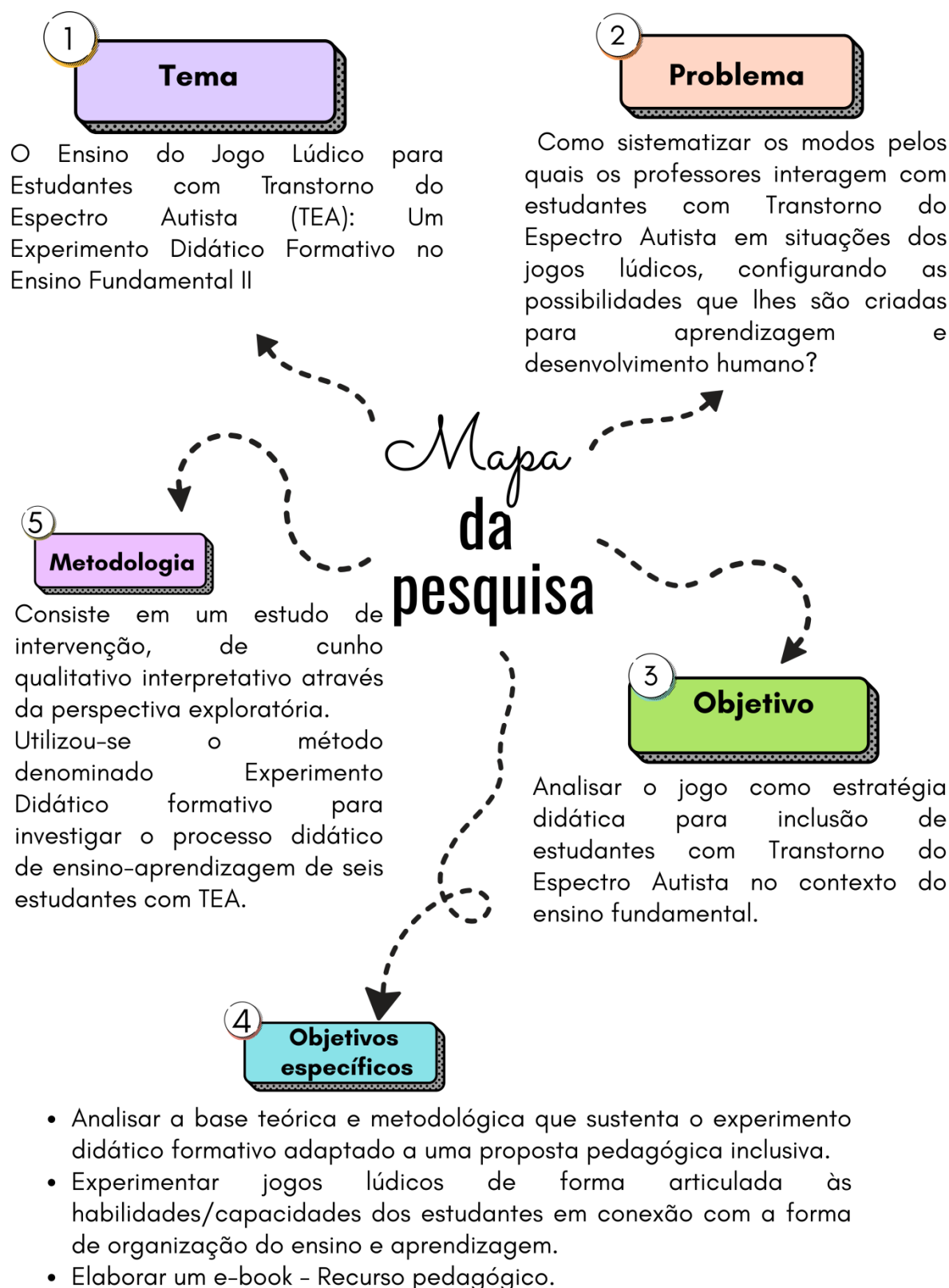
Em forma ilustrativa, apresentamos o **Mapa da Pesquisa** (Figura 03) para organizar e comunicar os elementos essenciais deste estudo, tornando as informações mais acessíveis a todos.

A você leitor, esperamos que tenha um olhar sensível e diferenciado ao se deleitar nesse texto e, a partir dele, enxergue esse complexo mundo com um pouco mais de ludicidade e cor.

Boa leitura!



Figura 03 – Mapa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA

Para iniciar esta seção, apresentamos a base teórica que sustenta essa dissertação, o autor Lev Semionovitch Vigotski. Psicólogo, estudioso, dedicado à pesquisa, teve seus escritos transformados em livros, os quais tratam sobre a arte, a educação e o desenvolvimento humano. É o principal representante da Teoria Histórico-Cultural; suas obras revelam a conjuntura histórica e política da então União Soviética, demonstrando engajamento em tais questões.

Naquela época, o contexto social em que vivia a União Soviética transformou o pensamento e o comportamento dos intelectuais. Vigotski pertencia ao grupo dos que foram influenciados pela nova sociedade socialista, principalmente, pelos estudos de bases materialistas de Marx, Engels e Pavlov. No entanto, de 1936 a 1956, os trabalhos de Vigotski sofreram cortes e censuras por acreditarem que a Teoria Histórico-Cultural era antimarxista (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015).

A contribuição de Vigotski sobre diversos temas é inquestionável, no entanto, existem alguns desafios no que tange ao acesso das suas produções. É relevante destacar a dificuldade para traduzir sua obra original do russo de forma fidedigna. Prestes, Tunes e Nascimento (2015) afirmam que a mesma obra de Vigotski se difere, em alguns aspectos, nas edições publicadas nos Estados Unidos, Argentina e Brasil, o que pode induzir em interpretações equivocadas sobre suas ideias.

Trata-se, portanto, de pensarmos sua teoria como importante balizadora de estudos contínuos em diversas áreas conhecimento, especialmente na Educação Física, na qual devemos ponderá-la e discuti-la através das experiências vividas e compartilhadas. Deste modo, a primeira parte, desta seção, analisa a noção de desenvolvimento humano de acordo com a visão crítica dos estudos de Vigotski.

Em sua tese, Vigotski (1991) afirma que, o processo de desenvolvimento, no que tange à sua origem, ocorrem em duas linhas: a biológica e a sociocultural. A origem biológica está ligada aos processos elementares, onde são identificadas as respostas mais básicas do organismo. Já as funções psicológicas superiores, são originadas a partir do processo de desenvolvimento sociocultural.

Para o autor, nosso comportamento é originado a partir da junção das duas linhas de desenvolvimento, já que não seria possível desenvolver as funções psicológicas superiores sem uma análise das origens biológicas, sendo sua transição observada entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Desse

modo, a cultura tem primordial importância dentro do processo de aprendizagem, bem como as relações que são estabelecidas pelos seres humanos (Vigotski, 1991).

O processo de desenvolvimento sociocultural emerge durante a infância a partir do uso de instrumentos e da fala. Isso significa que na infância encontramos o “centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (Vigotski, 1991, p. 34). O autor enfatiza a importância da memória, em que o pensar se constitui em lembrar, no processo de desenvolvimento das crianças, visto que a criança consegue lembrar apenas de fatos isolados; o que o mundo representa para ela está baseado “na lembrança de exemplos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração” (Vigotski, 1991, p. 37).

Já a partir dos quatro anos, a criança começa a organizar suas ideias, transformando suas estruturas mentais, e o conceito concreto passa, então, a conceito abstrato. No transcorrer do desenvolvimento, de maneira especial na adolescência, o lembrar se transforma em pensar, visto que o adolescente já consegue realizar relações lógicas (Vigotski, 1991).

A memória humana é capaz de ser ativada pela lembrança com o auxílio dos signos. Os signos são “estímulos artificiais, ou autogerados” incorporados pelos seres humanos. As operações com signos fazem com que as atividades culturais sejam internalizadas e os processos psíquicos transformados continuamente. O autor dialoga, afirmando que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vigotski, 1991, p. 41).

Esse pensamento é o ponto principal da teoria de Vigotski, o qual admite que o ser-humano é influenciado pela natureza e, ao mesmo tempo, age sobre ela, transformando-a e criando novas condições para a sua existência. O comportamento humano é influenciado pela utilização dos signos, tornando os processos psicológicos submersos de cultura. Dito isto:

o estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos. E aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. [...] Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético (Vigotski, 1991, p. 46).

Dessa maneira, o resultado do desenvolvimento não se dá a partir da soma dos processos rudimentares, mas por meio das mudanças qualitativas que acontecem durante o processo de desenvolvimento de modo intencional.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COMO PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL

A experiência social, de acordo com Vigotski possui um papel importante no desenvolvimento da criança, pois desenvolve o raciocínio prático, ao mesmo tempo, em que influencia os processos psíquicos. Logo, a criança se adapta ao meio, não de maneira mecânica e tecnicista, mas de maneira ativa, sendo influenciada e influenciando seu meio social. O autor revela a importância da fala para o desenvolvimento infantil, uma vez que a linguagem influencia o comportamento humano e a organização da atividade prática. Para Vigotski, “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (Vigotski, 1991, p.19).

A criança, antes de controlar seu próprio comportamento, ao verbalizar, começa a se relacionar e controlar o ambiente, produzindo novas formas de comportamento (Vigotski, 1991). Nesse processo, observamos um sistema dialético entre a criança e o meio, bem como as formas que a cultura influencia nos processos cognitivos da criança.

Nas crianças, a fala e a atividade prática podem agir independentemente. No entanto, quando no adulto, esse sistema caminha junto em uma unidade dialética, Vigotski afirma constituir “a verdadeira essência no comportamento humano complexo” (Vigotski, 1991, p. 20). O autor, em seu experimento, concluiu duas questões importantes sobre a fala:

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (Vigotski, 1991, p. 21).

Logo, a junção da fala com a ação na resolução de problemas gera a internalização do que a criança consegue observar como objeto central. A fala, além de colaborar na manipulação dos instrumentos pela criança, também promove os ajustes no seu comportamento, corroborando para que a criança seja tanto sujeito quanto objeto do seu próprio comportamento.

Vigotski (1991) enfatiza a importância da fala socializada, aquela utilizada para se comunicar com um adulto. Quando a fala socializada é internalizada, a função da linguagem no desenvolvimento da criança, além de interpessoal, passa a ser intrapessoal. O contato com o meio social é, portanto, essencial para o aprendizado da criança. A linguagem por proporcionar a interação social, possui tanto função comunicativa, quanto função cognitiva, transformando nas crianças as capacidades psíquicas superiores.

Essa unidade de percepção entre fala e ação pode revelar a origem do desenvolvimento da criança sendo influenciado pelo ambiente, conforme a seguinte análise:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotski, 1991, p. 24).

Com o processo de desenvolvimento, a percepção de mundo da criança é alterada conforme o seu comportamento social, ficando evidente a mudança qualitativa trazida pelo meio social. As transformações no desenvolvimento da atenção, da memória, da percepção de tempo na criança estão relacionadas às mudanças das suas necessidades e motivações (Vigotski, 1991). Portanto, as atividades precisam ter uma motivação para ela, para que se reorganize e impulsione seu processo de desenvolvimento. Quando um problema é dado à criança, ela se preocupa em resolvê-lo voluntariamente, sendo gerada, assim uma necessidade e motivação.

As tarefas mediadas pelos signos são resultado de um processo psicológico complexo. A utilização dos signos pelas crianças não acontece de forma transferível do adulto para elas, mas através de um processo com contínuas transformações qualitativas, em que a cada transformação se “cria as condições para o próximo

estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente” (Vigotski, 1991, p.34). Ou seja, as crianças são naturalmente seres históricos, frutos do processo de mediação de signos, enraizados na cultura, portando desenvolvimento cultural.

1.2 A VISÃO DE VIGOTSKI SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Lev Semionovitch Vigotski foi um autor à frente de seu tempo, comprometido em compreender profundamente a criança. Ele nos apresenta com beleza e radicalidade sua visão sobre a criança com deficiência, que no seu contexto histórico, denominava criança defectiva, anormal ou defeituosa. O termo defectologia, do russo *defectologii*, pode ser compreendido em tradução exata como “estudo do defeito”.

Os termos utilizados pelo autor, considerando os avanços históricos e de direitos, são termos que não são usuais, atualmente. Entretanto, serão mencionados nesta subseção da pesquisa, respeitando o seu tempo histórico e a compreensão de ideias por ele apresentada, ideias que paradoxalmente ao termo, apresentam um vigor inspirador, positivo e contemporâneo sobre crianças com deficiência.

Para Vigotski (2021), a pedagogia da criança defectiva, da criança com alguma deficiência, deveria estar vinculada aos princípios e métodos da educação social, ou seja, advertia no contexto de pós-revolução russa, a reestruturação da escola a partir da união da pedagogia especial à pedagogia da infância normal. Ressaltava a escola especial como uma falha que reduz a criança a sua própria deficiência, limitando-a, sem introduzi-la na vida legítima.

Deste modo, percebe-se a radicalidade de seu pensamento sobre o que ainda hoje é uma temática de debate no âmbito epistemológico, legalístico, acadêmico e pedagógico, a inclusão de crianças e pessoas com deficiência no âmbito educacional e na atividade da vida social.

Dessa maneira, destacamos que a criança com deficiência, desde o seu nascimento, possui, no seio familiar, uma posição social especial, que influencia no seu meio social circundante. No âmbito escolar, o educador enfrenta não apenas os desafios quanto à deficiência em si, como também as consequências ou conflitos sociais causados a partir dela, que definem as funções do comportamento da

criança. O papel da educação consiste, nesse sentido, em alterar a relação social da criança com a vida (Vigotski, 2021).

Vigotski (2021) enxerga na criança *anormal* não apenas a sua deficiência, mas uma vida psíquica normal, devendo o educador orientar-se não pela deficiência, mas pelo que se preserva nela. Para ele, a criança com deficiência precisa ser tratada como qualquer outra, de maneira em que seja proporcionado as mesmas possibilidades, de aprender, de se relacionar e a máxima possibilidade de brincar com as demais crianças.

Para o autor, o processo de desenvolvimento da criança com deficiência ocorre de maneira diferente, pois ele critica os intelectuais que abordam a deficiência de forma quantitativa. Com isso, exemplifica que, não encontraríamos a psicologia da criança cega se apenas for retirado a percepção visual de um vidente, pois o que distingue a criança deficiente é a “estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas” (Vigotski, 2021).

Vigotski (2021) parte da premissa que, a criança em cada etapa do desenvolvimento, apresenta uma peculiaridade qualitativa, uma específica estrutura orgânica e de personalidade, a criança defectiva apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto e peculiar.

De acordo com Vigotski (2021), o desenvolvimento da criança com deficiência, fundamenta-se no duplo papel que a insuficiência orgânica acarreta no processo de desenvolvimento dela, visto que para ele, ao mesmo tempo em que a deficiência limita por haver uma dificuldade, ela também estimula, cria uma força propulsora para superá-la, o que confere particularidade ao desenvolvimento da criança defectiva. Para o autor, a ideia central da defectologia contemporânea é que toda deficiência cria estímulos para realizar a compensação, por isso não se deve limitar a criança ao grau de sua deficiência.

É possível dizer que o autor discorre sobre a teoria da compensação como a capacidade compensatória de superar o defeito. Por exemplo, há, na criança cega, um desejo imenso de enxergar; na criança surda, a capacidade psicológica para a fala. Parece que essa vontade em superar deveria ser o fio condutor do desenvolvimento da criança com deficiência. Ou seja, no âmbito pedagógico, a criança com deficiência, por outra via, por outros meios, no seu ritmo, alcança o que

a criança *normal* alcança. Desse modo, a super compensação está sujeita às exigências sociais proporcionadas ao desenvolvimento e à educação da criança.

No entanto, seria muito ingênuo imaginar que o desenvolvimento da criança com deficiência se transformaria em aptidão, apenas instigando a compensação, como afirma o autor:

Seria muito fácil viver se fosse assim. Mas na verdade, a compensação é luta; e, como qualquer luta, pode ter dois desfechos polares – a vitória e a derrota. Como qualquer luta, o resultado depende da força relativa das partes em disputa (Vigotski, 2021, p. 100).

Portanto, o desenvolvimento se sujeita à relação do grau da deficiência com “a riqueza do lastro compensatório”. Todavia, independente do resultado esperado com o processo de compensação, a criança com deficiência, devido ao seu desenvolvimento dificultado, possui processos de criação e recriação da personalidade que tem por base a reestruturação de funções, as quais, após se adaptarem, são super estruturadas, objetivando novos caminhos do desenvolvimento.

Diante das compreensões mapeadas até aqui, percebemos que Vigotski (2021) apresentou uma nova visão sobre a deficiência e sobre os estudos do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, o que denominou de “defectologia contemporânea”.

Desse modo, a melhor forma de conhecer as potencialidades da criança, é estabelecendo o professor como mediador social, o qual irá encontrar meios e caminhos alternativos na prática pedagógica para a superação de limites ocasionados pela deficiência. Nesse sentido, os pressupostos teóricos de Vigotski e a visão positiva sobre a deficiência devem estar presentes na Educação Física escolar, para a concretização de um ensino de qualidade e a efetiva inclusão social de crianças e jovens com deficiências.

2 ENSINO DESENVOLVIMENTAL

O Ensino Desenvolvidor, também denominado Didática Desenvolvidor, tem como principal representante o psicólogo russo Vasili Davídov (1930–1998). É fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e nos princípios filosófico-psicológicos do materialismo dialético. Em um diálogo articulado, essa abordagem busca compreender a relação entre ensino, educação e desenvolvimento psíquico.

Essa didática teve como referência estudos experimentais modeladores que buscavam identificar a relação entre o desenvolvimento mental, o ensino e a educação no intuito de solucionar os problemas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas da Rússia (Davídov, 1988). Como mencionado anteriormente, Davídov (1988, p. 47) afirma que "a ampliação da educação entre as pessoas em geral, demonstrou que a educação e o ensino exercem uma profunda influência sociopsicológica na educação interior das pessoas", indicando a dependência do desenvolvimento ontogenético da mente em relação ao sistema educacional.

Portanto, os problemas de desenvolvimento devem ser analisados em conexão com as condições de ensino, visto que essas influenciam diretamente o desenvolvimento psíquico. Isso significa que a tese central do ensino desenvolvimental reside na função mediadora da educação e do ensino no processo de desenvolvimento.

No contexto brasileiro, Longarezi e Puentes (2023, p. 98) caracterizam a Didática Desenvolvidor como uma "ciência interdisciplinar vinculada à Psicologia Pedagógica que se ocupa da organização dos processos em sala de aula, voltados para o desenvolvimento das máximas potencialidades psíquicas humanas". Alertando-nos para uma aprendizagem coletiva e para possibilidade de se saber realmente o que podemos desenvolver de atividades de estudo para o desenvolvimento humano.

É nesse contexto que Libâneo (2023, p. 58) complementa ao apontar que a proposta de Davídov contribui para a compreensão de aspectos como: "as finalidades da educação escolar, o sentido de conteúdos críticos, a relação entre a escola e o conhecimento científico, o papel da escola e dos professores no ensinar a pensar, a relação conteúdo-métodos, as relações entre método dialético e métodos de ensino".

As ponderações de Libâneo (2023) sustentam a necessidade do ensino direcionado ao pensar teoricamente. Segundo Davídov (1988), a principal função da escola é o desenvolvimento psíquico por meio da apropriação do conhecimento científico, promovido por ações didáticas estruturadas em situações-problema. Essa concepção é sustentada também pela Teoria da Atividade de Leontiev (1959), na qual o conceito da atividade está associado ao seu caráter objetual, compreendendo que o sujeito se relaciona com o objeto da atividade, sempre atrelado a uma necessidade (Davídov, 1988).

Na atividade humana, a necessidade provoca a busca que, objetivada, converte-se em motivo. O motivo converte-se em ação que, por sua vez, transforma-se em finalidade. A mobilidade de seus elementos transforma a estrutura da atividade no processo de realização. Desse modo, a necessidade instiga ações de buscas que se distinguem das concepções mecanicistas (Davídov, 1988).

Figura 04 : Processo de transformação da atividade de Leontiev (1959)



Fonte: Elaborado pela autora com base no livro Problemas do Ensino Desenvolvidor de Davídov (2026)

Davídov (1988) diferencia, ainda, a atividade objetual externa da atividade interna, sendo esta resultante da interiorização daquela. Ambas, entretanto, realizam a mediação social entre o homem e o mundo. Como destaca Leontiev (1987, *apud* Davídov 1988, p.33): “em essência, a atividade [...] pressupõe não apenas as ações

de um só indivíduo tomado isoladamente, mas também suas ações no contexto da atividade das outras pessoas, ou seja, pressupõe certa atividade conjunta”.

Conforme Davídov (1988), a cada período do desenvolvimento, de acordo com a faixa etária, há uma atividade principal. Essa periodização do desenvolvimento mental foi estudada por Vigotski, Leontiev e Elkonin e compõe “um período qualitativamente específico na vida de uma pessoa” (Davídov, 1988, p. 75).

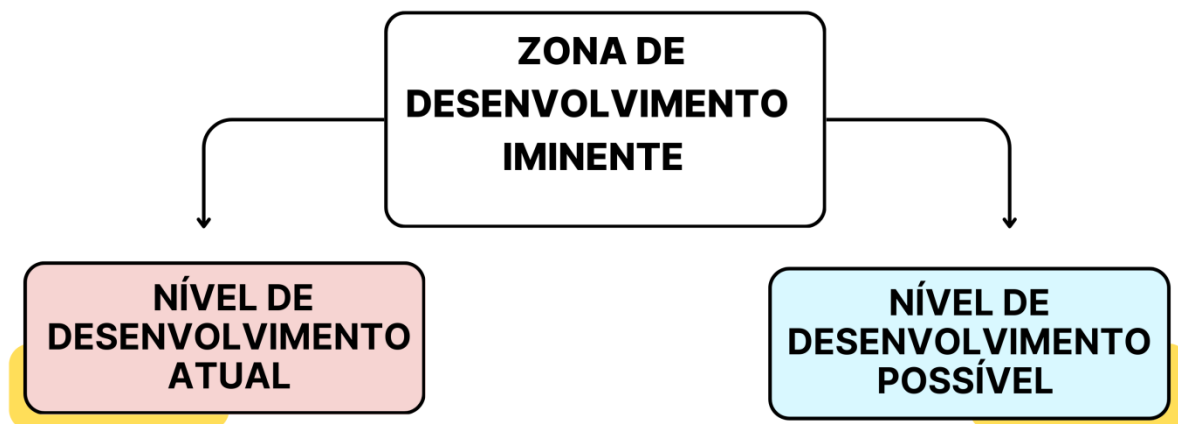
À circulação de tais ideias, Elkonin (1987, *apud* Lazaretti, 2015, p. 217) aponta que os períodos do desenvolvimento são: “atividade comunicação emocional direta; atividade objeto manipulatória; atividade jogo de papéis; atividade de estudo; atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo”.

Há de se enfatizar que em cada atividade principal, são compostas e desenvolvidas novas formações psicológicas, integrando o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Desse modo, é possível perceber que o ensino desenvolvimental, ao ancorar-se apenas na atividade de estudo, limita-se a uma faixa etária específica que é de seis a dez anos de idade.

Outro conceito central à didática desenvolvimental é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborada por Vigotski (2021). Em novos estudos, entretanto, Prestes, Tunes e Nascimento (2015) acreditam que a tradução mais coerente para a expressão russa *Zona Blijaichego Razvitia* é Zona de Desenvolvimento Iminente, por melhor revelar a ideia de atividade colaborativa com alguém mais experiente. Nessa perspectiva, o professor atua de modo antecipatório ao estágio atual de desenvolvimento do aluno, promovendo avanços por meio da mediação e cooperação.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente foi cunhado a partir dos problemas de análise psicológica entre o ensino e o desenvolvimento no contexto escolar (Vigotski, 1991; 2021). Para Vigotski (1991) o aprendizado e o desenvolvimento não podem ser estudados de forma dissociadas, pois estes conceitos estão inter-relacionados. De acordo com o autor, no contexto do ensino-aprendizado não podemos nos limitar ao nível de desenvolvimento do aluno, mas nos antecipar a ele.

Figura 05 : Zona de Desenvolvimento Iminente
Ação do aluno + ação colaborativa do professor



Fonte: Elaborado pela autora com base Vigotski (2021, p.170).

A Zona de Desenvolvimento Iminente situa-se entre a Nível de Desenvolvimento Atual (aquilo que o aluno já consegue realizar sozinho) e o Nível de Desenvolvimento Possível (aquilo que realiza sozinho após o auxílio). Assim, a intervenção pedagógica, organizada por meio da atividade de estudo e ancorada no conceito da Zona de Desenvolvimento Iminente, colabora diretamente com a formação de novas estruturas cognitivas. Aqui pode-se expressar a máxima vigotskiana de que aquilo que a criança faz hoje em colaboração, amanhã vai fazer sozinha.

2.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO BASE DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

A atividade de estudo de natureza desenvolvimental estabelece a mediação entre o conhecimento empírico e o conhecimento teórico-científico. Enquanto o conhecimento empírico trata das características superficiais da realidade, o conhecimento teórico busca compreender as relações internas e essenciais mediadas pela ciência. Segundo Davídov (1988), a atividade de estudo é a atividade principal de crianças de seis a dez anos de idade. Nessa fase:

a consciência teórica e o raciocínio surgem, as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planejamento mental) e também as necessidades percebidas e motivos relacionados às tarefas escolares

(aprendizagem) são desenvolvidas, em jovens em idade escolar, baseando-se na atividade (Davídov, 1988, p. 76).

Davídov (1988, p. 165) afirma que "aos conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos correspondem ações teóricas (ou substantivas)." Nesse processo, as gerações mais jovens assimilam o saber acumulado pela humanidade, internalizando formas culturais idealizadas.

A efetivação da atividade de estudo requer o cumprimento de algumas ações de ensino. A realização ordenada dessas ações, além de promover a assimilação dos conhecimentos teóricos, desenvolve a consciência e o pensamento teórico e as capacidades psíquicas superiores de reflexão, de análise e de planejamento, caracterizando a ascensão do pensamento abstrato ao concreto. Essas ações são:

- Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;
- Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em —forma pura;
- Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
- Controle da realização das ações anteriores;
- Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada (Davídov, 1988, p. 173).

A ação inicial de transformação dos dados é considerada por Davídov (1988) como a mais importante, pois constitui o ponto de partida para a formação do conceito teórico. Essa ação versa sobre a transformação dos dados de forma orientada a fim de encontrar o aspecto real do objeto estudado. Assim, "atua como base genética e fonte de todas as características e peculiaridades do objeto integral" (Davídov, 1988, p. 173).

A segunda ação é conhecida como modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras. A representação modelada necessita ter relação com o objeto integral, realizando a retomada a primeira ação de forma escrita, desenhada, esquematizada.

A terceira ação é definida como transformação do modelo com o intuito de estudar a relação universal apontada no objeto. Caracteriza-se pela reconstrução do

modelo capaz de transformar a abstração empírica em abstração substantiva da relação universal do objeto.

A quarta ação consiste na construção do sistema de tarefas particulares. Essa ação, ao consolidar um sistema de tarefas das manifestações específicas do objeto, corrobora para a formação do núcleo do objeto. Conforme Davídov (1988, p. 175), “esta ação permite que as crianças concretizem a tarefa de aprendizagem inicial e a convertam na diversidade de tarefas particulares que podem ser solucionadas por um procedimento único (geral)”.

A quinta ação de ensino objetiva controlar e avaliar as ações anteriores. Essa ação possui importante função na assimilação dos conhecimentos. Davídov afirma que esta ação consiste “em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem” (Davídov, 1988, p.176).

A última ação é denominada como ação de avaliação, a qual permite observar qualitativamente se, e em que grau, o objeto foi assimilado, ou se não foi assimilado. Essa ação constata se o objetivo do plano de ensino do docente foi alcançado. Os estudantes devem refletir sobre suas próprias ações, tornando a atividade de estudo uma ação consciente. Assim, “a reflexão é uma qualidade tão fundamental da consciência humana” e fundamental no decorrer da atividade de estudo (Davídov, 1988, p. 176).

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Neste estudo, entendemos que a valorização da Educação Física (EF) como componente curricular passa pela articulação entre o saber disciplinar (teórico-prático) e o saber pedagógico, ambos indissociáveis na formação docente. Como Libâneo (2015) aponta, há dificuldade dos professores em articular essas duas dimensões no exercício profissional. Conforme acrescenta o autor, a didática oferece um sistema teórico de referência essencial à compreensão da relação entre conhecimento disciplinar e pedagógico.

Neste contexto, é possível entender que a didática deve ser compreendida como disciplina pedagógica fundamental à formação docente, por investigar

teoricamente o processo ensino-aprendizagem, considerando práticas reais e contextos escolares.

Dito isso, a EF escolar deve ter tanto o domínio teórico sobre as práticas corporais historicamente construídas, quanto o domínio sobre os métodos pedagógicos adequados ao seu ensino para atuar de forma transformadora. Isso exige abordagens didáticas que promovam reflexões críticas, estimulando transformações psíquicas e contribuindo para o desenvolvimento humano, através do movimentar-se.

A teoria do ensino desenvolvimental fornece ferramentas para essa articulação. Segundo Fontana e Cruz (2022), a aproximação entre EF e essa teoria é não apenas possível, mas necessária, pois permite um ensino intencional comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos, superando a mera repetição de esportes tradicionais.

A organização do ensino da EF, ao priorizar o desenvolvimento humano, contribui para a transformação de conceitos abstratos em conceitos concretos. O movimento corporal, nesse processo, adquire significado novo: transforma-se em movimento consciente, vinculado ao pensamento. De acordo com Bracht (1997), o movimento presente na EF escolar não é todo e qualquer movimento, mas o movimento munido de sentido e significado, atribuído de um contexto histórico-cultural. O autor defende unidade dialética entre Educação pelo, do e para o movimento.

Adentrando na discussão sobre o corpo e o movimentar-se, Davídov (1988, p.35), ao citar Spinoza, afirma que “o raciocínio (ou a psique, a sensação em geral) é uma propriedade do corpo pensante (sensível).” O autor diferencia o corpo pensante do corpo inanimado (objetos), pois o homem pode “planejar ativamente a trajetória de seu movimento no espaço, de acordo com a forma do outro corpo – qualquer outro corpo. Daí, a universalidade do movimento do corpo pensante” (Davídov, 1988, p. 35).

Nesse sentido, o corpo pensante é livre para planejar e executar movimentos com intencionalidade, refletindo sobre as suas próprias ações, diferentemente do movimento mecânico. Portanto, a tarefa da EF escolar é no/pelo movimento intencional atuar na construção saberes. Conforme Davídov (1988, p.36), o homem, ao realizar movimentos com uma intencionalidade, alcança o movimento denominado por Nikolai A. Bernshtein de “movimento vivo”, e conclui: “O movimento

vivo não é reação, mas *ação*, não é uma resposta a estímulo externo, mas a *solução de uma tarefa*".

Com base em nossos estudos, para solucionar uma tarefa é necessário mobilizar motivos e necessidades associadas à busca para que haja ação. Logo, o movimento vivo, está associado a um objetivo, uma meta, orientando-se intencionalmente para o futuro, ou seja, caracterizando sua atividade, o sujeito atende suas necessidades por meio de suas ações realizadas na sociedade (Davídov, 1988).

O movimento vivo é, para Davídov (1988), superação e domínio do espaço-tempo e não uma simples questão de deslocamento. Para ele, a "ausência de linhas estáveis idênticas no campo motor e a irrepetibilidade do movimento induzem a pensar que o movimento vivo é novamente estruturado a cada ocasião diferente" (Davídov, 1988, p.36).

Da unidade entre movimento e pensamento, Davídov conclui que "o movimento vivo é a psique" (1988, p. 37). Desse modo, o movimento vivo pode ser estruturado nas suas diversas formas de expressões construídas histórica e culturalmente, como nas atividades da cultura corporal de movimento (dança, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventuras e nos jogos e brincadeiras), que, organizados para o desenvolvimento, dá outro sentido à EF escolar, ampliando o seu espaço frente às demais disciplinas do currículo.

A EF, fundamentada teórica-metodologicamente no ensino desenvolvimental e expressa nas diferentes dimensões da cultura, propicia ao sujeito a passagem do movimento corporal imediato e instintivo ao movimento mediado por conceitos científicos, cuja ação corporal possui uma intencionalidade (Oliveira; Andrade; Barros, 2025; Santos; Sforini, 2022).

Deste modo, a EF escolar, dotada de significados e sentidos na construção do movimento mediado, necessita atingir de maneira sistemática a todos os estudantes. Logo, a organização didática pedagógica precisa levar em conta o contexto e os conhecimentos que os alunos já possuem para que, em uma relação dialética epistemológica, eles possam refletir e analisar sobre os conteúdos da EF como produção coletiva da atividade humana. Segundo Oliveira, Andrade e Barros (2025, p. 40), "é importante ressaltar que a Educação Física pode contribuir para a humanização dos alunos quando a organização do ensino promove ações colaborativas que se adiantam ao desenvolvimento para o guiar."

Em síntese, a proposta do Ensino Desenvolvimental, fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e na Psicologia da Atividade, apresenta-se como uma alternativa potente para a superação de práticas pedagógicas tradicionais, tecnicistas e desarticuladas do desenvolvimento humano integral. A centralidade do movimento corporal, mediado pelo conhecimento científico, redimensiona o papel da escola e do professor de EF, atribuindo-lhes a função de promover, de forma intencional, experiências educativas que transcendam a reprodução mecânica de saberes.

Nesse contexto, essa perspectiva contribui para ressignificar o movimento corporal, compreendendo-o não como simples atividade motora, mas como ação intencional e consciente, resultado da unidade entre pensamento e movimento. O ensino, ao organizar-se com base em ações formativas orientadas, possibilita aos alunos a ascensão do abstrato ao concreto, transformando o movimento imediato em movimento mediado.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVO- DESENVOLVIMENTAL

Os movimentos de inclusão em prol do direito à educação para todos estão cada vez mais sustentados e amparados por dispositivos legais. Embora os aspectos legais sejam favoráveis à inclusão, a efetivação desses direitos e a concretização da educação inclusiva têm ficado apenas no papel como é possível observar na reflexão de Cruz:

O adjetivo 'inclusiva' a acompanhar nossas escolas denuncia, antes de qualquer coisa, que lidamos ainda com processos de escolarização assentados muito mais em preceitos legais do que em princípios pedagógicos efetivamente implicados com o e no desenvolvimento humano. (Cruz, 2019, p.10).

Para alguns sistemas de ensino, a educação inclusiva ainda se limita à integração ou à mera socialização. No entanto, o simples acesso à escola não garante, por si só, a inclusão. A escola é um espaço privilegiado, cuja especificidade está no conhecimento escolar. Nesse sentido, Saviani (2015, p. 288) ressalta que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

O saber sistematizado mencionado por Saviani (2015) não está se referindo a

qualquer tipo de saber, mas ao conhecimento elaborado, ao conhecimento científico. Nesse sentido, a educação só será inclusiva de fato quando a escola garantir o saber sistematizado a todos, procurando “responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.)” (Rodrigues, 2003, p.75).

A diversidade, conforme discute Amaral (1998), representa a materialização das diferenças significativas, que podem se expressar em múltiplos aspectos, identidades e culturas. No entanto, a diferença significativa que constitui o foco desta dissertação é a deficiência, especialmente no contexto escolar. Nessa direção, Valle e Borges (2024), fundamentados em Connor *et al.* (2008), definem o campo de estudos sobre a deficiência no ambiente escolar a partir da compreensão advinda da perspectiva do Modelo Social.

O Modelo Social não reduz a deficiência apenas ao indivíduo, mas também a todas as barreiras arquitetônicas, sociais, pedagógicas, entre outras, desafiando, principalmente os modelos puramente biológicos. Esse modelo distingue-se por apresentar uma perspectiva anticapacitista, direcionando a concepção de deficiência para a sua construção social (Valle; Borges, 2024).

Pletsch (2020, p. 02) complementa que:

Esse deslocamento do entendimento da deficiência como uma questão pública (e não mais privada) tem ampliado o debate sobre as possibilidades destas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade.

Nesse sentido, a deficiência não é vista como um déficit individual, mas compreendida como uma matéria coletiva, e o seu debate desloca-se também para a área da Educação Física escolar que necessita inteirar-se dos movimentos com base no modelo social e de direitos, ampliando discussões sobre conceitos mais humanísticos da deficiência, para apresentar deste modo, práticas pedagógicas que garantam a equidade educacional implicada no desenvolvimento humano.

Em vista disso, a Educação Física deve planejar, organizar e executar um ensino comprometido com a aprendizagem, ancorando-se na perspectiva do desenvolvimento humano proposta pelo ensino desenvolvimental de Davíдов (1988). Conforme estudos de Cruz (2019), a Educação Física, no contexto educacional

inclusivo, ao fundamentar-se na didática desenvolvimental, possibilita novas interpretações para o significado de atividade e participação.

Educação Física, à luz do ensino desenvolvimental possui uma perspectiva inclusiva, pois trata “a criança como um todo, com a atividade integral que reproduz no individuo as necessidades, as capacidades, os conhecimentos e as formas de comportamento socialmente produzidos” (Davídov, 1988, p. 189).

Esse arranjo didático-pedagógico corrobora para a efetiva participação de todos quando enfatiza a apropriação por meio do envolvimento do sujeito na atividade coletiva, reportando em si mesmo as formas histórico-sociais (Davídov, 1988). Assim, a Educação Física, por meio da sua especificidade, o cultura corporal, pode criar condições para a participação da pessoa com deficiência na realização coletiva.

O conceito de atividade, conforme Davídov (1988), está intimamente relacionado ao de ideal. O ideal é o que pode se tornar o objeto, que se materializa em ação pelas necessidades e finalidade. O autor revela que:

A reprodução pessoal da imagem ideal da sua atividade e da representação ideal nela das posições de outras pessoas, pode ser chamada de consciência. A consciência tem que ser considerada juntamente com o ideal e a atividade; já que formam uma unidade indissolúvel, tendo a atividade importância predominante no processo. Porém, cada destas formações e todas juntas só podem ser compreendidas através da revelação do conjunto das relações sociais, que é a essência do ser humano (Davídov, 1988, p.14).

O conteúdo da EF está relacionado à cultura corporal produzida histórica e coletivamente, expressos na dança, na ginástica, no esporte, nas práticas corporais de aventuras e nos jogos e brincadeiras, logo está vinculado a uma forma de consciência social que o componente curricular representa.

A assimilação dos conteúdos dessa disciplina por meio da atividade fundamentada no ensino desenvolvimental pode também suscitar a consciência social do indivíduo no âmbito da acessibilidade e da inclusão expressas na natureza educacional da cultura corporal de movimento.

Portanto, a Educação Física inclusivo-desenvolvimental promove muito mais que espaços de mera socialização. Preocupada nas ações educativas sistematizadas, favorece conhecimentos científicos que, através do movimento

corporal, vincula-se à consciência social, internalizada e reproduzida no sujeito por meio das relações sociais.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

A motricidade humana é o fundamento da vida social, pois que é ação intencional a dar sentido à vida (Sergio, 2022, p. 20).

A Motricidade emergiu através da tese defendida pelo português Prof. Dr. Manuel Sergio Vieira e Cunha, que propôs a mudança do termo que designa a área de conhecimento Educação Física para Ciência da Motricidade Humana (CMH) (Sergio, 2022). A mudança se justifica pela necessidade de romper com o dualismo cartesiano historicamente atrelado à Educação Física.

Conforme Manuel Sergio (2022), no transcorrer da história, a Educação Física esteve demasiadamente vinculada às abordagens biológicas, dando pouca importância aos aspectos intelectuais, espirituais e sociais. Por isso, na construção de seus estudos, o autor sugere a ruptura com o paradigma racionalista e positivista quando indica a “[...] passagem do físico à motricidade humana, ou do simples ao complexo” (Sergio, 2022, p. 18).

A motricidade apresenta uma matriz teórica que, para entendê-la, é necessário primeiro compreender a noção de ser humano, a complexidade humana. Em suas palavras, Sergio (1992, p. 91) define o ser humano como “[...] um ser aberto (permanentemente) à transcendência e, como tal, um ser prático e essa sua praxidade é simultaneamente motricidade - a motricidade humana é o tropismo imparável à transcendência [...]”.

Gabriel Marcel (2016), uma das bases teóricas de Manoel Sérgio, afirma que o “[...] ato da transcendência, assumido em sua amplitude, é o de estar orientado; em linguagem fenomenológica, diríamos que comporta uma intencionalidade”. Logo, o movimento com intencionalidade requer a consciência, a consciência de que o dualismo cartesiano insiste em desintegrar do corpo.

Em seus estudos epistemológicos, Sergio (2022) criou um novo paradigma em que a EF se tornou pré-ciência¹. Moreira (2025, p. 90), ao citar Manuel Sérgio, conceitua a Motricidade Humana como:

Ciência autônoma, estuda o ser humano no movimento de transcendência. Fenomenologicamente, o anseio de transcendência dá sentido ao movimento. Cada um de nós é um ente que, ao pretender transcender e transcender-se, se sabe contingente, limitado, mas capaz de ser mais.

A transcendência, portanto, é um dos fundamentos da CMH, e “[...] quer dizer que *o ser humano (velho ou novo, são ou doente) é, sempre e em todas as circunstâncias, uma tarefa por cumprir*” (Sergio, 2022, p. 23, grifo do autor), está na plenitude em busca do “ser mais”, do “ser” como uma experiência transcendental.

A criação dessa nova ciência - fundamentada na filosofia, fenomenologia e hermenêutica - rejeita a fragmentação do ser humano que, no *mundo da vida*, deve ser entendido em sua totalidade, assim como a proposta de educação inclusiva presente neste estudo.

Assim teorizo a motricidade como a energia para um contínuo processo de autossuperação, sem narcisismos de qualquer espécie, porque a minha superação há de supor um contexto antropológico (e político) global, sem alienação, nem exploração, nem marginalização (Sergio, 2022, p. 19)

Na perspectiva da educação inclusiva, que prima pelo desenvolvimento humano, a busca pela superação é fator determinante. A motricidade e a aprendizagem agem nas potencialidades dos estudantes, desafiando-os e proporcionando, por meio das ações motoras, a superação individual que transcende o ser humano em busca do ser mais.

A Motricidade, por se considerar uma ciência do ser humano, precisa ser mais explorada no contexto escolar, pois supera as correntes teóricas da Educação Física do passado. Tratar cada estudante como um corpo-vida, corpo mundo e não corpo-objeto deveria ser o princípio pedagógico essencial para quem quer se tornar um professor. Na CMH a conduta motora ou ação motora é humana e, por ser humana,

¹ As discussões epistemológicas de fundo relacionadas a esta temática serão abordadas em estudos posteriores.

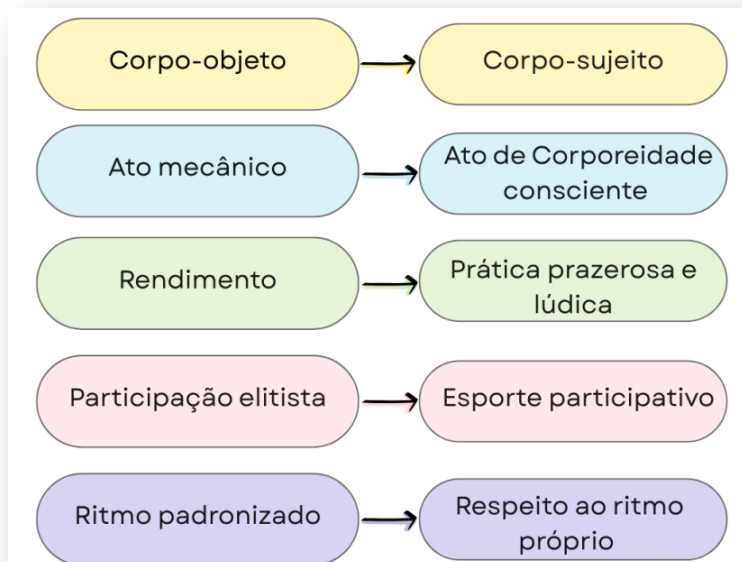
tem um sentido. Isso quer dizer que os docentes têm capacidade para direcionar a atividade motora em busca da superação, da transcendência, da plenitude.

Essa matriz teórica não apresenta apenas conceitos epistemológicos, mas também envolve questões sociais, morais e políticas. Com um diálogo crítico e solidário, propõe o desenvolvimento para a vida e se destina, indistintamente, a todas as pessoas, como se pode constatar no excerto a seguir:

E assim (um exemplo) fazer desporto não deverá respeitar unicamente as leis biológicas, ou as exigências da sociedade do espetáculo, mas também propiciar vivências de superação individual, social, política e até afirmar a cidadania de todos os marginalizados. Enganam-se os que pensam que o meu 'programa de investigação' da motricidade humana é simplesmente epistemológico. A transcendência, ao conduzir-nos a novos possíveis, inaugura um neo-humanismo de iniciativa histórica, que não é científico tão-só. É também político e moral (Sérgio, 2022, p. 09).

Em defesa da Educação Motora, Moreira (2025, p. 92) justifica sua presença no interior das instituições de ensino enfatizando a alteração de valores da EFE:

Figura 06: Valores da Educação Física que devem ser transformados pela Educação Motora.



Fonte: Criado pela autora com base em Moreira (2025, p.92).

Na Figura 05, a qual apresenta os valores da Educação Física que devem ser transformados pela Educação Motora, observamos os conceitos da Motricidade

Humana rompendo com o paradigma tradicional da EFE e a proposição de novas ações pedagógicas que respeite e compreenda o ser humano em sua plenitude.

Na CMH, primeiro, deve-se compreender o ser humano em movimento, para depois estudar o movimento do homem (Sérgio, 1992), o que nos remete aos valores espirituais que essa corrente teórica apresenta: generosidade, amorosidade, empatia, respeito, enfim, valores necessários à constituição das intervenções pedagógicas.

Por fim, o afeto possibilita a compreensão sobre o que as pessoas são e não o que as pessoas *têm*. Para Sérgio (1992, p. 104) “é pelo amor que, verdadeiramente, podemos conhecer”. Por isso é que os alunos gostam tanto da EF, pois, no movimento, construímos o saber e, no movimento intencional, o amor.

4 CONCEITO DE JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Vivendo e aprendendo a jogar
Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando
Nem sempre perdendo
Mas aprendendo a jogar
(Elis Regina, 1980).

Na melodia de Elis Regina, é possível observar como o jogo nos proporciona diversas experiências. Vivê-lo intensamente é estar ciente do contínuo aprendizado que ele carrega consigo. Não necessariamente aprender a perder ou a ganhar, mas aprender a ser resiliente a partir das experiências por ele propiciadas, pois assim como na vida, aprendemos, jogando, a ter a capacidade de superar as dificuldades, de persistir mesmo diante aos desafios. O jogo como metáfora da vida não está apenas nas melodias de Elis Regina. Ele está entremeado nas obras de diversos autores que se propuseram a aprofundar sobre esse complexo objeto de estudo.

Johan Huizinga (2019) é um dos autores que se dispôs a estudar profundamente sobre o jogo. Para o autor, o jogo antecede até mesmo a cultura, pois o conceito de cultura está sempre atrelado à civilização humana. No entanto anteriormente a sociedade humana, os animais já experimentavam o prazer e divertimento através das brincadeiras. Logo, o jogo é comum dos homens e dos animais.

Estudar Huizinga (2019) é perceber que o jogo transcende a própria vida. É entender, aliás, que o jogo tem vida própria, possuindo uma realidade autônoma. Conforme o autor, sua principal característica está na capacidade de excitação e na intensidade que toma o jogador, criando fascínio com o seu poder, ultrapassando a esfera da vida.

É exatamente essa a graça do jogo a que se referem Freire e Silva (2023). A entrega sem interesse, a doação total sem esperar algo em troca, feito de graça, gratuitamente. O jogo, com fim em si mesmo, é, para os autores, “viver em estado de graça”, outra maneira de viver a realidade.

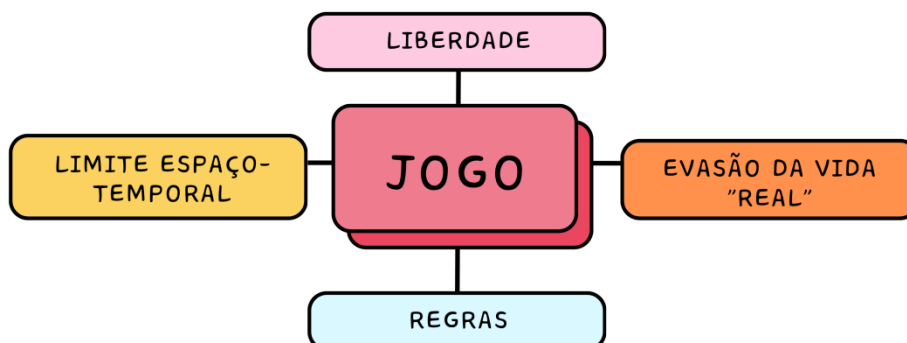
O jogo está para além das atividades puramente biológicas. Por ter significado, contém um determinado sentido e, por ter sentido, apresenta, portanto, função social. O jogo é produtor e produto da cultura, transformando-se em um de seus elementos fundamentais (Huizinga, 2019). Observada a sua grandeza, seria possível definir o que é jogo?

Em termos de entendimento, Huizinga (2019, p.08) afirma não ser possível definir de forma exata o que é jogo, pois “o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características”.

Ainda conforme o autor, a primeira característica fundamental do jogo está no fato de “ser livre, de ser ele próprio liberdade” (2019, p.10). O jogo possui o caráter da desobrigação, podendo, a qualquer momento, ser interrompido ou adiado. A segunda característica fundamental trata da capacidade do jogo de evadir da “vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”, envolvendo completamente o sujeito que joga.

A terceira característica está no seu isolamento, na sua limitação, visto que o jogo encerra um limite dentro de um espaço/tempo. É necessário um lugar para jogar e uma duração, na qual o jogo começa e, em dado momento, termina. A quarta característica fundamental está no fato de o jogo criar ordem e ser ordem. Todo jogo tem regras que são obedecidas para não o estragar ou para ele não perder a sua graça (Huizinga, 2019).

Figura 07: Características do jogo conforme Huizinga (2019)



Fonte: Criado pela autora com base em Huizinga (2019)

Deste modo, conclui-se que:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de consciência de ser diferente da 'vida cotidiana' (Huizinga, 2019, p.35).

Com base no exposto, abordaremos, a partir de agora: o potencial formativo do jogo, o jogo lúdico no contexto pedagógico, o jogo como categoria para a elaboração de práticas inclusivas por meio do experimento didático formativo e o jogo na visão interacionista.

4.1 O PAPEL DO JOGO LÚDICO NO ENSINO

O tempo de brincar nunca passa, lembrando que o humano é sempre criança [...] O jogo é o humano dos nossos corpos tão vivos (Freire, 2017, p.19).

A atividade lúdica é de suma importância para a socialização e interação e, além disso, estimula os processos criativos, a imaginação e a participação. Para Huizinga (2019), o lúdico se concretiza no jogo, que tem como essência a liberdade, o prazer, o divertimento. No entanto, qual o espaço na escola é destinado ao lúdico? Há um momento reservado para que os estudantes se manifestem por meio do lúdico?

De acordo com Marcelino (1990, p.28), a abordagem sobre o lúdico no contexto pedagógico deve estar pautada no entendimento do mesmo como um "componente da cultura historicamente situada". Portanto o lúdico não é apenas

produto da cultura, mas também é visto como processo que se transforma no decorrer do tempo.

Atualmente se observa que o elemento lúdico tem sido negado dos espaços escolares, sendo desconsiderado do processo educativo, principalmente, no Ensino Fundamental II, onde os estudantes recebem inúmeras cobranças e comprometimentos advindos de provas de desempenho, como a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Marcelino afirma (1990, p.47) que:

A necessidade de recuperação da força do lúdico na educação fica ainda mais patente, se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta, na sociedade contemporânea, é voltado, quase que exclusivamente, para a vida 'produtiva'.

As aplicações de avaliações externas são produto da lógica capitalista que tensionam os estudantes e marcam uma época escolar voltada quase que exclusivamente para o rendimento, para o futuro, menosprezando as atividades lúdicas, enfraquecendo a capacidade do brincar e do jogar no aqui e agora. É necessário, portanto, a busca de alternativas que contribuam para a construção de uma nova escola que reascenda a esperança do aprendizado presente na manifestação lúdica.

A importância de aprender divertindo-se está no solo fértil de conhecimento propiciado pelo jogo que, conforme a intencionalidade docente, possibilita estratégias para alcançar o objetivo pedagógico final. O lúdico, portanto, faz parte do desejo, do interesse sem obrigação, que durante o ensino traz para o estudante a motivação para ultrapassar os desafios.

Conforme Brenelli (1996), o aspecto afetivo, fator importante na aprendizagem, está entrelaçado ao próprio ato de jogar. No jogo, o aspecto afetivo é manifestado pela liberdade da sua prática, "prática essa inserida num sistema que a define por meio de regras, o que é, no entanto, aceito espontaneamente. Impõem-se um desafio, uma tarefa, uma dúvida, entretanto é o próprio sujeito que impõe a si mesmo resolvê-los" (Brenelli, 1996, p. 27).

Conforme afirmação de Brenelli (1996), o desafio gerado no jogo desperta uma necessidade de resolver os problemas que surgem. Portanto, o lúdico mostra-se como uma forma privilegiada de intervenção pedagógica que mobiliza o primeiro elemento da estrutura da atividade humana, a necessidade.

Logo, não se pode ignorar que o lúdico satisfaz as necessidades, sendo motivo para a ação, tornando-se um elemento singular no processo de ensino que, quando realizado dentro da Zona de Desenvolvimento Iminente, poderá avançar um estágio do desenvolvimento do estudante. Dessa forma, por representar uma forma específica de atividade humana, o jogo pode e deve ser utilizado no processo de ensino-aprendizado e/ou para a elaboração de práticas inclusivas.

4.2 JOGO COMO OBJETO DE ESTUDO PARA ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS A PARTIR DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO.

O jogo é um complexo objeto de estudo que ainda pertence a um campo de pesquisas insuficientemente explorado. João Batista Freire questiona sobre os métodos de investigação apresentando uma interessante comparação no excerto a seguir:

Do mesmo modo como deveríamos, os pedagogos, ensinar uma criança considerando, na base do método, que ela é uma criança, assim também os pesquisadores teriam que tomar como base de seu método, para investigar o jogo, a ideia de que são jogadores. Por outras palavras, estou afirmando que uma criança só pode aprender bem se puder seguir sendo criança durante a aprendizagem, e que o investigador do jogo deveria deixar-se conduzir pela conduta lúdica para que o seu objeto de estudos não perdesse suas características básicas (Freire, 2017, p.15).

A esse respeito, o método do experimento didático formativo possui uma posição privilegiada, pois além de conduzir o ato educativo, proporciona o envolvimento direto do professor/pesquisador no jogo, em um sistema de relações científicas e socioculturais. O professor/pesquisador, deste modo, pode jogar, entregar-se ao lúdico ao mesmo tempo em que realiza a mediação do conhecimento teórico-científico dos estudantes.

Com base teórica histórico-cultural, o planejamento de ensino do experimento didático formativo é pautado na compreensão da formação social da mente. Entretanto, conforme Sforzi (2015, p. 379), não é suficiente o docente afirmar que possui base teórica Vigotskiana, “é necessário também que ele domine os instrumentos necessários para fazê-lo”.

Assim, o planejamento de ensino desta pesquisa, da sua organização à efetivação, foi construído sendo fiel à sua base teórico-metodológica, ressaltando o

objeto de estudo jogo para, por meio do experimento didático, construir práticas inclusivas que considere as diversidades significativas presentes em sala de aula no Ensino Fundamental.

Dito isso, neste estudo, o experimento didático se destaca por propiciar a relação praxiológica do jogo, com enfoque didático a partir do protagonismo e da autonomia dos alunos, em específico, de alunos com Transtorno do Espectro Autista, enfatizando a necessidade da comunicação, a interação social na construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O protagonismo e a autonomia dos alunos com TEA são características do princípio ativo da aprendizagem que podem ser desenvolvidos na atividade de estudo posta no experimento didático. Algumas ações didáticas como a criação de situações problemas que mobilizem a atividade investigativa do estudante e a proposição de momentos nos quais os alunos possam interagir entre si corroboram com a efetivação desse princípio (Sforni, 2015).

O jogo, como estudo do experimento didático formativo, instrumentaliza o docente na introdução do objeto de estudo a partir de uma correta organização didática, estimulando a participação de todos os estudantes que se desenvolvem e se humanizam na interação das práticas sociais.

Logo, o jogo como categoria para elaboração de práticas inclusivas a partir do experimento didático formativo, valoriza as interações sociais entre alunos e seus iguais, e entre alunos e docente/pesquisador, em que se articula dialeticamente a ação docente e discente aos fins epistemológicos, didáticos, curriculares, sociais, culturais e psicológicos com vistas ao desenvolvimento psíquico superior.

4.3 JOGO NA VISÃO INTERACIONISTA

Quem faz é o próprio corpo, quem pensa é também o corpo. As produções físicas ou intelectuais são, portanto, produções corporais. Produções essas que se dão nas interações do indivíduo com o mundo (Freire, 2009, p.123).

Conforme análise de Darido (2003), a abordagem construtivista interacionista na Educação Física teve como seu principal divulgador João Batista Freire. Esta abordagem vem em contraponto às práticas mecanicistas e esportivistas pautadas no ensino excessivo das técnicas e no máximo desempenho físico do aluno, que objetivava selecionar os mais habilidosos para participar de competições esportivas.

Obtendo como base os trabalhos de Jean Piaget, a abordagem construtivista interacionista une elementos do construtivismo e interacionismo e evidencia que o conhecimento é construído a partir das interações do sujeito com o mundo, considerando e valorizando os saberes prévios dos alunos em seu contexto sociocultural.

No que tange os movimentos corporais em oposição à padronização de movimento, Freire (2009, p. 19) sugestiona a manifestação de esquemas motores, “isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive”. Desse modo, Freire na EFE leva em consideração a cultura e o ambiente social, especialmente a cultura dos jogos e brincadeiras do aluno.

O jogo é, na visão construtivista interacionista, o protagonista do aprendizado contextualizado. Seu papel pedagógico na EF, não está na padronização do comportamento motor, mas na ampliação de movimentos preexistentes que podem ser desenvolvidos no contexto de jogo, com finalidades claras em vistas a atingir não apenas habilidades motoras, mas também habilidades cognitivas, sociais e afetivas, considerando os conhecimentos que já possuem, pois “assim como a linguagem verbal falada pela professora em sala de aula é, por vezes, incompreensível para os alunos, também a linguagem corporal pode sê-lo, se não se referir, de início, à cultura que é própria dos alunos” (Freire, 2003, p. 21).

No jogo, o movimento realiza-se de forma prazerosa. Trata-se da combinação da ação corporal com a fantasia. Essa ação imaginada tem relação com a interação do sujeito com o mundo que é intensificada quando é adicionado o elemento lúdico. O jogo manifesta-se no presente, não se preocupando com o passado, nem com o futuro. Nele está presente a subjetividade, a emoção, o desejo, a imaginação. Na abordagem interacionista, a EF deveria propor e analisar criticamente as atividades lúdicas dando mais atenção ao jogo e à cultura infantil.

De acordo Vigotski (1991), o jogo é uma atividade social, por meio da qual a criança aprende a interagir e por cujas situações imaginárias internalizam regras de comportamento. O interacionismo propiciado no jogo é essencial no desenvolvimento e na aprendizagem dos escolares.

Na escola, é fundamental a utilização de procedimentos pedagógicos que estimulem mais trabalhos de construção em grupos que individualmente,

possibilitando nos sujeitos uma influência mútua cognitiva e social. É função da escola realizar atividades que propiciem a tomada de consciência do corpo, de suas ações e do ambiente, compreendendo as relações entre eles e construindo conhecimento a partir dessas interações. Nesse sentido, é crucial ter a representação mental da ação corporal, fazer e compreender ou conectar ato-pensamento-ato.

O jogo como conteúdo, hierarquicamente, está acima dos demais, tornando-se os esportes, as danças, lutas, ginásticas, dentre outros, expressões do jogo. O jogo é, para João Batista Freire (2009, p. 31), “uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade” que, por meio das relações humanas e com o mundo, ensina a criança a ser cidadã, a viver de forma autônoma em uma nova sociedade com consciência coletiva.

5 OS CAMINHOS DO JOGO

Esta pesquisa consiste em uma intervenção pedagógica participante de cunho qualitativo-interpretativo através da perspectiva exploratória sobre a literatura específica da temática de pesquisa, com abordagem descritiva, tendo a organização do ensino do jogo como fenômeno a ser estudado. A pesquisa qualitativa, segundo Neves (1996, p. 2), justifica-se porque traz “[...] como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”.

Para dar início à pesquisa, houve a apresentação formal à direção da escola, a qual concedeu a autorização (Anexo I), para execução do experimento didático formativo embasado nos pressupostos teóricos fundamentados por Freitas e Libâneo (2022), evidenciando o jogo na perspectiva inclusiva a partir da abordagem construtivista-interacionista (Freire; Scaglia, 2010).

Desse modo, partimos da ideia de que o propósito da pesquisa é constituir uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física a partir do jogo como estratégia didática para inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto do Ensino Fundamental II.

Para produção dos dados, foi realizada uma aproximação sistemática com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, convidando-os a participarem da pesquisa, juntamente, com a anuência dos pais. Apresentamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – Apêndice I) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice II). A partir da concordância de ambos, passamos aos procedimentos da experimentação dos jogos lúdicos de forma articulada às habilidades/capacidades dos estudantes em conexão com a forma de organização do ensino e aprendizagem que foi realizado durante as aulas de Educação Física na própria escola.

Portanto, a escolha metodológica anuncia o método denominado “Experimento Didático Formativo” a partir da compreensão de Freitas e Libâneo (2022), os quais apresentam uma concepção integradora dos pressupostos de Vigotski, Davídov, Hedegaard, que trazem como base teórica e metodológica a teoria histórico-cultural, a teoria do ensino desenvolvimental e a abordagem radical-local. No experimento didático, objetivou-se realizar o conceito de Jogo na

perspectiva interacionista em 4 (quatro) turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, segundo as proposições pedagógico-didáticas da teoria do ensino desenvolvimental.

5.1 O LUGAR DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Socorro Ricarte Lopes fundada em 1997, localizada na cidade de Tailândia/PA. A instituição possui, atualmente, 118 funcionários e 1.430 discentes, dentre os quais 92 são estudantes público-alvo da Sala de Recursos Multifuncional, sendo: 31 com Transtorno do Espectro Autista, 3 deficientes auditivos, 3 deficientes visual, 7 deficientes físicos, 7 com dificuldade de aprendizagem e 41 estudantes com deficiência Intelectual.

Figura 08: Frente da EMEF Maria do Socorro Ricarte Lopes.



Fonte: Acervo próprio

A escola dispõe de 42 turmas comuns, sendo trinta e duas turmas de Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino e, dez turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo alunos da 3ª e 4ª etapa no período noturno, provenientes tanto da Zona urbana e quanto da Zona rural.

Figura 09: Pátio da escola



Fonte: Acervo próprio

Figura 10: Sala de vídeo



Fonte: Acervo próprio

Figura 11: Quadra poliesportiva



Fonte: Acervo próprio

Figura 11: Campo gramado



Fonte: Acervo próprio

Figura 13: Sala de Informática



Fonte: Acervo próprio

Figura 14: Quadra Vôlei de praia



Fonte: Acervo próprio

Em relação à infraestrutura, a escola é de grande porte e organizada. A escola dispõe de dezesseis salas de aula, sala de leitura, sala de vídeo, laboratórios de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado, sala de apoio psicológico, rede de internet, refeitório, quadra poliesportiva, quadra de Vôlei de praia e Campo gramado.

A escola adota a metodologia pedagógica socioconstrutivista, para o trabalho com os alunos de Ensino Fundamental, como está disposto no Art. 35 do seu Regimento Interno, privilegiando o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social utilizando. Para isso, os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum e os temas geradores, são trabalhados em sua contextualização, sendo complementada por anexos como Projetos, Plano Anual e Calendário de Atividades Escolares (Regimento escolar, 2017).

5.2 PARTICIPANTES

A pesquisadora deste projeto também está como professora de Educação Física da instituição de ensino desde o ano de 2022. Durante este período, por meio de verificações e conversas com o Atendimento especializado da escola, percebeu-se a dificuldade de participação e interação dos alunos com TEA no decorrer das aulas, devido principalmente às condições desses estudantes. A partir dessa identificação, houve a necessidade de refletir e acompanhar a participação deles por meio dos jogos lúdicos.

A proposta de intervenção teve início no segundo bimestre, sendo desenvolvida nos meses de maio e junho de 2025. A pesquisa foi realizada durante as aulas de Educação Física, com carga horária de 1 hora e 30 minutos de aula por semana. A escola possui oito turmas do 7º ano, no entanto apenas cinco turmas foram foco deste trabalho, três turmas do turno da manhã fundamental (MF) e duas turmas do turno da tarde fundamental (TF), pois são turmas que possuíam alunos com Transtorno do Espectro Autista. Dentre as cinco turmas participantes, uma turma da tarde foi excluída da pesquisa, pois os participantes obtiveram frequência abaixo de 75% durante aulas de Educação Física.

No quadro a seguir, observam-se as turmas inclusas na pesquisa, a quantidade de participantes atípicos e típicos, e os nomes fictícios dos alunos com TEA.

Quadro 01: Dados das turmas

DADOS DAS TURMAS	TURMAS	ALUNOS COM TEA	Nº TOTAL DE ALUNOS NA TURMA	PSEUDÔNIMO
	MF 701	3	35	CRIATIVO, FELICIDADE E AMIZADE
	MF 702	1	35	EMPATIA
	MF703	1	36	ORGULHO
	TF 701	1	35	JOGADOR
	TOTAL DE ALUNOS	6	141	

Fonte: Secretaria da escola Maria do Socorro Ricarte Lopes

Os 06 (seis) estudantes com TEA possuem entre 11 e 16 anos e estão envolvidos ativamente nas aulas de Educação Física junto com os demais 141 (cento e quarenta e um) estudantes que interagem e vivem cotidianamente nas aulas de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva na Emef Socorro Ricarte Lopes. No quadro a seguir apresentamos o perfil dos participantes.

Quadro 02: Perfil dos participantes

Perfil dos participantes		
CRIATIVO	12 ANOS	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO; TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.
FELICIDADE	11 ANOS	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO; CEGUEIRA E VISÃO SUBNORMAL; NISTAGMO E OUTROS MOVIMENTOS INVOLUNTÁRIOS DOS OLHOS.
EMPATIA	12 ANOS	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E COM LINGUAGEM FUNCIONAL PREJUDICADA; RETARDO MENTAL LEVE;
AMIZADE	11 ANOS	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
ORGULHO	16 ANOS	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL; RETARDO MENTAL LEVE.
JOGADOR	11 ANOS	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI); TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.

Fonte: Sala de Atendimento Educacional Especializado da escola Maria do Socorro Ricarte Lopes (2025).

5.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram adotados como critérios de inclusão:

- 1) Efetiva matrícula na escola com Transtorno do Espectro Autista mediante o laudo de acordo com Classificação Internacional de Doenças (CID-11).
- 2) Estar na instituição há, pelo menos, um ano.

Foram adotados como critérios de exclusão:

- 1) Ser transferido para outra instituição antes de completar as fases da execução dos jogos.
- 2) Solicitar para ser retirado da pesquisa.
- 3) Frequentar assiduamente as aulas de Educação Física (a serem conferidas com o professor da turma).

5.4 EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO: UM CAMINHO PERCORRIDO

O experimento didático formativo é um método que surge como uma alternativa no campo das pesquisas científicas em didática. Fundamentado nas ideias de Vigotski, Davídov e Hedegaard, essa concepção permite compreender o processo didático a partir das relações socioculturais e as mudanças nas funções psíquicas, por considerar tais elementos em sua totalidade desde o planejamento até a efetivação do ensino (Freitas; Libâneo, 2022).

Esse método fundamenta-se na perspectiva do ensino desenvolvimental, que articula a organização de ensino à atividade de estudo do aluno, relacionando aspectos didáticos, psicológicos, culturais, sociais, currículo, ensino e aprendizagem, possuindo assim finalidades educativas que objetivam superar as desigualdades sociais e escolares. A base epistemológica do experimento didático formativo é situada a partir da teoria Histórico-cultural de Lev Vigotski (2021) com base no materialismo dialético.

Dito isso, esta investigação foi baseada no experimento didático em forma de microciclos, focando na atividade de estudo do objeto, o “Jogo”. A atividade de estudo dos alunos foi organizada conforme as ações estabelecidas por V. Davídov na teoria do ensino desenvolvimental,

- Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;
- Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em —forma pura;
- Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
- Controle da realização das ações anteriores;
- Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada (Davídov, p.173, 1988).

As ações de estudo do jogo foram formuladas com base em situações-problemas visando que mobilizem a atividade intelectual dos estudantes ao inseri-lo na ação investigativa para a resolução dos problemas.

É plausível destacar que o plano de ensino foi construído com base teórica na abordagem interacionista, sendo embasado pelo livro “Educação como prática corporal” de João Batista Freire e Alcides José Scaglia (2009), a partir da percepção

de que a cultura humana é a cultura corporal. Desse modo, nas palavras dos autores “constitui conteúdo da educação física toda manifestação cultural que corresponda à dimensão lúdica ou à construção de técnicas de desenvolvimento corporal” (Freire; Scaglia, 2009, p.33). Nesse contexto, as brincadeiras, a luta, a dança, a ginástica e o esporte são expressões do jogo.

A reflexão sobre cada encontro e a intervenção pedagógica planejada que ocorreu sob a forma de experimento didático-formativo está detalhada no plano de ensino, como no modelo presente no Apêndice III deste trabalho, estruturados com o tema, conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, desenvolvimento, avaliação, materiais e referências.

Diante deste caminhar, o desenvolvimento das aulas ocorreu no 2º bimestre de 2025. Os encontros foram totalizados em 5 (cinco) com cada turma, compostos por 10 (dez) aulas conjugadas, ou seja, realizadas em sequência, onde em um único encontro semanal tem duração total de 90 minutos (uma hora e trinta minutos).

Neste experimento, a coleta de dados foi realizada a partir do desenvolvimento de cada aula. Em cada encontro do experimento foi realizada a observação participante com registros em fotografia e em um diário de campo com gravações em áudio (Apêndice IV), que nos ajudou a avaliar como ocorreu a interação entre os alunos e entre aluno/professor, assim como sua significância no decorrer das atividades lúdicas. As produções de materiais confeccionados pelos alunos durante as aulas também foram utilizadas como instrumento de coleta de dados para análise da construção dos conceitos sobre o objeto de estudo.

5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados apoia-se nas orientações do próprio experimento didático formativo de Freitas e Libâneo (2022), nas quais os autores destacam que:

A análise e interpretação dos dados, tendo como referência as mudanças esperadas e especificadas no planejamento, foca-se em indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem, formação de objetivos e uso de estratégias investigativas pelos alunos, construção de modelos de relações conceituais do objeto do estudo. É importante analisar a participação dos alunos nas atividades coletivas, a reflexão sobre suas próprias ações em relação com sua aprendizagem, como eles se percebem e se avaliam em relação aos objetivos da tarefa, etc. (Freitas; Libâneo, 2022, p. 15).

Partindo do pressuposto que, durante o processo de ensino-aprendizado no experimento didático formativo, as ações do professor e dos alunos formam uma unidade dialética, não podendo a ação do professor estar dissociada das ações do aluno, esta dissertação apresenta uma única categoria maior de análise: **A relação entre as ações da professora/pesquisadora e a ação dos discentes**. Neste sentido, subcategorias foram construídas, que envolvem:

- A interação social, a participação e os motivos.
- Indícios de ascensão do conceito abstrato ao conceito concreto do jogo.
- A criação e a transformação da relação entre o aluno e o jogo.

5.6 ASPECTOS ÉTICOS

Por envolver seres humanos, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas, sendo aprovado pelo parecer de nº 7395841 (Anexo II).

Com a aprovação do CEP, foi explicado aos participantes o teor da pesquisa, objetivos, riscos e benefícios. Esse momento foi realizado no horário de contraturno de aula em uma sala climatizada e reservada. Após apresentar o Termo de Assentimento Livre Esclarecido, foi explanado que possuíam a liberdade de escolher participar ou não da pesquisa.

Os dados pessoais sensíveis correspondentes às informações relacionadas aos participantes da pesquisa constarão à pessoa natural identificada ou identificável, resguardando seu direito legal de anonimato e proteção, de acordo com o artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Nesse sentido, houve comprometimento em explicitar todas as etapas/fases da pesquisa, assegurando total confidencialidade. A partir do aceite da participação da pesquisa, foram adotados nomes fictícios para cada participante, garantindo que as informações obtidas fossem analisadas somente pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos jovens participantes.

O processo desta pesquisa possibilitou aos estudantes participantes a importância da utilização de estratégias de ensino sobre os jogos, os quais revelaram muito sobre os aspectos de aprendizagens para além do saber-fazer, protagonizando o jovem como um agente responsável pelo seu próprio aprendizado mediado pelo professor de Educação Física.

Os resultados e reflexões da pesquisa serão compartilhados com a equipe pedagógica da escola para que as aulas de Educação Física e atividades pedagógicas possam ser melhoradas a partir das percepções do público-alvo acolhido. De modo geral, a pesquisa pode contribuir para que outros professores de Educação Física compreendam os processos pedagógicos envolvidos no ensino-aprendizagem com jovens estudantes com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva da educação inclusiva.

5.7 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa intitula-se: **Jogando pela Educação Inclusiva! Uma sequência pedagógica para o 7º ano do Ensino Fundamental**. Trata-se de um e-book elaborado com o propósito de auxiliar professores de Educação Física da rede pública de ensino, valendo-se de uma didática inclusiva implicada no desenvolvimento humano.

O recurso foi preparado com o intuito de responder à problemática inicial do campo de pesquisa, oriunda da prática profissional, concentrando-se em: **como sistematizar os modos pelos quais os professores interagem com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista em situações dos jogos lúdicos, configurando as possibilidades que lhes são criadas para aprendizagem e desenvolvimento humano?**

De acordo com Mendonça *et al.* (2022) o recurso educacional consiste na materialização de uma resposta ao problema do estudo que originou o trabalho de dissertação, apresentando como um “espaço de solução”. Embora tenha origem no trabalho de dissertação, o recurso educacional se configura em uma produção autônoma, por isso há uma construção metodológica própria.

Neste estudo, o recurso educacional foi construído com base nas proposições metodológicas de Mendonça *et al.* (2022), dirigindo-se na composição de quatro

camadas essenciais: conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional.

No e-book, a camada conceitual está, transversalmente, em todas as seções. No entanto, essa camada é evidenciada na seção 1, que se intitula *Fundamentação conceitual*. A seção aborda sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e Ensino Desenvolvimental de Davídov, base teórica fundamental para importância do meio social e da organização de ensino no processo de ensino-aprendizado escolar.

A seção 2, intitulada *O Mundo Especial do Jogo*, apresenta a importância do jogo como atividade-guia e o conceito de jogo, especialmente, do jogo na perspectiva inclusiva, evidenciando como pode ser um elemento fundamental para potencializar o aprendizado dos alunos com deficiência, conduzindo o seu desenvolvimento a novos caminhos.

Por fim, a seção 3, *Jogo: do abstrato ao concreto*, apresenta a camada didático-pedagógica com o plano de ensino a partir da abordagem inclusivo-desenvolvimental e a materialização das ações de estudo com todas as configurações do plano de aula.

As demais camadas, comunicacional e estético-funcional, foram sistematizadas objetivando atingir nosso público-alvo, utilizando uma linguagem menos rebuscada e com objetividade, preferencialmente, para transmitir o conteúdo. Além disso, foi priorizado o designer com uma estética agradável na intenção de proporcionar uma boa experiência ao leitor.

Importante salientar que o recurso educacional foi desenvolvido com o intuito de auxiliar o professor da educação básica na construção do ensino-aprendizado implicado na inclusão e no desenvolvimento. Dito isso, o docente irá utilizar o recurso pedagógico para auxiliar suas aulas tendo como ponto de partida o seu público-alvo nas suas individualidades e no seu contexto sociocultural.

Além do e-book, foi produzido um vídeo animado intitulado “**Ações docentes nas relações de ensino-aprendizagem de estudantes autistas na Educação Física escolar**”. As camadas propostas por de Mendonça *et al.* (2022) (conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional) foram consideradas na construção do roteiro do vídeo, com o objetivo de estabelecer um diálogo direto entre a universidade e a escola.

6 CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO E A EFETIVAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO DO JOGO

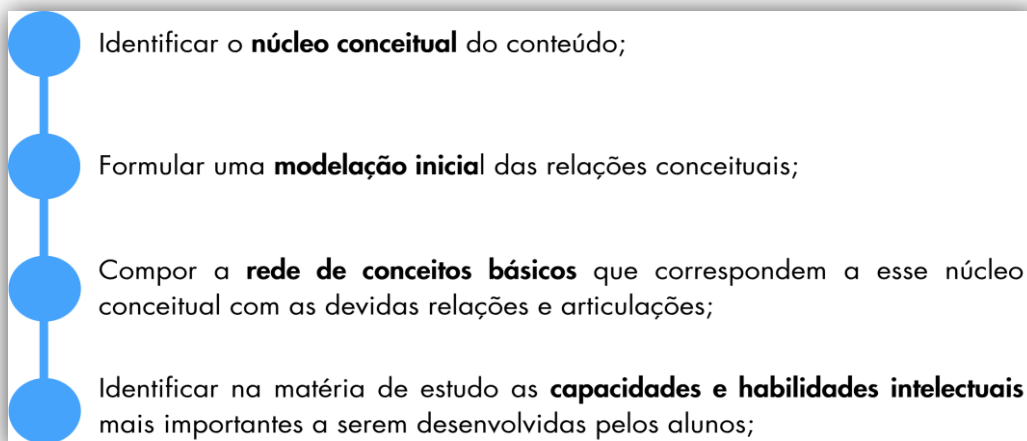
A respeito da motivação das relações de ensino para o surgimento do planejamento e das atividades de estudo referente ao jogo, as quais se aliaram a teoria desenvolvimental, é pertinente destacar a contribuição para o conhecimento da realidade e acrescentar as tarefas de estudo sobre a experiência escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física. Como indicador da qualidade dessa experiência, escolhemos os jogos lúdicos por considerarmos que essa atividade propicia transformações fundamentais no desenvolvimento psíquico dos estudantes e possibilita a mudança de níveis de pensamento menos elaborados para níveis mais elevados a partir da aprendizagem de conceitos empíricos sobre o jogo que se transformam em conceitos teórico-científicos na interação social.

6.1 CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ATIVIDADE DE ESTUDO SOBRE O OBJETO JOGO COM ENFOQUE DESENVOLVIMENTAL

Esta seção aborda sobre a construção didático-pedagógica do plano de ensino e das ações de estudo, os quais foram organizados para efetivação em dez aulas conjugadas, totalizando cinco semanas de estudos. O objetivo foi analisar o jogo como estratégia didática para inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, pois foi constatada por meio de observações prévias a dificuldade de interação desses alunos nas aulas de Educação Física. Logo, o jogo foi eleito como conteúdo, já que está presente no contexto social e cultural dos alunos podendo gerar necessidades, que, além de dar funcionalidade ao problema, também pode ser uma estratégia para inclusão de estudantes com TEA.

Escolhido o conteúdo, foram realizadas algumas ações prévias conforme as orientações de Libâneo (p.84, 2023) expostas na figura a seguir:

Figura 15: Sequência do planejamento da atividade de estudo.

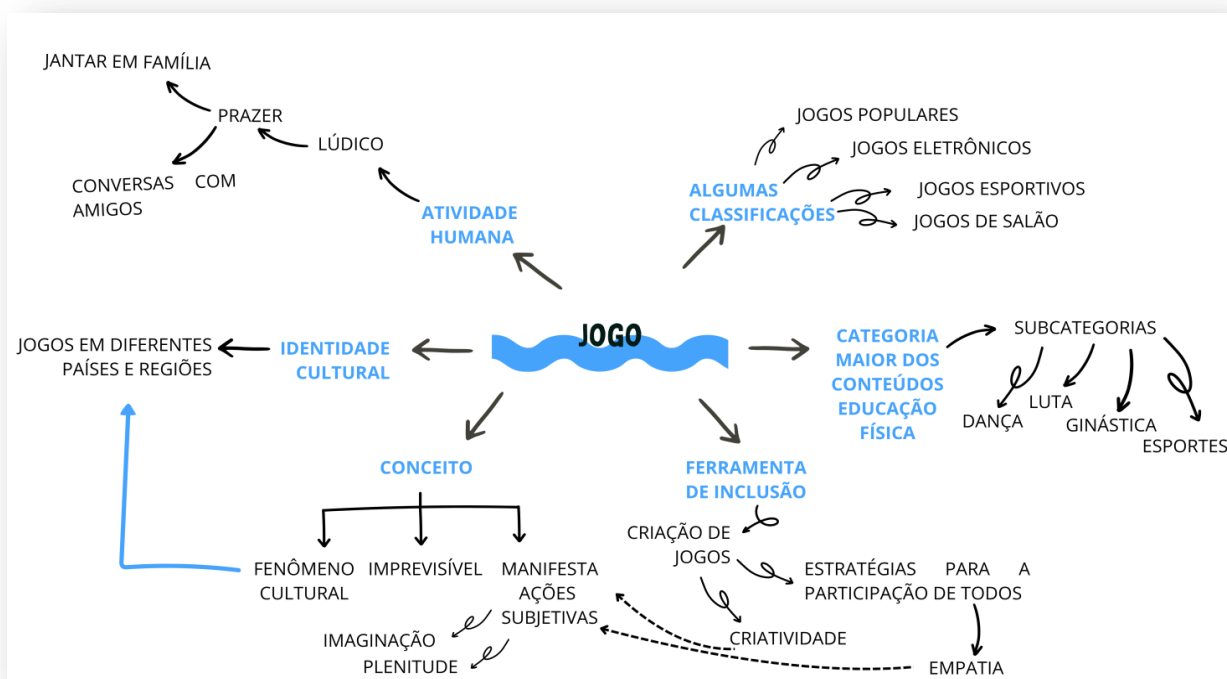


Fonte: Elaborado pela autora baseado em Libâneo (grifo nosso) (2026).

O **núcleo conceitual** do jogo está abarcado nas ideias de João Batista Freire e Alcides José Scaglia (2010), a partir da percepção de jogo como fenômeno cultural, desafiador, imprevisível e que manifesta ações subjetivas, conduzindo o jogador a entrega ao prazer de jogar.

A **modelação e a rede de conceitos** foram construídas em forma de mapa conceitual articulando-se ao núcleo conceitual, como observado na figura abaixo:

Figura 16: Modelação inicial e rede de conceitos básicos do jogo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As **capacidades intelectuais** a serem desenvolvidas durante os jogos foram:

- **Capacidade de resolução de problemas:** observada a partir da mobilização da atividade intelectual requerida por meio das situações-problemas presentes nas ações de estudo.
- **Tomada de decisão:** necessária nos movimentos corporais durante as vivências dos jogos lúdicos.
- **Criatividade e raciocínio:** através da criação de jogos, desenhos e atividade criativa da história em quadrinho.
- **Linguagem e comunicação:** via interação, apresentação dos trabalhos e participação ativa no decorrer das aulas.

A partir das ações construídas pela professora/pesquisadora, foi elaborada a atividade de estudo com base em situações-problemas do ensino desenvolvimental visando mobilizar ações mentais de abstrações e generalizações substantivas, para que os conceitos empíricos sobre o jogo se transformassem em conceitos teórico-científicos. Desse modo, as ações de movimento realizadas durante os jogos lúdicos foram mediatizadas pelo conhecimento científico. Ressalta-se o objetivo específico da pesquisa em **experimentar jogos lúdicos de forma articulada às habilidades/capacidades dos estudantes em conexão com a forma de organização do ensino e aprendizagem.**

Para atingir o objetivo, as tarefas de estudo foram organizadas conforme as ações de estudo estabelecidas por V. Davídov na teoria do ensino desenvolvimental. A atividade de estudo é concretizada quando os estudantes cumprem as ações correspondentes:

1ª Ação: **Transformação dos dados da tarefa** a fim de revelar a relação universal do objeto estudado.

Essa ação é, segundo o autor, a ação principal da atividade de estudo (Davídov, 1988). Nela, os estudantes descobriram a relação universal do Jogo. Os alunos realizaram uma pesquisa orientada por meio texto “O que é jogo?” e assistiram à apresentação de um vídeo. Com a finalidade de revelar a base genética do jogo, deram início à formação do seu conceito integral, conforme estabelecido nas aulas 1 e 2.

2ª Ação: **Modelação** da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras.

A modelação foi realizada por meio da confecção de cartazes em grupo, em que os estudantes desenharam os jogos que mais gostavam de praticar. A finalidade dessa etapa consistiu na modelação com o elo interno da base genética do jogo identificada na 1ª ação, ou seja, a representação da relação universal do jogo concretizado na aula 2.

3ª Ação: **Transformação do modelo** da relação para estudar suas propriedades em forma pura.

A transformação do modelo efetivou-se na aula 3 por meio do movimento corporal, com a discussão sobre jogos de diferentes grupos étnicos e sobre as vivências, possibilitando a reconstituição do modelo de ensino do jogo. No decorrer das aulas, os estudantes puderam experienciar jogos de origens africanas, indígenas e regionais, revelando as propriedades da relação universal do jogo como fenômeno cultural.

4ª Ação: **Construção** do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral.

Nas aulas 4, 5, 6, 7 e 8 foram proporcionadas, com base no conceito nuclear do jogo, múltiplas tarefas particulares. Essas tarefas possibilitaram, a partir das manifestações particulares do jogo, a dedução da sua relação universal, colaborando para a concretização da generalização substantiva.

5ª Ação: **Controle** da realização das ações anteriores.

Essa ação foi concretizada na aula 8 em forma de roda de conversa, por meio da tomada de consciência dos estudantes, quando foi possível monitorar o resultado alcançado na execução das ações.

6ª Ação: **Avaliação da assimilação** do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de ensino dada.

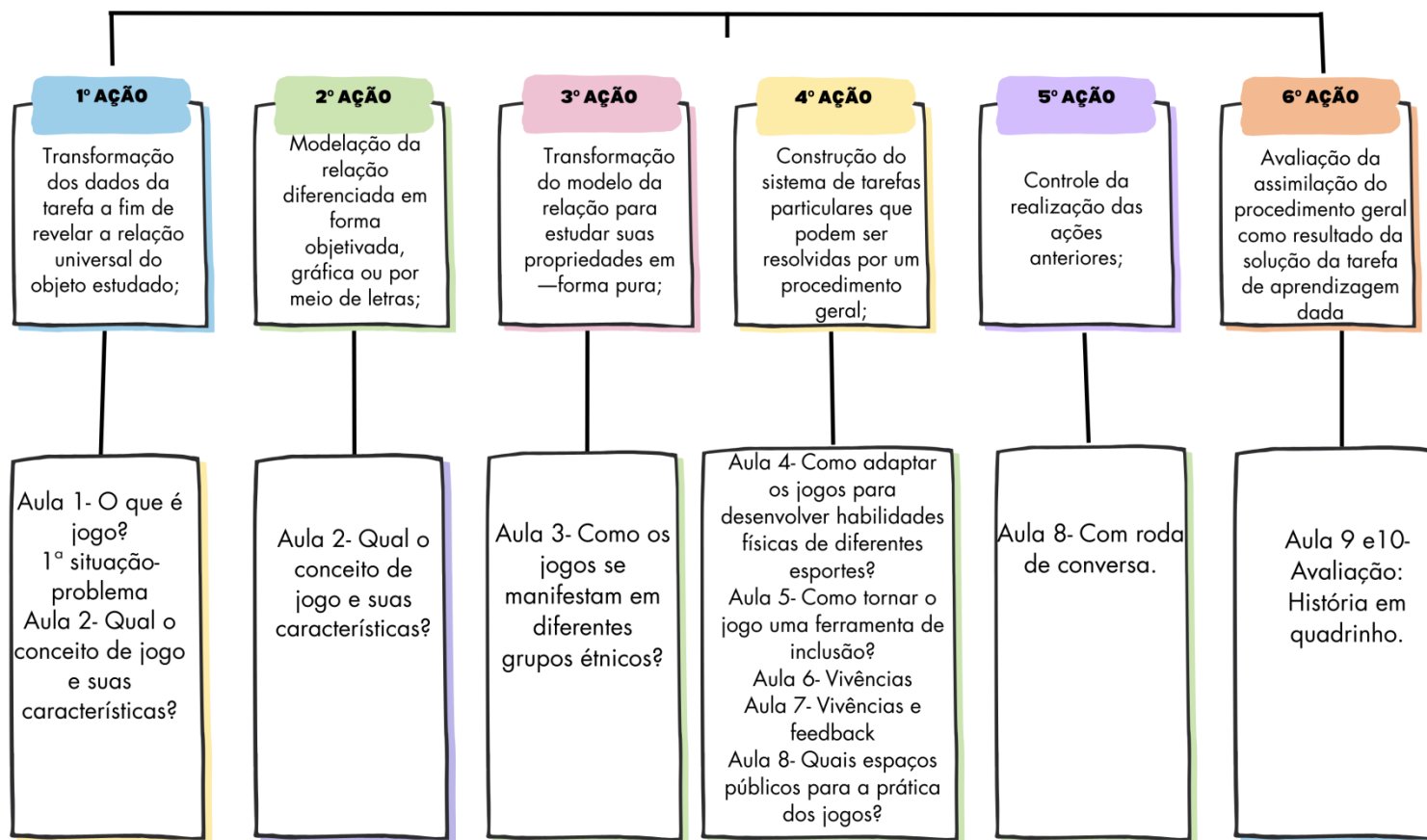
Nas aulas 9 e 10 foi efetivada a sexta ação, essencial na assimilação dos conhecimentos sobre o jogo. Nessa etapa, pôde-se avaliar os saltos qualitativos e os resultados da organização do ensino na transformação do conceito do jogo. A ação possibilitou constatar se o objetivo final tinha sido atingido e em que medida foi atingido.

A avaliação foi realizada por meio da construção de histórias em quadrinhos orientadas a partir dos conteúdos das próprias ações em três episódios. O primeiro

episódio: O que é jogo?. O segundo episódio: Jogo como fenômeno cultural. O terceiro episódio: Jogo enquanto meio de inclusão. Nessa ação, os estudantes refletiram e se conscientizaram sobre a realização da atividade de estudo.

Figura 17: Correlação entre as ações de ensino e a atividade de estudo do jogo

CORELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES ESTABELECIDAS POR DAVIDOV E AS AÇÕES DE ESTUDO DO OBJETO JOGO



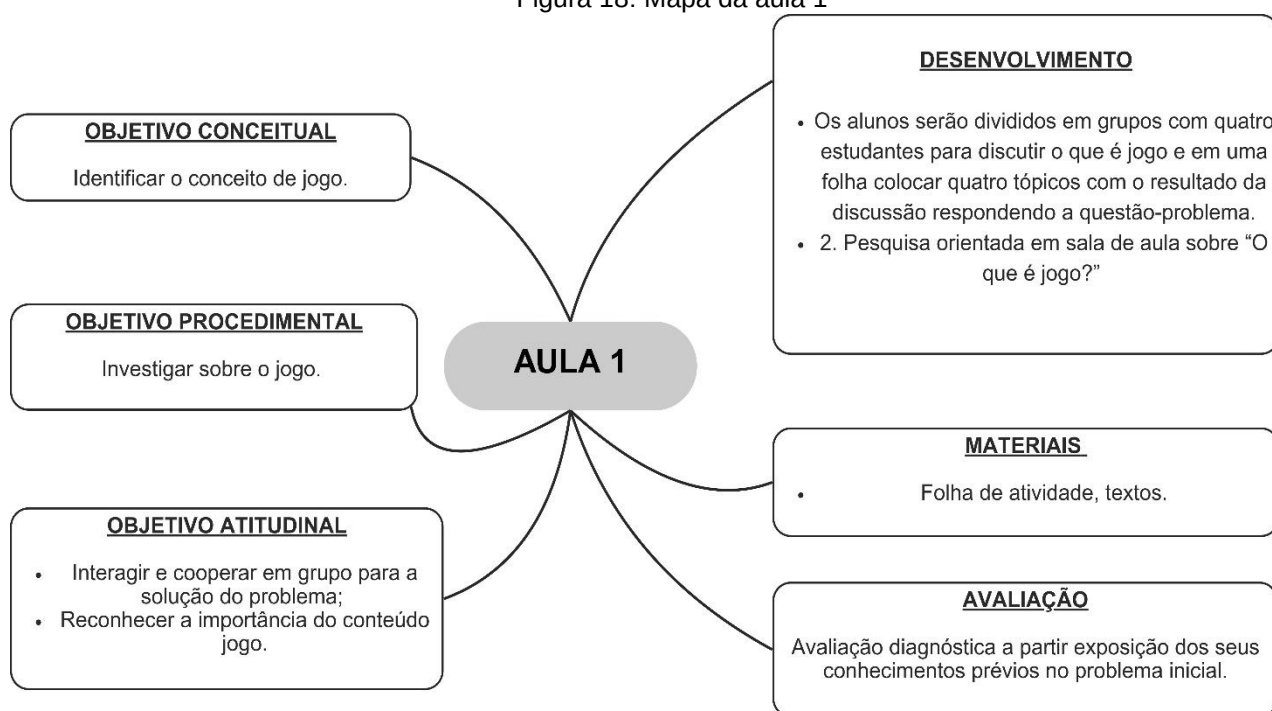
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

6.2 EPISÓDIOS DA MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE ESTUDO

As aulas deste estudo, como já mencionado, foram planejadas de acordo com os preceitos teórico-metodológicos do ensino desenvolvimental. As aulas são compostas por tarefas de estudos que correspondem as seis ações de estudo sugeridas por Davídov (1988), desde a transformação dos dados da tarefa ao controle e avaliação.

👉 1º ENCONTRO (COMPOSTO PELA AULA 1 E AULA 2)

Figura 18: Mapa da aula 1



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após a formação dos grupos, foi entregue uma folha com a seguinte situação-problema a ser resolvida: **O que é jogo?**

Figura 19: Primeira situação-problema

O que é jogo?

- _____
- _____
- _____
- _____

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Foi solicitado aos grupos que realizassem um debate e, a partir dele, elencassem possíveis respostas recrutando os conhecimentos prévios sobre o tema. Essa primeira tarefa de estudo caracterizou-se como uma diagnose, a qual possuiu o intuito de descobrir o conhecimento empírico do aluno sobre o objeto de estudo, jogo. Segundo Dávidov (1988), o conhecimento empírico sobre o objeto expressa o aspecto direto e imediato, as características externas.

Logo, o objetivo dessa tarefa de estudo foi oferecer parâmetro para comparar os conhecimentos dos alunos, sem a intervenção docente, com os aprendizados no decorrer e após o experimento didático formativo. Esse momento possibilitou aos alunos que dialogassem entre si e organizassem sínteses coletivas, mesmo que provisórias.

No Quadro 03, é possível observar as respostas de cada estudante:

Quadro 03: Respostas dos alunos à primeira situação-problema

O QUE É JOGO?	
Amizade	Jogo e esportes físicos que são bem comuns na comunidade ou planeta alguns exemplos são: futebol, volei e etc. Mas também tem jogos de celulares.
Criativo	Jogo é uma joga...(ilegível) de vários esportes como hóquei e futsal e também de jogos de games como minecraft, boblox, csgo, freefire.
Felicidade	Existe vários tipo futebol que na maioria de 5 a 10 pessoas.
Empatia	É um esporte praticado em modalidades diferentes como futebol, vôlei, basquete, corrida, ping pong.
Orgulho	Esportes que podemos brincar e aprender.
Jogador	Esporte, o bom no jogo ganha prêmio.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após a diagnose, foi entregue a cada aluno um texto com conhecimentos científicos da área (Apêndice V), configurando o início da transformação dos dados

da tarefa, revelando a relação universal do jogo. Conforme Sforini (2015), o contato com textos científicos pelos estudantes é essencial para o desenvolvimento e ampliação de sínteses provisórias.

Para o aluno Felicidade, foi entregue um texto resumido, adaptado com letras maiores (fonte 14), pois Felicidade além de ser TEA, também apresenta cegueira, visão subnormal, nistagmo e outros movimentos involuntários dos olhos. A adaptação das tarefas permite que todos tenham a mesma oportunidade ao conhecimento elaborado.

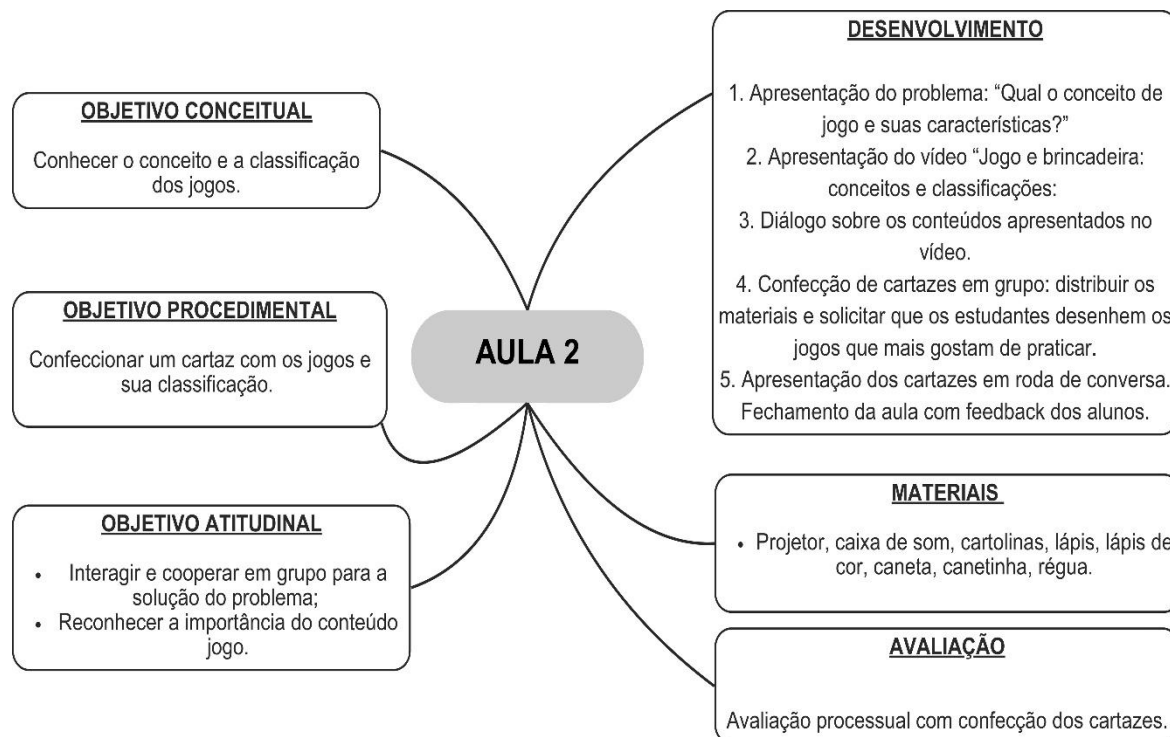
Por vezes, há a necessidade de adaptar as tarefas em sala e em quadra, alterando e modificando regras com a finalidade de incluir o aluno com deficiência. Isso é possível por meio do conhecimento prévio sobre as necessidades dos alunos. Alves e Fiorini (2018) afirmam que o objetivo da adaptação nas aulas de EF não é tornar a tarefa mais fácil ou reduzir a qualidade do ensino, mas garantir a participação do aluno a partir de atividades planejadas e estruturadas.

Aos estudantes, foi solicitado que realizassem uma leitura individual e silenciosa. Com a conclusão da leitura individual, a professora/pesquisadora realizou uma leitura coletiva e dialogada.

Neste caso, o ensino foi mediado por duas operações com signos, o texto e a linguagem. A esse respeito, Vigotski (1991, p. 34) dialoga que o “aspecto indireto (ou mediado) das operações psicológicas constitui uma característica essencial dos processos mentais superiores”, e que esses processos acontecem a partir das condições dadas para que ocorram as transformações qualitativas. O autor afirma ainda que:

Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas (Vigotski, 1991, p. 34).

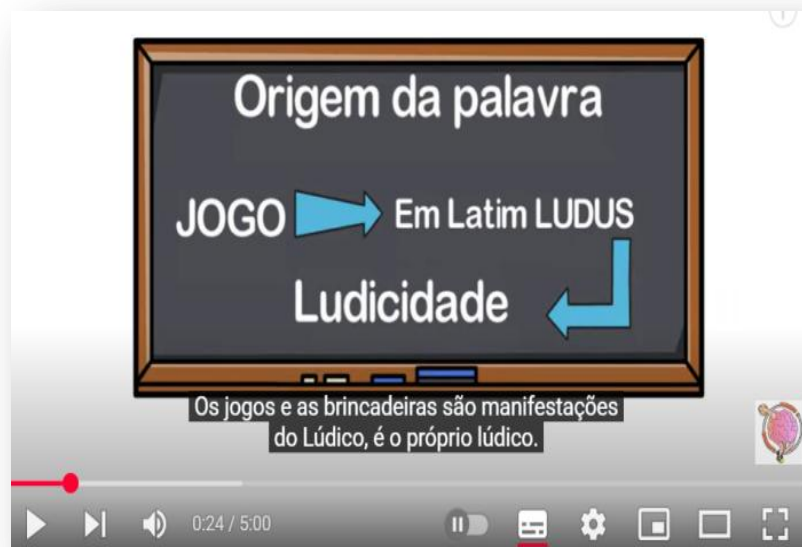
Figura 20: Mapa da aula 2



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em continuidade à aula e a primeira ação de Davídov, foi exibido um vídeo intitulado *Jogo e Brincadeira: conceitos e classificações*. O vídeo foi escolhido por abordar conceitos e diferenças entre o jogo e a brincadeira e, além disso, por possuir formato de *pitch* (apresentação dinâmica, curta e objetiva), o que facilita a concentração e compreensão dos alunos sobre o objeto. Com a finalização do vídeo, realizou-se um diálogo com a turma, relacionando o vídeo, o texto e as respostas da 1ª tarefa de estudo, reforçando, de forma expositiva e dialogada, o conceito de jogo, assim como a sua relação com a ludicidade e a vida.

Figura 21: Vídeo Jogo e Brincadeira: conceitos e classificações.



Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=VHUKNxaQQ7c&ab_channel=PensandooMovimento

Figura 22: Exibição do vídeo Jogo e Brincadeira



Fonte: Acervo da autora (2025)

Após o diálogo, entregamos cartolinas aos alunos. E a questão problema esteve situada na realização, de forma modelada, de um desenho do jogo de que mais gostassem. Os modelos são representações em forma de símbolos ou signos. Esse sistema de representação tem que ter relação com a essência do objeto e pode ser construído em formato de maquete, desenho, equação, entre outros. De acordo com Davídov:

Os modelos são uma forma peculiar de abstração, na qual as relações essenciais do objeto estão localizadas nos enlaces e relações visualmente

perceptíveis e representadas, de elementos materiais e semióticos. Trata-se de uma unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial (Davióv, 1988, p.135).

Nesta pesquisa, o desenho do jogo concretiza a segunda ação estipulada por Davióv (1988), na qual o aluno realiza a modelação conceitual em forma gráfica. No entanto, houve grande descontentamento dos alunos quando a professora solicitou que trouxessem lápis de cor e canetinha, pois já imaginavam que iriam desenhar.

Isso pode ter ocorrido, conforme Vigotski (2021), porque o desenhar é um tipo de criação predominantemente da primeira infância e, à medida que crescem, a relação com o desenho se modifica, tornando-se desinteressante. O autor destaca que:

A atividade de imaginação, na forma em que se manifestava na infância, retrai-se na adolescência. É muito fácil perceber isso quando, numa criança dessa idade, como regra geral ou na maioria dos casos desaparece a paixão pelo desenho (Vigotski, 2021, p.50).

Entretanto, o momento da realização dessa tarefa foi marcado pelo constante envolvimento e interação dos estudantes. O recurso da cartolina, a organização dos alunos em grupo e a problematização do objeto mobilizaram a criatividade, a imaginação, a memória e sentimentos que refletiram uma questão afetiva com os desenhos, ou seja, a criação foi estimulada pelas vivências subjetivas.

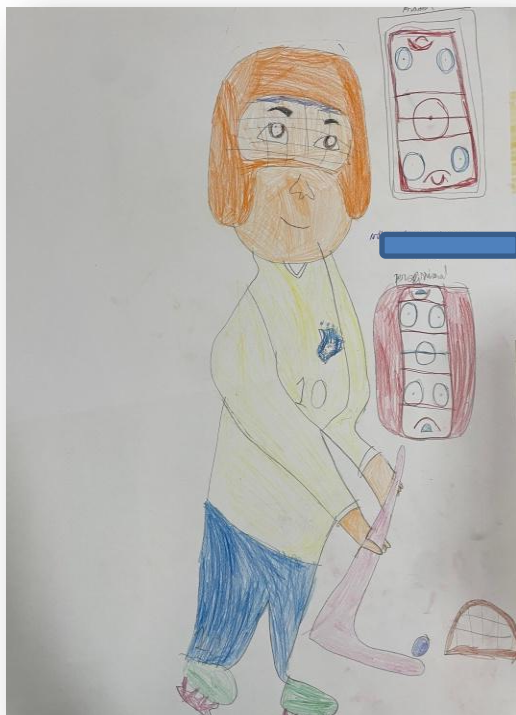
Figura 23: Produção dos alunos



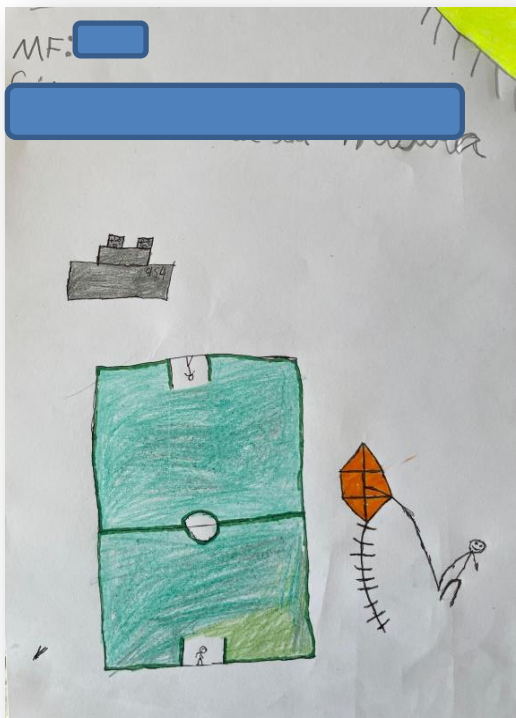
Fonte: Acervo pessoal (2025)

PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Figura 24: Jogo que mais gosto (Criativo)

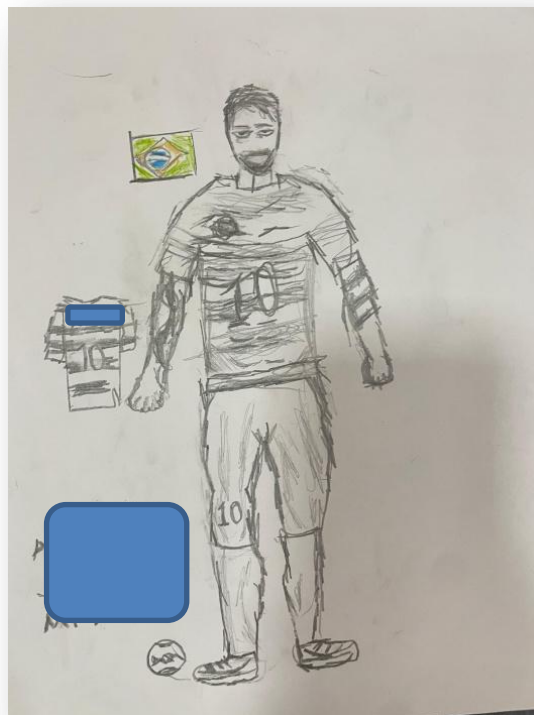


Fonte: Elaborado por Criativo
Figura 26: Jogo que mais gosto (Orgulho)

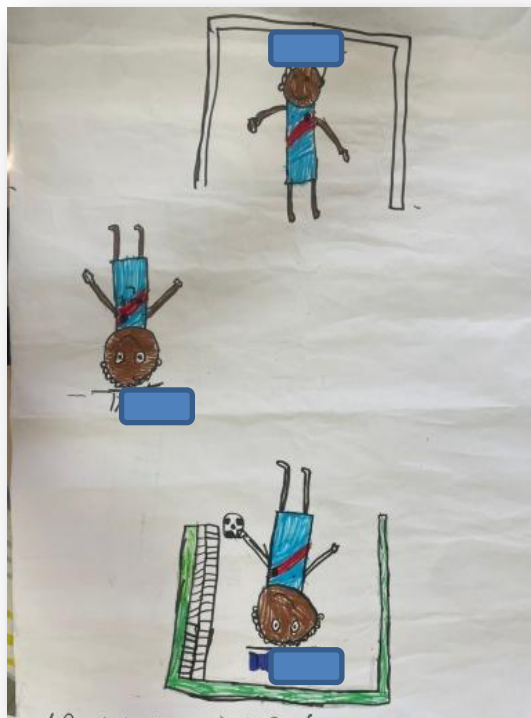


Fonte: Elaborado por Orgulho

Figura 25: Jogo que mais gosto (Felicidade)



Fonte: Elaborado por Felicidade
Figura 27: Jogo que mais gosto (Jogador)



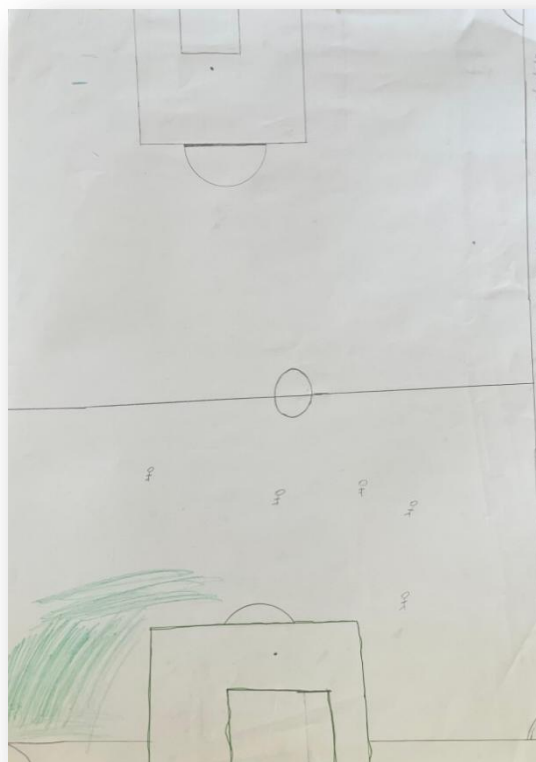
Fonte: Elaborado por Jogador

Figura 28: Jogo que mais gosto (Amizade)



Fonte: Elaborado por Amizade

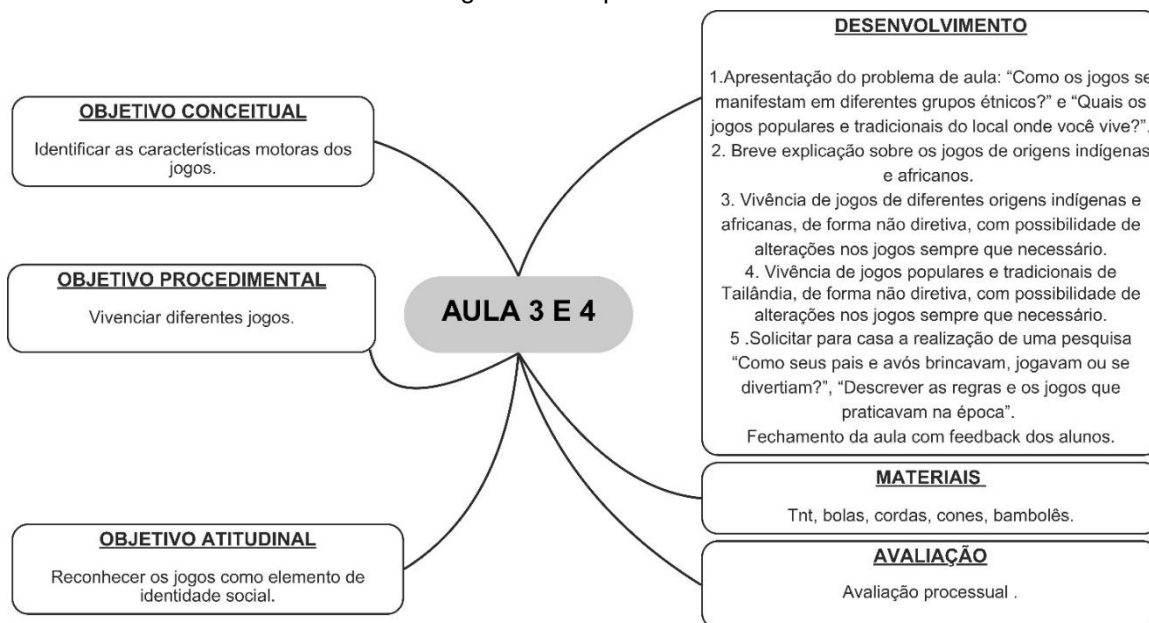
Figura 29: Jogo que mais gosto (Empatia)



Fonte: Elaborado por Empatia

2º ENCONTRO (COMPOSTO PELA AULA 3 E AULA 4)

Figura 30: Mapa da aula 3 e 4



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A 3ª ação de Davídov, a transformação do modelo, ocorreu nesse 2º encontro didático formativo. Ao iniciar a aula, os alunos foram direcionados para a quadra

pela professora/pesquisadora para dar início ao seguinte problema: **Como os jogos se manifestam em diferentes grupos étnicos?** Nesse intento, no centro da quadra formou-se um círculo, onde iniciou o seguinte diálogo:

Professora: *Vamos trabalhar na quadra o nosso conteúdo do bimestre, qual é mesmo o conteúdo?*

Criativo: *Jogos e brincadeiras.*

Professora: *Isso mesmo **Criativo**, o conteúdo é Jogo.*

(Fonte: Diário de campo)

Esse momento revela a importância da interação social e da mediação do professor de EF em diversos espaços, sobretudo na quadra. Com base na teoria de Vigotski (1991), as relações estabelecidas entre alunos e professores são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes.

Após esse primeiro contato, houve uma breve explicação sobre os jogos de origens indígenas e africanas, encerrados com uma nova indagação:

Professora: *Vocês conhecem algum jogo de origem africana?*

Criativo: *Sim, a capoeira.*

Professora: *Muito bem **Criativo**, de fato a capoeira tem origem africana. Mas alguém conhece algum outro jogo de origem africana?*

(Diário de campo)

Nesse momento, podemos observar que a partir das suas experiências sociais, o estudante expressa um conhecimento prévio sobre o contexto cultural jogo. Na teoria histórico-cultural, as experiências acumuladas pelos estudantes são importantes para o aprendizado, pois elas fazem parte da história do indivíduo, constituindo ponto de partida para o processo de transformação do conhecimento, fundamentalmente no método dialético (Vigotski, 1991).

O primeiro jogo de origem africana desenvolvido chama-se “Pegue o bastão” (Egito). O objetivo desse jogo é, ao sinal da professora, pegar o bastão do colega ao lado antes que ele caia. Os alunos foram organizados na linha do círculo central da quadra, cada um com um bastão (cabo de vassoura). Foi pedido para que colocassem o bastão na vertical apoiando no chão com a mão e, ao sinal sonoro da professora, o aluno teria que pegar o bastão do colega a sua direita.

No início, os alunos apresentaram dificuldades quanto à lateralidade. Havia aluno que ficava sem bastão, outros com dois bastões e alguns com semblantes de

incompreensão. Então, a professora se direcionou ao centro do círculo para tentar identificar e ajudar quem não estava conseguindo entender a tarefa.

Antes de dar o próximo comando, o aluno Empatia, foi até a professora e apontou para o seu colega Lucas (nome fictício). A professora agradeceu, entendendo o que ele quis comunicar. À princípio, ficou entristecida com seu erro, mas tentou repará-lo. Lucas é um aluno com deficiência auditiva e Empatia percebeu que Lucas não estava entendendo o jogo. Justifica-se, desse modo, a escolha do pseudônimo Empatia.

Embora Lucas não seja alfabetizado em Libras, comunicamo-nos com o aluno por meio do que chamamos de “gestos caseiros”. Então, a professora convocou três alunos ao centro, para que Lucas observasse como funcionava o jogo. E, o comando “troca o bastão” foi relacionado ao movimento de levantar o braço, ou seja, sempre que a professora levantava o braço era para trocar o bastão, mantendo o contato visual com o aluno. Assim, o jogo começou a fruir, os sorrisos, a diversão e a interação apareceram.

Figura 31: Jogo pegue o bastão



Fonte: Acervo da autora (2025)

No decorrer do jogo, diante dos acertos, os semblantes começaram a mudar pela satisfação em estar jogando. Orgulho parecia apreensivo, concentrado no jogo e

muito interessado em participar, até esboçando um sorriso, fato raro para a turma, o que demonstrava estar gostando do jogo. Os alunos Criativo, Felicidade e Amizade participaram, sorriram e interagiram nos jogos.

A turma sugeriu, no transcorrer da tarefa, que quem errasse seria eliminado, o que fez com que aumentassem a concentração para não errarem.

Orgulho decidiu tirar o moletom. A professora/pesquisadora lecionava para a turma desde o ano anterior e, pela primeira vez, Orgulho, além de participar de todos os jogos, retirava o casaco. Sem perceber que Orgulho se afastava com a intenção de retirar o moletom. O aluno Marcos (nome fictício) disse: “Vem, Orgulho” (Diário de campo).

O jogo, portanto, em seu processo educativo, foi crucial para a inclusão dos estudantes com TEA. Alves e Fiorini (2018, p. 04) dialogam que “a inclusão está relacionada com o desenvolvimento de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo”. O apoio dos colegas de classe e da professora são fatores que contribuem para que esses estudantes se sintam pertencentes à turma, auxiliando na superação das suas dificuldades.

O próximo jogo, também originário da África, é conhecido como “Saltando Feijões” (Nigéria). A professora explicou aos alunos que, na Nigéria, eles pegavam cerca de 300g de feijão, colocavam em um saco, amarravam em uma corda e giravam para os jogadores saltarem. Durante a explicação, ela pegou uma bola, colocou em um saco e amarrou na corda, comunicando que a realização do jogo se daria de forma adaptada, sendo usado, ao invés do feijão, a bola. O objetivo era saltar a corda para não ser atingido.

Após algumas rodadas, em que foi oportunizada a participação de todos, foi combinado, entre a turma, que os alunos seriam eliminados caso não conseguissem saltar no tempo certo.

Figura 32: Jogo saltando feijões



Fonte: Acervo da autora (2025)

Em continuidade à aula, a professora explicou aos alunos que passariam aos jogos de origem indígenas. Perguntou a eles se conheciam algum jogo de origem indígena, mas não souberam responder. Então explicou que o “cabo de guerra” era um jogo de origem indígena praticado em antigos rituais. O cabo de guerra é um jogo muito conhecido pelos alunos que participaram e interagiram ativamente.

Figura 33: Jogo cabo de guerra



Fonte: Acervo da autora (2025)

Antes de iniciar o jogo seguinte, a professora mostrou um instrumento à turma perguntando se conheciam. Uns responderam que era uma baladeira, e outros estilingue. Então, explicou que, dependendo da região do Brasil, poderiam surgir vários nomes e que utilizariam o instrumento para acertar o alvo, uma garrafa pet. A munição utilizada foram caroços de açaí.

No decorrer do jogo, era perceptível que muitos alunos nunca tinham tido contato com o estilingue, mas ficavam eufóricos quando acertavam a garrafa e se direcionavam à professora com semblantes de felicidade para comunicá-la que haviam conseguido derrubar a garrafa. Esse momento, marcado pelo compartilhamento de uma conquista após serem desafiados pelo próprio jogo, revelava uma relação afetuosa entre os discentes e a docente.

Figura 34: Jogo acerte o alvo



Fonte: Acervo da autora (2025)

Durante a tarefa a professora buscou um diálogo com Orgulho:

Professora: Acertou Orgulho?
(Fonte: Diário de campo)

O aluno apenas fez sinal negativo com a cabeça. Então, ajudando o Orgulho a manusear o estilingue ela explicou:

Professora: Coloca o dedo polegar aqui como um dedo de apoio. Você já havia brincado de baladeira?
(Fonte: Diário de campo)

O estudante fez sinal positivo com a cabeça.

Esse episódio revela a intencionalidade docente em torno da produção da interação com estudante, aumentando suas exigências sociais e dando condições para que a super compensação aconteça. O momento revela também que a super compensação não é tarefa fácil, pois, mesmo sendo um TEA verbal, em nenhum momento o estudante fala com a professora, apenas faz gestos.

Vigotski (2021) afirma que a compensação é luta e que nem sempre é possível obter sucesso, mas a deficiência não define o desenvolvimento como um todo. A ela é dado incentivo para a sua compensação, como observado durante a tarefa mencionada.

O aluno Orgulho é acompanhado pela professora de Educação Física desde o 6º ano e a professora tem buscado várias estratégias para que ele participe e interaja mais com o restante da turma. Durante o 1º bimestre, ao ministrar o conteúdo basquetebol, a professora percebeu que o aluno gostou e interagiu, mas não participou em todas as tarefas. Ao final de uma das aulas de basquete, a professora relata o diálogo transcrito a seguir:

Professora: Tchau, Orgulho.

Orgulho: Tchau.

O aluno se afasta.

K: Olha, ele fala, eu nunca tinha ouvido a voz dele.

Professora: Sim, ele fala, é você só falar com ele.

K: Eu, já falei tia, mas ele não responde.

Professora: Então não desista, por que ele fala, mas para ele é um pouco mais difícil se desenvolver socialmente, só isso.

(Fonte: Diário de campo)

Esse episódio chamou a atenção da professora/pesquisadora, a ponto de ficar receosa quanto aos resultados da pesquisa que estava por vir. No entanto, pela primeira vez, Orgulho participou de todas as tarefas propostas no 2º encontro do experimento didático formativo tematizado por meio dos jogos lúdicos.

Após a tarefa de acertar o alvo, os estudantes passaram ao próximo jogo. A professora disse: “Agora vamos vivenciar um jogo tradicional no nosso município.

Nós sempre observamos esse jogo nas ruas, nas escolas...” (Diário de campo). Uns arriscaram que seria o futebol de rua, outros acertaram quando falaram queimada.

Ao articular um jogo que praticam em outros contextos, a atividade de estudo, com a finalidade de proporcionar uma intervenção pedagógica contextualizada, permite que os estudantes relacionem o conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Essa organização de ensino está de acordo com as ideias de Hedegaard trazidas por Libâneo e Freitas (2022).

Entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico está o duplo movimento de ensino proposto por Hedegaard, que afirma:

O ponto principal no duplo movimento no ensino é criar tarefas de aprendizagem que possam integrar o conhecimento local com as relações conceituais nucleares de um conteúdo de modo que a pessoa possa adquirir conhecimento teórico que pode ser usado nas práticas locais da pessoa. (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 69 *apud* Silva; Libâneo, 2021, p. 707).

Dito isso, partindo da contextualização do conhecimento, os estudantes iniciaram a vivência da queimada, que consiste em um jogo disputado entre duas equipes, cujo objetivo é arremessar a bola acertando os jogadores das equipes adversárias. Vence a equipe que conseguir acertar todos os jogadores adversários primeiro.

Figura 35: Jogo queimada



Fonte: Acervo próprio (2025)

Durante o jogo, “P” reclamou:

P: Professora, só o “N” está jogando a bola!

Professora: Gente o “P” falou que só o “N” está jogando, o que nós iremos fazer para solucionar esse problema?

B: Cada um poderia jogar uma vez.

Professora: Então tá bom, cada um joga a bola uma vez.

(Fonte: Diário de campo)

Essa discussão coletiva é muito importante na resolução das situações-problema identificadas no transcorrer das tarefas, demonstrando o protagonismo dos alunos ao exercerem o poder de voz durante a aula, proporcionado por um contexto pedagógico que se compromete com os princípios da escola republicana.

O papel que a escola tem nessa Educação para a democracia passa pelo respeito à criança. Se, nas suas atividades, os alunos não puderem discutir suas normas de conduta no período de vida em que isso é mais favorável, não se pode afirmar que se educa para a democracia (Freire; Scaglia, 2009).

A proposta didático-pedagógica não diretiva dada à Educação Física propicia a concretude da democracia, na qual os alunos agem com autonomia pensando não no individual, mas no coletivo. Esse é, conforme Freire e Scaglia (2009, p.30), o verdadeiro objetivo da educação física:

[...] levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade; em que a corrupção não seja referência de vida; em que a liberdade seja um bem superior; em que a consciência crítica seja um patrimônio de toda pessoa; [...] A formação do cidadão de um novo mundo só pode ser conseguida com a educação para a atitude autônoma; com a contribuição dos estudantes ficou mais aprazível a

Após o término do jogo, a professora solicitou e orientou uma tarefa para casa, a qual consistia na realização de uma pesquisa sobre **como seus pais e avós brincavam, jogavam ou se divertiam, descrevendo as regras e os jogos que praticavam na época**. Logo em seguida, em forma de roda de conversa, a turma deu o seu feedback, como observado a seguir:

Professora: O que acharam dos jogos que praticaram? Já sabiam sobre os jogos africanos, os jogos indígenas...? Falem para mim, eu quero ouvir vocês.

Responderam: “legal”, “top”, “gostei”

L: Não gostei da queimada.

Professora: Por que ?

L: Queria futsal.

Professora: O que mais? Eu quero ouvir vocês, **Criativo?**

Criativo: Eu gostei do cabo de guerra...também o pega vareta.

Professora: Ah, do bastão.

Criativo: É.

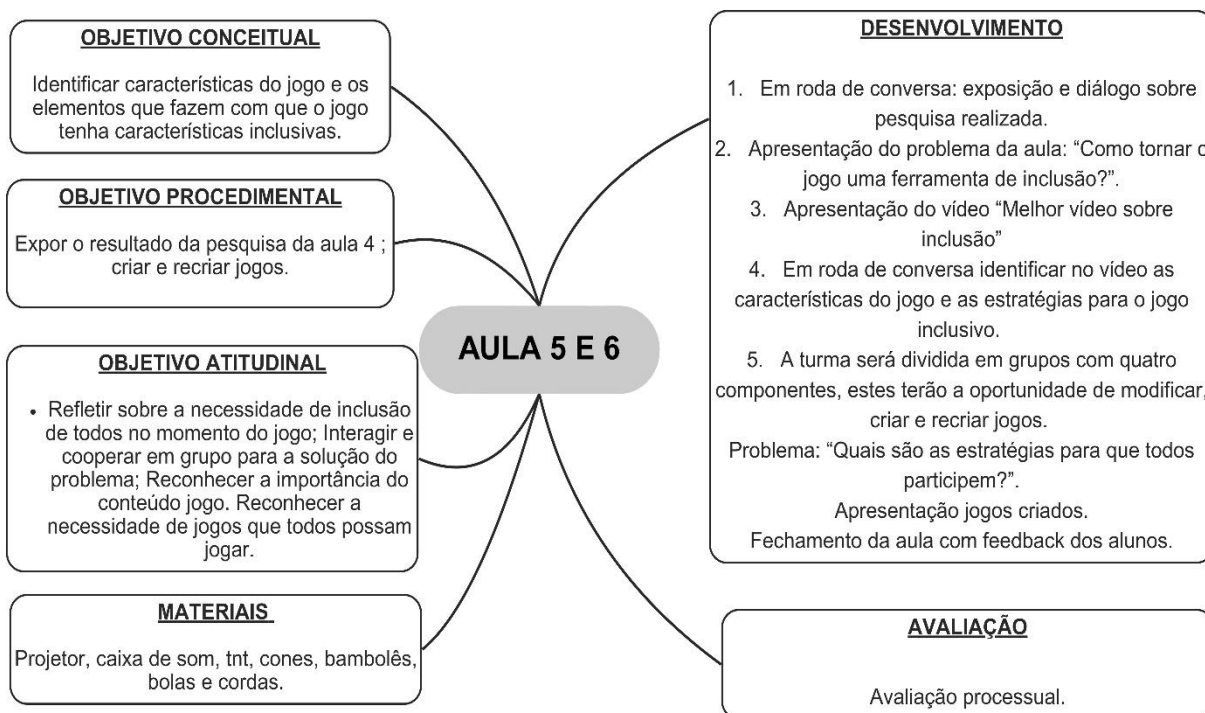
B: Eu gostei, achei muito interessante.

(Fonte: Diário de campo)

O feedback dos alunos é um termômetro importante sobre a aula. Pelo que expressou o estudante Criativo, a experiência de algumas atividades vividas ficaram marcadas em sua memória e fazem parte do processo qualitativo da assimilação do conceito do jogo.

3º ENCONTRO

Figura 36: Mapa das aulas 5 e 6.

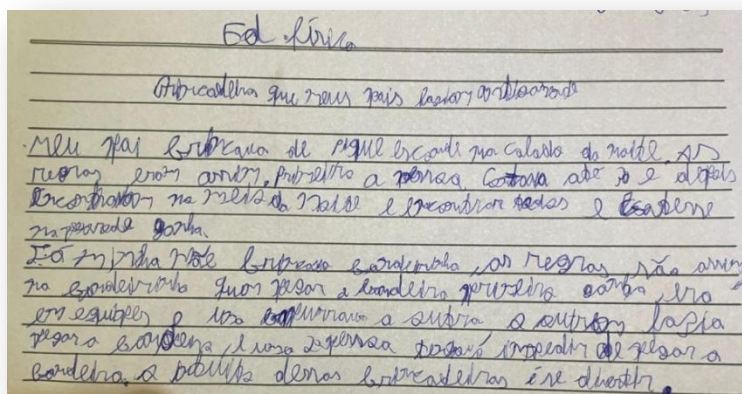


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao adentrar em sala e cumprimentar os alunos, a professora perguntou quem havia feito a tarefa que havia ficado para realizar em casa, e que consistia em pesquisar sobre **“Como seus pais e avós brincavam, jogavam ou se divertiam?”** e **“Descrever as regras e os jogos que praticavam na época”**. Apenas **Criativo** e **Amizade** haviam feito. **Empatia**, **Jogador**, **Orgulho** e **Felicidade** não realizaram a pesquisa. Em formato de roda de conversa foi realizada a exposição e diálogo sobre pesquisa.

Criativo: “Meu pai brincava de pira esconde na calada da noite, as regras eram assim, primeiro a pessoa contava até 30 depois encontrava no meio da noite, e quem tocava na parece ganha, já a minha mãe brincava bandeirinha, as regras são assim, na bandeirinha quem pegar a bandeira primeiro ganha, era em equipes... uma primeira pessoa tentava pegar a bandeira e a segunda tentava impedir de pegar a bandeira. O intuito dessas brincadeiras era se divertir.” (Fonte: Registro de atividades)

Figura 37: Tarefa Criativo.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Nos resultados das pesquisas realizadas pelos alunos apareceram diversos jogos como: taco, queimada, pula corda, travinha, boneca, jacarandá, baralho, peteca, esconde, pipa, bandeirinha, cabra cega, amarelinha feita de carvão e bolinha de gude. Ao final da exposição, a professora articulou as respostas da pesquisa sobre os jogos de antigamente aos jogos que são praticados na atualidade, enfatizando a necessidade de resgatar alguns jogos e brincadeiras, como peteca, pião e cabra cega.

Após o breve diálogo com os alunos, foi apresentado o vídeo “Melhor vídeo sobre inclusão” (Figura 38).

Em roda de conversa os alunos expuseram o que entenderam sobre o vídeo, como transcritos a seguir:

L: Que ele não era diferente dos outros

M: Que mesmo com a dificuldade ele pode jogar basquete

S: Que mesmo que as pessoas tem dificuldade elas podem se divertir.

A: Pelo que eu vi, eu entendi que eles viram ele triste por que também queriam jogar e eles criaram tipo uma cadeira de roda para que eles pudessem jogar juntos.

Professora: Muito bem! Jogador...?

Jogador: Eu mesmo não.

Professora: O que você entendeu sobre o vídeo?

Jogador: Eu não entendi nada.

Professora: Você não entendeu nada do vídeo? Espere aí que vou repetir. Enquanto os alunos falaram o vídeo foi reproduzido novamente.

A: Eu entendi que ninguém é diferente de ninguém.

J: Ninguém é diferente de ninguém, apesar dele estar na cadeira de roda, mesmo assim pode jogar.

Professora: Nós observamos no início do vídeo as crianças jogando basquetebol de rua, com poucas regras, se divertindo, e a bola acaba

caindo perto da casa do colega que é cadeirante, o quê que o grupo decidiu fazer para tentar incluir o colega cadeirante? Eles fizeram o quê?

L: Pegaram objetos com rodas para ele não se sentir diferente.

Professora: Para ele não se sentir diferente como o Lucas (nome fictício) falou, eles adaptaram o jogo, mudaram as regras, usaram objetos com rodas, para que o outro colega pudesse ser incluso e jogar de igual para igual.

Jogador: Ei tia existe essa brincadeira na vida real.

Professora: Existe sim Jogador. Vimos no vídeo um ato de inclusão, esse ato ele não está restrito somente às pessoas com deficiência, mas também a cor da pele, a classe social... todos têm direitos iguais. E vimos que o rapaz cadeirante não se sentia incluído, e o colega para incluir ele adaptou o jogo, mudou as regras do jogo.

(Fonte: Diário de campo)

À luz da teoria histórico-cultural, vemos que o diálogo dos estudantes com a ação da resolução de problemas provoca a internalização do que os alunos conseguem observar sobre o jogo. Como explanado na primeira sessão deste estudo, a fala promove mudanças no comportamento dos discentes, colaborando para que estes sejam tanto sujeito quanto objeto do seu próprio comportamento.

A perspectiva vigotskiana enfatiza a importância da socialização, pois, a partir da comunicação e da fala socializada, os conhecimentos são internalizados, por isso a linguagem não assume somente o papel de comunicação e de interação social, mas também possui função cognitiva (Vigotski, 1991).

Figura 38: Vídeo “Melhor vídeo sobre inclusão”.



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9KledVj9Aoc&ab_channel=PernalongaVirais

Após o diálogo, a turma foi dividida em grupos, que tiveram a oportunidade de modificar, criar e recriar jogos. Foi elencado o problema: **“Quais são as estratégias para que todos participem?”**.

A turma se empenhou bastante, no entanto a dificuldade de uns foi realizar atividade em grupo. Os alunos Felicidade e Criativo queriam novamente (como no primeiro encontro) fazer somente os dois, porém a professora não permitiu, e os alunos se juntaram a outra dupla para formar um grupo.

O aluno Jogador se recusou fazer a atividade em grupo, então a professora decidiu chamá-lo para conversar:

Professora: *Por que você não quer participar de nenhum grupo?*

Jogador: *Por que não!*

Professora: *Por que não?*

Jogador: *Por que eu não gosto.*

Professora: *Não gosta de quê?*

Jogador: *Eu não gosto de fazer atividade em grupo.*

Professora: *Então você vai criar um jogo individualmente?*

Jogador: *Sim*

Professora: *Já pensou em algum jogo?*

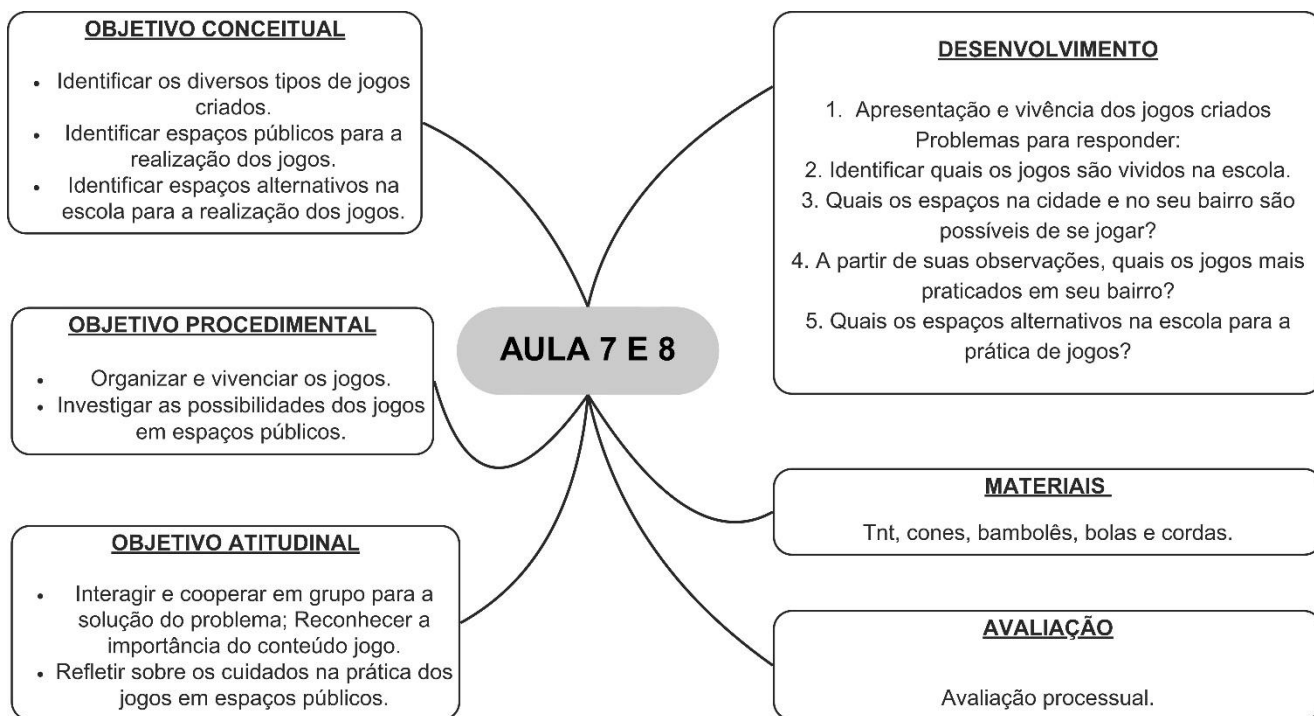
Jogador: *Sim.*

(Fonte: Diário de campo)

A professora permitiu que o aluno fizesse a tarefa com a ajuda da sua cuidadora. O jogador criou o jogo e retornou à mesa da professora. Ao ler, a docente identificou que ele havia tentado adaptar o um jogo para deficientes visuais, no entrando no texto havia o termo “ceguinho”. Em conversa com o aluno, a professora explicou que poderia ser um termo pejorativo e pediu que substituísse o termo.

4º ENCONTRO

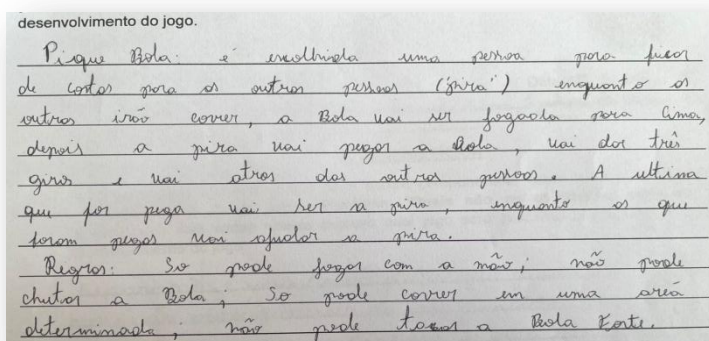
Figura 39: Mapa das aulas 7 e 8.



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O grupo do aluno Orgulho foi o primeiro a apresentar o jogo criado. Em sua organização, o grupo apresentou um jogo chamado Pique Bola. No Pique bola a professora direcionou que o Orgulho começaria sendo a “pira” (pegador). Após a escolha do “pegador”, que ficou de costas para os demais, a bola foi jogada para cima. Em seguida, o “pegador” pegou a bola, deu três giros e lançou a bola na direção dos colegas na intenção que a bola tocasse em alguém.

Figura 40: Jogo criado pela equipe do Orgulho



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 41: Jogo pique bola



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 42: Jogo pique bola



Fonte: Acervo da autora (2025)

Percebi que o movimento de criar um jogo, além de instigar a imaginação e a criatividade do aluno, proporcionou um sentimento maior de pertença à aula, pois a partir do momento em que se tornaram protagonistas, entregaram-se mais ao jogo. A autonomia na criação e apresentação dos jogos corroborou para o processo de assimilação do seu conceito teórico-científico. Em suas ideias Davídov (p.167, 1988) explica que:

O processo de assimilação, por parte das crianças, dos produtos da cultura espiritual [ou intelectual] tem caráter ativo, está associado, sobretudo, à afirmação de que o principal elo e a condição essencial a plena efetivação desse processo é —o desenvolvimento de ações que constituem sua verdadeira base e que sempre devem ser construídas ativamente na criança pelas pessoas que a cercam.

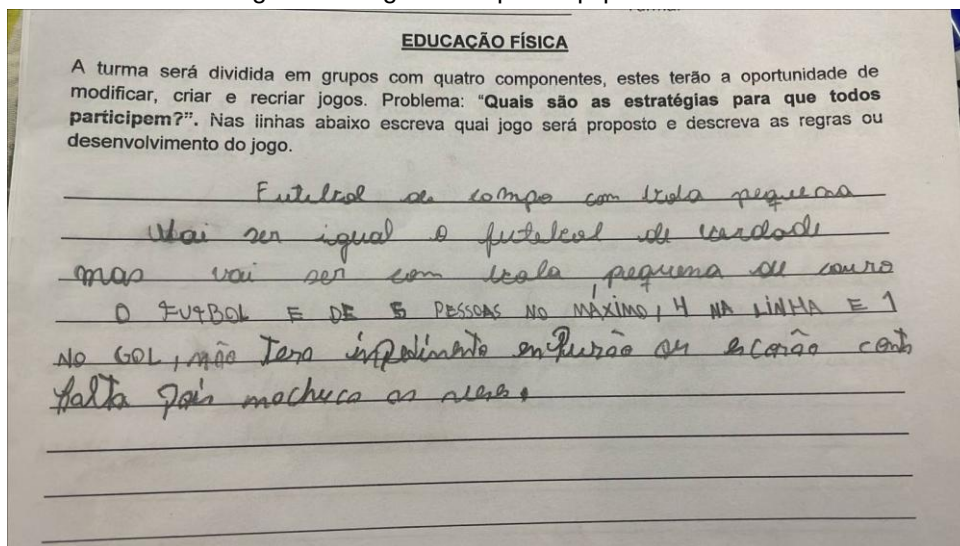
Empatia explicou para a turma o jogo que propôs. Segundo o aluno, seria escolhido um pegador que, com a posse da bola, iria colar os demais alunos da turma. Para ficar mais dinâmico a professora sugeriu incluir mais um pegador. Ao apresentar o jogo, Empatia mudou sua postura, assumindo o papel de um professor.

O jogo de papéis sociais, conforme Elkonin (*apud* Lazaretti, 2015), é a atividade dominante na Educação Infantil; já no Ensino Fundamental, a atividade dominante é a atividade de estudo. Entretanto, o jogo de papéis é um recurso que pode ser utilizado por promover o ensino e o desenvolvimento, mobilizando diversas funções psíquicas essenciais no momento do jogo, como raciocínio e percepção.

O jogo de papéis possibilita aos estudantes, ao assumirem o posto de professores no sistema das relações humanas entre professor-aluno/ aluno-professor e aluno-aluno, descobrirem, ao mesmo tempo, em uma ação lúdica protagonizada, o sentido social da docência e do jogo (Lazaretti, 2015). Elkonin (apud Lazaretti, 2015, p.228) afirma que o jogo de papéis forma a vontade em “realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar”.

O grupo do aluno Amizade trouxe o seguinte jogo:

Figura 43: Jogo criado pela equipe do Amizade



Fonte: Acervo da autora (2025)

A professora explicou aos alunos que a turma era muito numerosa, por isso sugeriu adicionar mais jogadores. Embora todos estivessem empenhados em participar, os discentes acharam que havia muita gente jogando ao mesmo tempo.

Figura 44: Jogo sugerido pelo grupo Amizade



Fonte: Acervo da autora (2025)

O grupo dos alunos Criativo e Felicidade criou uma atividade de circuito em duplas utilizando cones e barreiras.

Figura 45: Jogo sugerido pelo grupo de Felicidade e Criativo



Fonte: Acervo da autora (2025)

A problematização advinda dessa tarefa de estudo culminou em diferentes jogos. Os alunos típicos também protagonizaram a criação de jogos que, ao serem vivenciados pela turma, contribuíram com a conscientização de ações inclusivas, como o jogo de handebol sentado, o jogo de futebol para cegos, a brincadeira de cabra-cega, dentre outros jogos propostos.

A diversidade de atividades trazidas pelos discentes propiciou, nas situações de jogo, dependendo do objetivo de cada tarefa, controle da ação corporal, da percepção espacial, da lateralidade e percepções sensoriais.

Ao final da aula, foi realizada uma roda de conversa onde foram abordadas novas questões-problema, como: Quais os jogos são vividos na escola? Quais os espaços na cidade e no seu bairro que são possíveis de se jogar? A partir de suas observações, quais os jogos mais praticados em seu bairro?

Figura 46: Roda de conversa



Fonte: Acervo da autora (2025)

Quanto aos jogos vividos na escola, os alunos responderam “futsal, queimada, vôlei, futebol” e “Basquete, uma vez na vida, outra na morte”.

Professora: E lá no pátio não tem jogos?

Alunos: Sim, dama, pimbolim, tabuleiros.

Questionados se há espaços na cidade e no seu bairro para jogar.

J: Sim, por que moro perto do estádio.

N: Tem na rua.

L: Não.

Criativo: Em algumas cidades tem quadras esportivas nos bairros.

Empatia: *Eu jogo na rua, jogo taco, queimada e futebol... Na 701 eu tenho um amigo.*

Professora: *Ele que joga contigo*

Empatia: *É*

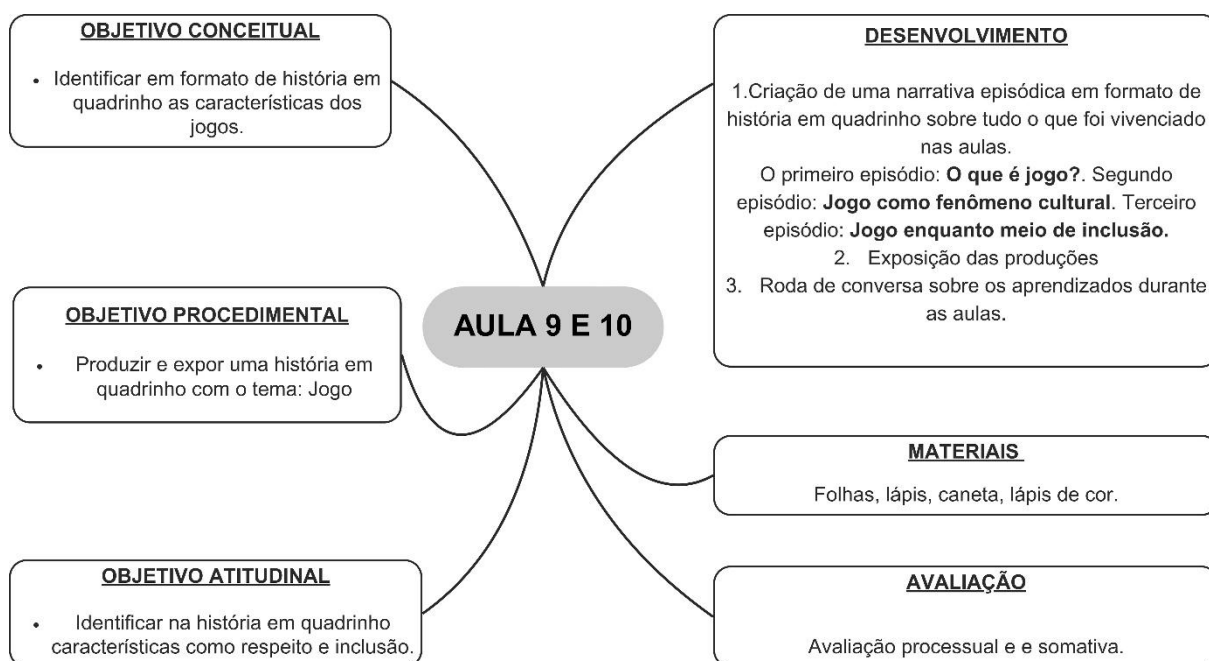
(Fonte: Diário de campo)

O objetivo dos questionamentos sobre os espaços físicos no bairro onde moram é conhecer as práticas sociais dos estudantes em relação ao objeto de estudo, pois, de acordo com Mariane Hedegaard, a aprendizagem não se dá apenas na sala de aula, mas também nos diversos espaços de convívio social que o indivíduo está presente (Silva; Libâneo, 2021).

A autora afirma que “por meio dessa participação, se envolvem em um processo social recíproco em que seus motivos e personalidades influenciam a atividade na sala de aula, e contribuem assim para suas próprias condições de aprendizagem” (Hedegaard, 2004, p.21). Logo, a comunidade, a igreja, a família, as tradições culturais influenciam na aprendizagem dos estudantes.

5º ENCONTRO

Figura 47: Mapa das aulas 9 e 10



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Neste quinto encontro do experimento didático formativo, após cumprimentar a turma, a professora orientou os alunos para a construção uma história em

quadrinho com o tema JOGO. Nessa história constaram elementos característicos, como os balões de fala e os episódios. Para nortear a criação das histórias, foram sugeridos três episódios: 1º Episódio: O que é jogo?; 2º Episódio: O jogo como fenômeno cultural; 3º Episódio: Jogo enquanto meio de inclusão.

Durante a explicação, a professora/pesquisadora enfatizou que esses episódios foram trabalhados em sala e em quadra durante os jogos vividos, as atividades criadas e os vídeos assistidos. Para exemplificar, a docente utilizou diversos gibis trazidos da sala de leitura da instituição. Houve grande empenho e envolvimento dos alunos na tarefa de estudo proposta.

Felicidade é um aluno com Transtorno do espectro do autismo, cegueira e visão subnormal, nistagmo e outros movimentos involuntários dos olhos. No primeiro bimestre, era muito faltoso, justificando que no ano anterior estudava no período vespertino por isso não conseguia acordar cedo. Algumas vezes, o aluno dormia durante a aula. No entanto, durante o segundo bimestre o aluno não faltou nenhum encontro do experimento didático formativo, interagiu com a turma e participou ativamente de todos os jogos propostos. A sua história em quadrinho justifica a escolha do seu pseudônimo, visto que seu personagem exala felicidade ao ser incluído no jogo como descrito no quadro abaixo:

Quadro 04: História em quadrinho do aluno Felicidade



O MENINO JOGADOR

Personagem 1: Oi

Personagem 2: Oi

Personagem 1: Você sabe o que é um jogo? Tipo futebol?

Personagem 2: Sei, o futebol é conhecido em todo o mundo.

Personagem 2: Mesmo que eu seja cego de um lado ainda me colocam no jogo, fico feliz!

Fonte: Acervo da autora

Na concretude da experiência vivida durante o experimento didático formativo, a história em quadrinho de felicidade retrata um sentimento profundo. Em seus escritos, Vigotski (2021, p.76) afirma que “com muito mais facilidade que o desenho, a palavra permite transmitir relações complexas, principalmente as de caráter interno”.

O aluno Empatia, embora não tenha construído a história em quadrinhos com seus elementos bem delineados, surpreendeu na articulação de suas idéias sobre cada episódio.

Quadro 05: Produção do aluno Empatia

1- Empatia O que é jogo -  jogo é toda atividade de quadra futebol queimada taco basquete	1º Episódio O que é Jogo Jogo é toda atividade de quadra, futebol, queimada, taco, basquete.
2- Jogo como fenômeno cultural é uma atividade de interação o. e experiência humana presente em diversas culturas e contextos	2º Episódio Jogo como fenômeno cultural É uma atividade física de experiência humana presente em diversas culturas e contextos.
3- Jogo enquanto ferramenta de inclusão Jogo como ferramenta de inclusão permite acessíveis mais participação de todos os alunos, independente de suas necessidades e limitações ao combinar	3º Jogo enquanto ferramenta de inclusão permite acessíveis, mais participação de todos os alunos independentemente da sua necessidade e limitações... (ilegível).

Fonte: Elaborado pelo aluno

Empatia em seu segundo quadrinho, revela a superação da imediatez do conceito do jogo ao relacioná-lo à *experiência humana presente em diversas culturas e contextos*. A transformação dos conceitos foi possível por meio da atividade de estudos a qual considerou as propriedades externas e internas do jogo mediatizadas pela docente. Conforme Davídov (1988, p.119), para ultrapassar o conceito empírico sobre determinado objeto é necessário evidenciar as conexões internas essenciais.

Nesse processo de transformação de pensamento, Empatia demonstrou sensibilidade ao articular os jogos lúdicos das diversas etnias como indígenas e

africanas à representação da experiência humana, indentificando o contexto e a cultura como propriedade da atividade humana.

Criativo criou uma história com duas bolas como personagens. Foi perspicaz e criativo dando vida a um objeto inanimado, a bola, justificando a escolha de seu pseudônimo. O aluno, além de TEA, apresenta TDAH e, talvez por isso, escreva muito rápido com letras pequenas. Logo, a professora ao se deparar com a sua história, pediu para o aluno ler e gravou, podendo ser observada na transcrição a seguir:

Quadro 06: Produção do aluno Criativo

A aventura das duas bolas em: O que é jogo

Bola de basquete: Jogos né, só fala disso.

Bola de futebol: Tá calma.

Bola de futebol: O jogo é uma coisa que é jogável, tem regras e é divertido.

Bola de basquete: Nossa!

Bola de futebol: O jogo também deram coisas importantes para a sociedade de hoje.

Bola de basquete: Ah.

Bola de futebol: Olha só, eu sou uma bola de futebol. E você uma bola de basquete.

Bola de basquete: Eu nem sabia.

Bola de futebol: Já que estamos aqui que tal jogarmos alguma coisa?

Bola de basquete: Sim.

Bola de futebol: Jogar dama é melhor, assim não machucamos nossos amigos.

Bola de basquete: É sim.

E assim...

Bola de futebol: O jogo tava bom.

Bola de basquete: É mesmo.

Bola de futebol: É vamos terminar por aqui.

Bola de basquete: Até a próxima.

A bola de futsal em: Jogos como fenômeno cultural

Bola de futsal: Oi eu sou a bola de futsal. Você sabe qual é o jogo como fenômeno cultural?

Bola: O jogo como fenômeno cultural é o pega vareta O jogo é assim, cada jogador pega a vareta e ao sinal passa de pessoa para pessoa...

A aventura das duas bolas em: Jogo enquanto meio de inclusão

Bola de futebol: A gente tá pensando em fazer um time de hóquei.

Bola de basquete: É mesmo?

Bola de futebol: Eu escolho futsal, eu volei, basquete

Bola de futebol: Mano.

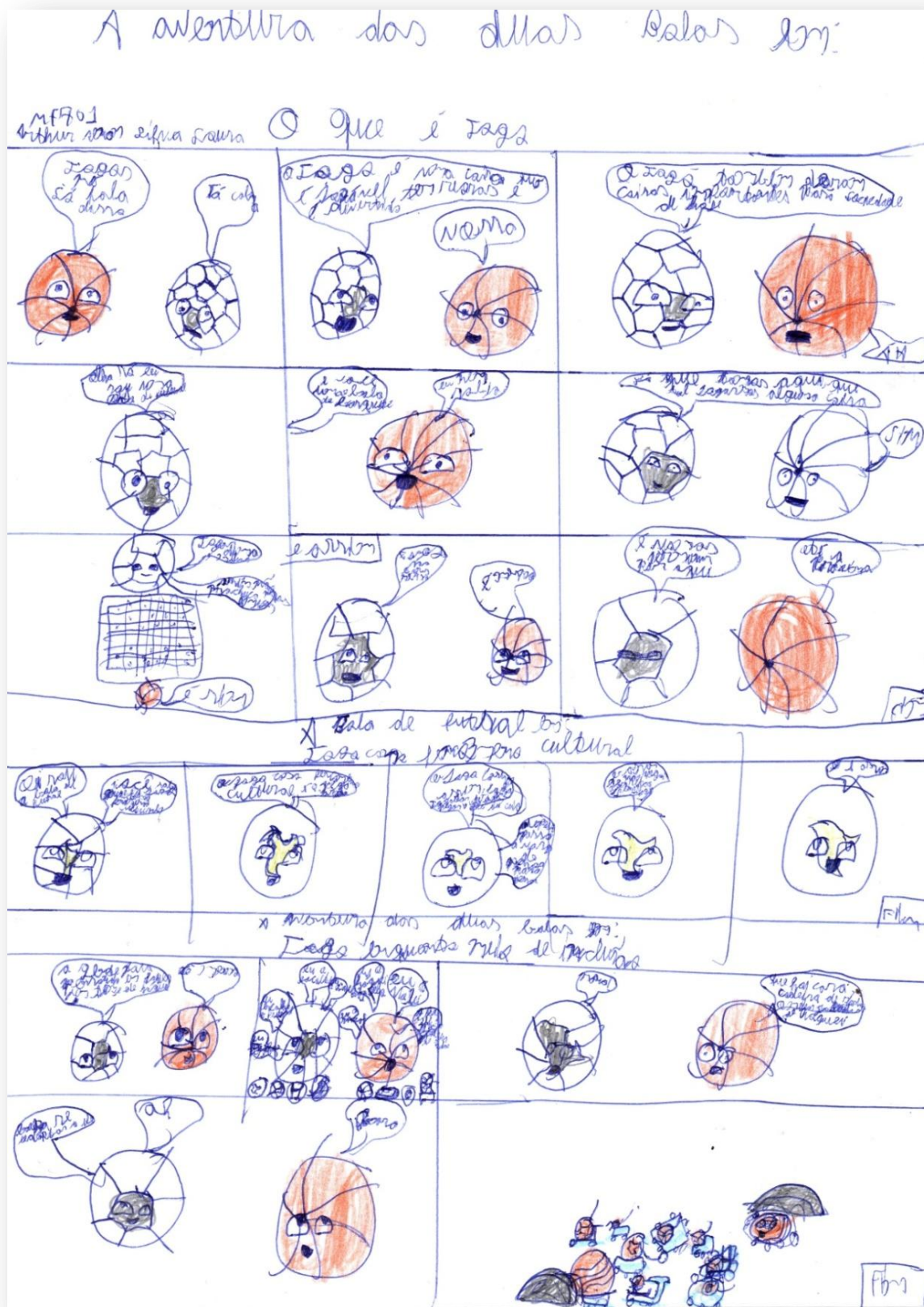
Bola de basquete: Que foi cara, cadeira de rodas é o melhor jogador de hóquei.

Bola de futebol: Bora se adequar a ele.

Bola de basquete: Bora.

Fonte: Elaborado pelo aluno

Figura 48: História em quadrinho do aluno Criativo



Fonte: Elaborado pelo aluno

Quadro 07: Produção do aluno Amizade

JOGOS E JOGOS CULTURAIS



NOME: PIETRO MOREIRA NASCIMENTO MP: 707

Jogos e Jogos culturais

Personagem 1: Existem milhares de jogos sabia?

Personagem 2: Sabia não, quais são?

Personagem 1: Exemplos são basquete e futebol

Personagem 2: Mas também são tudo o que fazemos.

Personagem 1: Essa não sabia.

Personagem 2: Agora ta sabendo.

Personagem 2: Existem jogos culturais únicos sabia?

Personagem 1: Sabia não, você me surpreende.

Personagem 2: Eu sei um, não deixar o bastão cair.

Personagem 1: Quero jogar!

Personagem 2: Vamos na sua casa então.

Personagem 1: Boraaaa!!!

Personagem 2: Olha la dois bastão

Personagem 1: Ai sim.

Personagem 2: Solta!

Personagem 1: Vaaaaiiii!

Personagem 2: Melhor que tu né.

Personagem 1: Muito ruim kkk.

Fonte: Elaborado pelo aluno

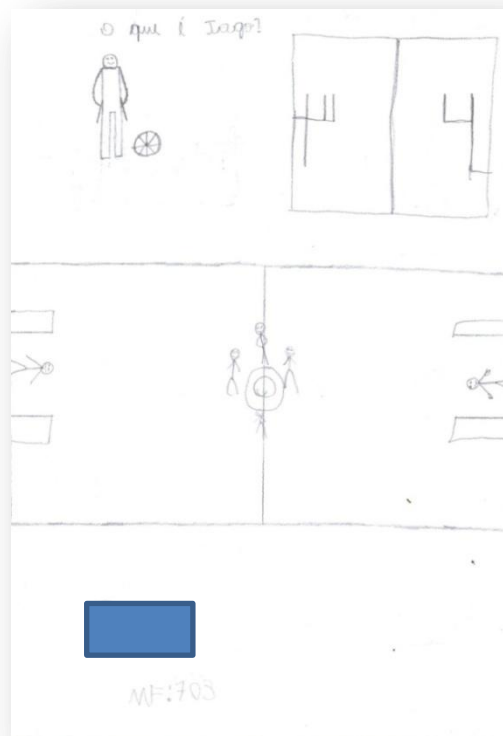
Com base na história criada pelo aluno Amizade, quando relaciona jogo a ‘tudo o que fazemos’, o aluno demonstra que a partir da solução da tarefa identificou a origem do núcleo do jogo, a cultura, pois tudo o que realizamos é produto da cultura, sendo atingido um dos objetivos do planejamento didático.

Figura 49: História em quadro do aluno Orgulho



Fonte: Elaborado pelo aluno

Figura 50: História em quadro do aluno Orgulho



Fonte: Elaborado pelo aluno

Figura 51: História em quadro do aluno Jogador



Fonte: Elaborado pelo aluno

Figura 52: História em quadro do aluno Jogador



Fonte: Elaborado pelo aluno

7 A RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA PROFESSORA/PESQUISADORA E A AÇÃO DOS DISCENTES

O experimento didático formativo é uma forma de pesquisa em didática que se direciona para a relação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Tal como descrito no caminhar metodológico, o experimento didático deste estudo foi realizado em forma de microciclo, tendo como principal objetivo **analisar o jogo como estratégia didática para inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto do ensino fundamental**.

Com base na compreensão de que o experimento didático permite, a investigação da atividade docente atrelada à atividade discente, a categoria de análise maior desta dissertação está na conexão entre a ação do professor e a ação do aluno, a qual se intitula: A relação entre as ações da professora/pesquisadora e a ação dos discentes. Essa categoria de análise maior possibilitou a criação das subcategorias que serão desenvolvidas a seguir:

- ✓ A interação social, a participação e os motivos durante o experimento didático formativo.
- ✓ Os indícios de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto do objeto de estudo jogo.
- ✓ A criação e a transformação da relação entre os alunos e o jogo.

7.1 A INTERAÇÃO SOCIAL, A PARTICIPAÇÃO E OS MOTIVOS DURANTE O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

Como já relatado no decorrer deste estudo, os estudantes participantes da pesquisa possuíam dificuldades na interação e na participação das aulas, principalmente, na participação coletiva que ocorria na quadra, tendendo a se isolarem. Conforme estudos de Davídov (1988, p.13), o indivíduo apropria-se inicialmente do conhecimento a partir da participação coletiva, portanto “o sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade”. Por isso, é fundamental analisar a participação dos discentes no decorrer do experimento, que pôde ser constatado a partir das análises do diário de campo, dos registros fotográficos e da observação participante.

No primeiro encontro do experimento didático, a professora orientou que os alunos formassem grupos para realização da modelação inicial, que consistia na construção de um desenho, na cartolina, do jogo que mais gostassem. Foi observado que os dois alunos TEA, Criativo e Felicidade, formaram duplas e pouco interagiram durante a execução da tarefa. No entanto, entre Amizade e sua dupla houve diálogo, interação e sorrisos.

Já no terceiro encontro, quando a turma se organizou em grupo para criar ou modificar jogos, os alunos Felicidade e Criativo tentaram novamente (como no primeiro encontro) fazer somente os dois, no entanto a professora/pesquisadora interveio e os alunos se juntaram a outra dupla para formar um grupo. A intervenção foi necessária para que os alunos realizassem a atividade coletivamente e interagissem com os demais estudantes da turma, pois a participação coletiva é fundamental para apropriação do conhecimento.

Davídov (1988, p.13) enfatiza que:

O tipo geneticamente inicial da apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de forma objetual externa. Graças ao processo de interiorização a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos.

O aluno Orgulho, em alguns momentos, demonstrou resistência para a formação de grupos, apresentando um semblante de negação e ficando imóvel para não se juntar aos colegas. No entanto, a professora interveio, pedindo aos alunos que movessem as carteiras para se sentarem junto ao colega, que prontamente assim o fizeram.

Da mesma maneira aconteceu com o aluno Jogador, que apenas participou dos grupos com a intervenção da professora. Com exceção de uma tarefa em que mesmo com a insistência da docente o aluno não aceitou. Neste caso, percebendo que o aluno apresentava uma rigidez mais acentuada a professora respeitou a sua vontade.

Professora: Por que você não quer participar de nenhum grupo?

Jogador: Por que não!

Professora: Por que não?

Jogador: Por que eu não gosto.

Professora: Não gosta de quê?

Jogador: Eu não gosto de fazer atividade em grupo.

Professora: Então você vai criar um jogo individualmente?

Jogador: Sim

Professora: Já pensou em algum jogo?

Jogador: Sim

Professora: Então vou permitir que você crie individualmente, mas terá que sentar com a auxiliar.

Fonte: Diário de campo

A ação da docente, desde o primeiro dia do experimento, esteve orientada para atividades coletivas prioritariamente, na intenção de proporcionar um ambiente em que os alunos pudessem dialogar entre si. Assim, a intervenção docente colaborou com a teoria da super compensação de Vigotski, criando situações nas quais os alunos TEA pudessem superar suas dificuldades de interação social.

Conforme Vigotski:

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito, que são exatamente as que apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (Vigotski, 2021, p.67).

Nesse sentido, a construção do contexto pedagógico de estudantes com TEA devem ir em direção às dificuldades para mobilizar os processos de compensação, visto que, nessa teoria, a deficiência “não é apenas a fragilidade, mas fonte de força” (Vigotski, 2021, p.68).

Além do estímulo às práticas sociais entre os alunos, a intencionalidade docente também se direcionou para as relações entre outras instituições sociais, como a família. A professora/pesquisadora solicitou a realização de uma pesquisa que demandava uma conversa dos estudantes com seus responsáveis. A pesquisa consistia em: **como seus pais e avós brincavam, jogavam ou se divertiam, descrevendo as regras e os jogos que praticavam na época.** Dos seis participantes com TEA, apenas aluno Criativo realizou a tarefa.

A articulação com as práticas socioculturais em outros contextos corrobora com a apropriação do conhecimento do objeto de estudo jogo.

Conforme Freitas (2020, p.03),

[...] o ensino-aprendizagem dos conhecimentos sistematizados mais desenvolvidos é uma condição essencial ao desenvolvimento dos alunos, mas é fundamental que estes conhecimentos sejam articulados, no currículo e didaticamente, às práticas socioculturais contextualizadas historicamente.

Hedegaard é citada por Freitas (2020) ao afirmar que o desenvolvimento dos alunos está muito além do que a escola proporciona. O aluno participa de outros contextos sociais nos quais o desenvolvimento também se firma, como a igreja, a comunidade, as atividades culturais, a família, dentre outros. A atividade de pesquisa requerida pela tarefa de estudo refletiu a importante participação da família no processo de aprendizagem dos alunos.

Sempre ao iniciar as aulas, a professora informava sobre o que iria trabalhar, mantendo um roteiro, fato que contribuía para a receptividade dos alunos com TEA, que costumam ter aversão a imprevisibilidade. Como visto no diálogo realizado entre Empatia e a professora assim que ela adentrou em sala:

Empatia: Tia a gente não vai para quadra hoje, né?! A gente vai fazer o quê na aula teórica?
Professora: Vou já falar Empatia, todo o roteiro da aula de hoje.

Fonte: Diário de campo

Nas tarefas de estudo realizadas em quadra o aluno Criativo interagiu um pouco mais com a docente, como pode ser observado nos dois excertos a seguir. O primeiro faz menção ao momento inicial e o segundo ao momento final da aula:

Professora: Vamos trabalhar na quadra o nosso conteúdo do bimestre, qual é mesmo o conteúdo?
Criativo disse: Jogos e brincadeiras.
Respondi: Isso mesmo Criativo, o conteúdo é Jogo.
Então, houve uma breve explicação sobre os jogos de origens indígenas e africanos. [...]
Professora: Vocês conhecem algum jogo de origem africana?.
Criativo respondeu: Sim, a capoeira.
Professora: Muito bem Criativo, de fato a capoeira tem origem africana.

Fonte: Diário de campo

Professora: O que acharam dos jogos que praticaram? Se já sabiam sobre os jogos africanos, os jogos indígenas...Falem para mim, eu quero ouvir vocês.

Responderam: "legal", "top", "gostei"

Professora: O que mais? Eu quero ouvir vocês, Criativo?

Criativo: Eu gostei do cabo de guerra...também o pega vareta.

Eu: Ah, do bastão.

Professora: É.

Fonte: Diário de campo

Os demais alunos, embora interagissem menos com a docente, participaram de maneira ativa de todas as tarefas. Foi possível verificar que os estudantes obtiveram satisfatória participação no experimento didático formativo, mesmo nas aulas que ocorriam na quadra. Entretanto, em alguns raros momentos, quando não aceitavam as atividades coletivas, com a intervenção e mediação da professora/pesquisadora, a situação era facilmente revertida.

A participação também abarca os elementos fundamentais da atividade humana. A atividade, como já citado anteriormente, envolve necessidades e motivos. Segundo Davídov:

Em todos os tipos de atividade, o processo para se atingir um resultado objetual está precedido pelo surgimento, na cabeça do homem, de uma necessidade, uma tendência, uma imagem interna, uma representação e uma finalidade que lhe permitem, no plano ideal, prever, antecipar e provar as ações possíveis dirigidas à obtenção real do resultado satisfará a necessidade (Davídov, 1988, p.39).

A professora/pesquisadora, portanto, criou uma necessidade quando determinou que os alunos criassem ou recriassem um jogo com estratégias para que todos participassem. Os estudantes tinham que idealizar o jogo, realizar a representação mental, escrever as regras e apresentá-lo aos demais da turma. Esse momento releva o movimento dialético entre o material e o ideal do jogo. Davídov (1988, p.40), no excerto a seguir, afirma que:

A forma ideal do objeto material é revelada na capacidade do homem para recriá-lo ativamente, apoiando-se em palavras, projetos e modelos, na sua capacidade de converter a palavra em ações e, por meio das ações, em coisa. O material se torna o ideal e o ideal se torna real somente na atividade reprodutiva permanente, que se efetiva conforme o esquema: coisa – ação – palavra – ação – coisa.

Disso isso, não dá para ignorar as necessidades e os motivos que fazem com que o discente possa agir nas tarefas propostas. Durante a apresentação dos jogos foi perceptível que a postura e desenvoltura dos alunos TEA mudaram, haja vista que tiveram autonomia para criar e, naquele momento, eram protagonistas do conhecimento. As ações em quadra culminaram na obtenção do real, do resultado que satisfaz a necessidade.

7.2 INDÍCIOS DE ASCENSÃO DO PENSAMENTO ABSTRATO AO PENSAMENTO CONCRETO DO OBJETO DE ESTUDO JOGO.

O único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento.
(Vigotski, 2010, p. 114)

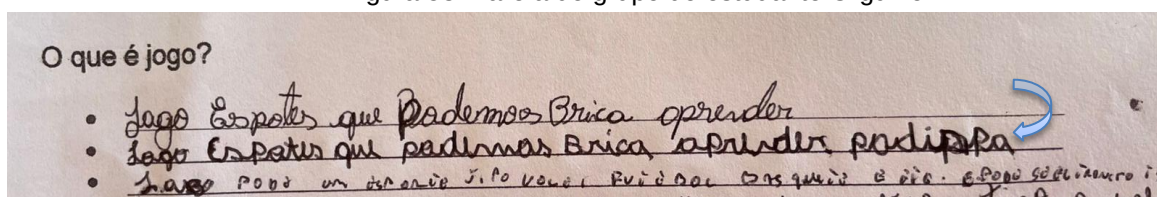
Esta subseção apresenta os indícios de superação do conhecimento empírico sobre o objeto jogo, em vista à formação do pensamento teórico-científico por meio da atividade de estudo organizada em 10 aulas, sendo 5 encontros em cada turma, totalizando com 90 minutos cada.

A princípio é possível analisar, por meio dos resultados da atividade diagnóstica presente no quadro 02, que os seis participantes da pesquisa possuíam uma representação restrita sobre o jogo, reduzindo o objeto de estudo ao **esporte**, sendo que os alunos Amizade e Criativo também relacionam o jogo ao **jogo eletrônico**.

O conceito inicial dos participantes revela a manifestação imediata da realidade sobre o objeto. Apesar disso, o conhecimento empírico é importante e deve ser considerado, pois, conforme Davídov (1988, p.126), “suas possibilidades cognoscitivas são muito amplas”.

O aluno Orgulho, além de citar o esporte, acrescentou a sua resposta o “brincar”. No entanto, pôde-se observar na figura 53 que o estudante copiou quase que integralmente a frase de cima, apresentando falta de autonomia no processo da sua escrita.

Figura 53: Tarefa do grupo do estudante Orgulho



Fonte: Acervo da autora (2026)

Com intuito de iniciar a transformação dos dados, foi entregue um texto com conceito científico do jogo, em que os alunos realizaram a leitura silenciosa e posteriormente uma leitura coletiva e dialogada, com a mediação da professora/pesquisadora. No decorrer da explicação, a cada parágrafo, a professora aplicava exemplos práticos sobre o objeto de estudo. Sforini (2015, p.16) ressalta que “a exposição do professor, o texto científico e as interações verbais entre os estudantes favorecem a transição do ilustrativo para o pensamento conceitual”.

A leitura dialogada foi o elo entre o conhecimento empírico dos alunos e o conhecimento científico, visto que a professora/pesquisadora uniu a linguagem dos estudantes à linguagem científica. Além disso, estudantes com TEA possuem dificuldades com a subjetividade, tendendo a fazer uso da linguagem literal, por isso a explicação da professora com exemplos práticos colaborou para mediar o ensino e o desenvolvimento do aluno TEA de forma mais eficaz.

De acordo com Sforini (2015, p. 390), “no movimento abstrato/concreto e concreto/abstrato, a mediação da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental [...]”. Enfatiza-se que a mediação da linguagem verbal é essencial para alunos com TEA, principalmente quando há dificuldades na leitura e/ou escrita, contribuindo no processo de elaboração de conceitos por parte dos discentes.

Além do texto científico, os alunos assistiram à apresentação de um vídeo, com a finalidade de revelar a base genética do jogo e dar início à formação do seu conceito integral. Ao apresentar o vídeo, a intencionalidade docente envolveu a necessidade em criar novas possibilidades para o ensino, reforçando de forma expositiva e dialogada o conceito de jogo.

Nas aulas 5 e 6, foi apresentado o vídeo “Melhor vídeo sobre inclusão”. Nesse vídeo, alguns jovens jogam basquete na rua, quando a bola perde o domínio e um deles corre para alcançá-la. Ao conseguir pegar a bola, esse encontra com outro jovem com deficiência física na varanda de casa. Em outro momento, o rapaz com deficiência física encontra uma bola de basquete em frente a sua porta e ao ir devolver se depara com outros jovens jogando basquete de forma adaptada, utilizado cadeiras de escritório com rodas, triciclos, dentre outros objetos, então, ele é convidado para jogar.

Após assistirem ao vídeo houve um debate entre os alunos sobre o que entenderam sobre o vídeo e alguns alunos responderam:

“No vídeo que ele mostra lá ne, eles perceberam o menino olhando eles brincando de basquete, então eles querem incluir ele, então eles modificaram o jogo pra ele conseguir também jogar”.

“Eu entendi que se uma pessoa tem dificuldades físicas pode existir um tipo de brincadeira que nós consegue incluir eles”.

“Tia, que todo mundo é igual”.

“A inclusão social”.

“Eu entendi tia que a gente não precisa ter mão e pés bons para brincar tia, o esporte foi feito para toda gente, ou autista, ou especial, ou normal, foi feito para todos.”.

“Independente da deficiência todo mundo pode jogar qualquer esporte que quiser”.

“Ninguém é diferente de ninguém, apesar dele estar na cadeira de roda, mesmo assim pode jogar”.

Fonte: Diário de campo

Embora não sejam respostas dos alunos com TEA, o diálogo presente nas inter-relações do contexto pedagógico colabora para a construção de conceitos e das funções psíquicas superiores de todos os que estão naquele ambiente, como é possível constatar na afirmação de Vigotski (2010, p. 114):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

O vídeo proposto pela professora agiu dentro da Zona de Desenvolvimento Iminente dos estudantes, pois deu condições para a realização da próxima tarefa que consistia na modificação, criação e recriação jogos partindo do pressuposto da inclusão, contento a seguinte pergunta-guia: “Quais as estratégias para que todos os alunos participem?”.

De acordo com Vigotski (2010, p.111), “com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes” superando os níveis de desenvolvimento atual. Portanto, o vídeo e a pergunta-guia deram condições para que os alunos pudessem resolver o problema de forma autônoma.

A Zona de Desenvolvimento Iminente também pôde ser evidenciada nas experiências corpóreas. Durante o jogo de origem africana “Pegue o bastão” - cujo

objetivo era, ao sinal da professora, pegar o bastão do colega ao lado antes que ele caísse - os alunos estavam com bastante dificuldade quanto à lateralidade.

Percebendo a dificuldade dos alunos, a professora convocou dois alunos e realizou uma demonstração para que a turma visualizasse a execução do jogo. A partir da colaboração e orientação da professora, os alunos começaram a acertar e os semblantes passaram da incompreensão a sorrisos e diversão, evidenciando a Zona de Desenvolvimento Iminente nas experiências corpóreas.

Na tarefa de estudo, “Acerte o alvo” (utilizando estilingue como instrumento), a docente perguntou ao aluno Orgulho se ele havia conseguido acertar e o aluno apenas fez sinal negativo com a cabeça. Então, ela fala: “*Coloca o dedo polegar aqui como um dedo de apoio*” (Diário de campo), momento em que a Zona de Desenvolvimento Iminente é novamente comprovada. A mediação da docente colabora para que o aluno consiga resolver sozinho o que antes não conseguia.

Além disso, o aluno, ao tentar manusear o estilingue de qualquer forma, apresenta a ação corporal imediata em sua primeira ação. A intervenção docente colabora, de acordo com Santos e Sforzi (2022), para que o aluno reflita e planeje seu próprio movimento. Importante ressaltar que não estamos nos referindo a técnica pela técnica, mas ao movimento que, desde o primeiro encontro do experimento didático, passa a estar mediado pelo conceito teórico do jogo.

Na tarefa de estudo em que os alunos construíram uma história em quadrinho com o tema JOGO, a Zona de Desenvolvimento Iminente esteve configurada no ato da docente levar para a sala de aula diversos gibis e nos comandos organizados de forma episódica. Ambos serviram de apoio ao aluno, direcionando-o para que pudesse resolver a questão autonomamente. Davídov (1988, p.56), afirma que:

É a assimilação dos procedimentos pelos quais esta atividade é realizada e, principalmente, da maneira em que estes meios são utilizados - permitindo que uma pessoa direcione seu próprio comportamento - que forma no indivíduo os processos interpsíquicos.

As histórias em quadrinho elaboradas pelos alunos são produto da construção qualitativa de um experimento didático formativo que priorizou, sobretudo, as inter-relações sociais. Na história do aluno Amizade, extraímos um trecho em que o aluno diz que o jogo pode estar presente em tudo o que fazemos:

Jogos e Jogos culturais

Personagem 1: Existem milhares de jogos sabia?

Personagem 2: Sabia não, quais são?

Personagem 1: Exemplos são basquete e futebol

Personagem 2: Mas também são tudo o que fazemos.

Fonte: Trecho do quadro 06, história em quadrinho do aluno Amizade

A concepção de jogo apresentada pelo estudante está ancorada no jogo como uma atividade humana. Freire (2004, p. 11) afirma que:

Não é comum denominarmos jogo ações tão diversas como conversar, participar de festas, cantar, dançar. No entanto, qualquer atividade que não tenha uma utilidade aparente, que não se destine a cumprir uma tarefa, que não tenha um objetivo externo, pode ser considerada como um jogo.

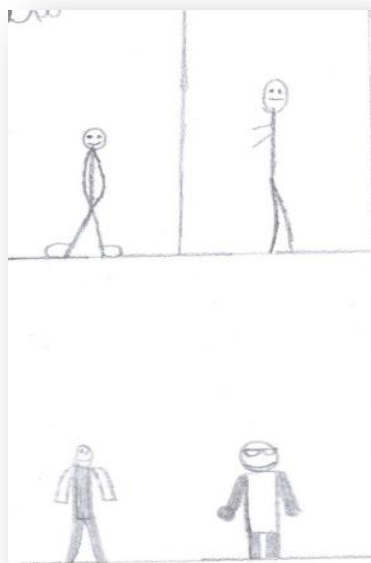
Essa característica do jogo como atividade humana, está presente na modelação inicial e na rede de conceitos básicos sobre o objeto de estudo jogo (Figura 16), constituindo um dos objetivos do planejamento com base no ensino desenvolvimental que o estudante deveria alcançar, a identificação o conceito de jogo em sua manifestação humana.

A história em quadrinho do aluno Orgulho, embora não tenha elementos textuais, apresenta um salto qualitativo em comparação à tarefa em que o estudante realizou modelação inicial, pois no seu primeiro desenho (Figura 26) o aluno identifica o jogo no campo de futebol, no jogo eletrônico Playstation 4 e “Soltando pipa”.

Já na história em quadrinho, o estudante apresenta os jogos que havia desenhado na modelação inicial (jogo no campo de futebol, no jogo eletrônico Playstation 4 e “Soltando pipa”), mas vai além, pois um dos quadrinhos nos remete a duas pessoas dialogando, apresentando o jogo como atividade humana vital para a sociedade.

No outro quadrinho, o estudante apresenta dois indivíduos em que um deles está com a bola na mão, referindo, provavelmente, ao jogo que o grupo dele criou (“Jogo pique bola”) durante o experimento didático formativo, como é possível visualizar no recorte do quadrinho e na Figura 54:

Figura 54: Parte da história em quadrinho de Orgulho



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 55: Vivência motora de Orgulho



Fonte: Acervo da autora (2025)

O desenho para alunos TEA pode ser utilizado como uma forma alternativa de expressarem seus conhecimentos e imaginação. Araújo *et al.* (2021, p. 28), afirmam que o docente, ao preocupar-se em incluir estudantes com TEA, “deve permitir e incentivar formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens”.

O aluno Criativo recebeu esse pseudônimo por criar, em sua história em quadrinho, um diálogo sobre “As aventuras das duas bolas”. Na sua história, o aluno combinou elementos da fantasia (bola que fala) com o enredo da história que teve como base as situações vivenciadas durante o experimento didático formativo.

Segundo Vigotski (2018), a imaginação sempre é construída a partir dos elementos da realidade e presentes na experiência precedente da pessoa. O autor afirma que:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções de fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação (Vigotski, 2018, p.24).

Logo, no contexto pedagógico é fundamental ampliar as experiências vividas pelos estudantes, para que consigam criar bases para as suas atividades criativas e para que consigam assimilar mais conhecimento (Vigotski, 2018). Ainda em análise da história de Criativo, em um trecho, o aluno escreve:

Bola de futebol: O jogo é uma coisa que é jogável, tem regras e é divertido.
Bola de basquete: Nossa!
Bola de futebol: O jogo também deram coisas importantes para a sociedade de hoje.

Fonte: Acervo da autora (2026)

Pode-se perceber que há semelhanças entre a sua percepção de jogo e as características do jogo de Huizinga (2019), pois, ao mesmo tempo em que o jogo tem regras por ser uma atividade voluntária, também é divertida. Além disso, a percepção do aluno indica o jogo como fenômeno cultural preexistente na sociedade, demonstrando indícios de saltos qualitativos na sua aprendizagem.

No episódio “A aventura das duas bolas em: Jogo enquanto meio de inclusão” o aluno expõe sua opinião, demonstrando uma consciência social sobre inclusão quando ressalta que a sociedade é que deve se adequar a pessoa com deficiência e não o contrário.

Bola de basquete: Que foi cara, cadeira de rodas é o melhor jogador de hóquei.
Bola de futebol: Bora se adequar a ele.
Bola de basquete: Bora.

Fonte: Acervo da autora (2026)

O discente Felicidade, na sua história em quadrinhos, retrata seu sentimento quando é incluído no jogo, afirmando ficar feliz. O jogo, nas palavras de Freire e Scaglia (2009, p.157), tem como característica a “polarização em direção à subjetividade”, fato que faz com que o jogador sinta emoções e desejos, características que podem ficar ainda mais latentes quando o aluno com deficiência é incluído.

O MENINO JOGADOR

Personagem 1: Oi

Personagem 2: Oi

Personagem 1: Você sabe o que é um jogo? Tipo futebol?

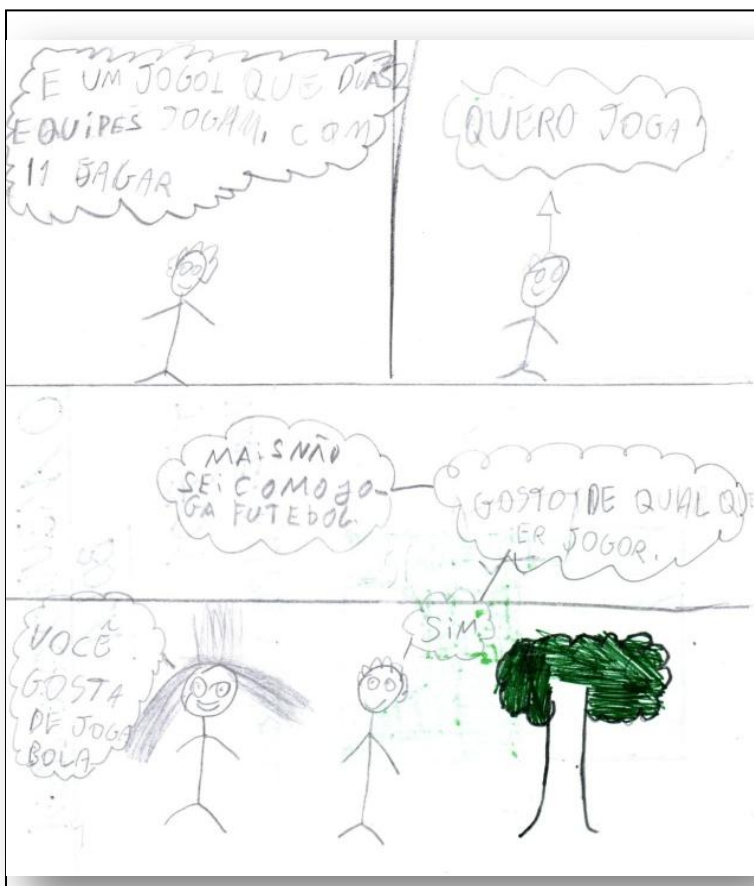
Personagem 2: Sei, o futebol é conhecido em todo o mundo.

Personagem 2: Mesmo que eu seja cego de um lado ainda me colocam no jogo, fico feliz!

Fonte: Acervo da autora (2026)

A história do Felicidade apresenta o acesso à transcendência por meio do jogo. Manoel Sergio apresenta-nos uma reflexão relevante: “Ora, fazer ciência não é só pensar conceitos, mas dinamizá-los emotivamente” (Sérgio, 1992, p. 99). As vivências corporais do estudante proporcionaram, intencionalmente, o sentimento pleno que ele pode e tem capacidade de viver o movimento, de usufruir do jogo.

O aluno Jogador em sua modelação inicial apenas construiu um campo de futebol. Já na história em quadrinho intitulada “O menino que joga bola”, o aluno constrói um diálogo explicando, ao seu modo, o que é jogo, note a imagem a seguir:



O MENINO QUE JOGA BOLA

Personagem 1: E um jogo que duas equipes jogam com 11 jogadores

Personagem 2: Quero jogar.

Personagem 2: Mas não sei como joga futebol - Gosto de qualquer jogo - Sim

Personagem 1: Você gosta de jogar bola?

Fonte: Acervo da autora (2026)

Às vezes, as situações de aprendizagens passam despercebidas pelos docentes. Ter um olhar diferenciado e sensível para cada aluno é perceber que se ler a história ao contrário fica da seguinte forma:

O MENINO QUE JOGA BOLA

Personagem 1: Você gosta de jogar bola?

Personagem 2: Gosto de qualquer jogo. Mas não sei como jogar futebol.

Personagem 1: É um jogo que duas equipes jogam com 11 jogadores.

Personagem 2: Quero jogar.

Fonte: Acervo da autora (2026)

O aluno Empatia relacionou o jogo à *experiência humana presente em diversas culturas e contextos*, demonstrando uma percepção aguda sobre o jogo, indicando um pensamento mediado sobre o objeto de estudo, o qual supera os conceitos empíricos e indica um salto qualitativo na sua aprendizagem.

1º Episódio O que é Jogo

Jogo é toda atividade de quadra, futebol, queimada, taco, basquete.

2º Episódio Jogo como fenômeno cultural

É uma atividade física de experiência humana presente em diversas culturas e contextos.

3º Jogo enquanto ferramenta de inclusão permite acessíveis, mais participação de todos os alunos independentemente da sua necessidade e limitações... (illegível).

Fonte: Acervo da autora (2026)

Vigotski ressalta que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização dá aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (Vigotski, 2010, p.115).

Dito isso o ensino não é sinônimo de desenvolvimento, mas é um elemento substancial para que os estudantes desenvolvam as funções psíquicas superiores. A atividade de estudo posta aos alunos, mediada pela professora/pesquisadora, pode desencadear a aprendizagem e iniciado o processo de produção do conhecimento científico. Isso só foi possível devido à intencionalidade docente na correta organização das tarefas de estudo, desde o planejamento até a sua execução.

7.3 A CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E O JOGO

Iniciamos esta subseção com a seguinte citação de Vigotski (2010, p. 109): “a *aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Ao relacionar a afirmação do autor ao objeto de estudo proposto nesta dissertação, observa-se que, desde os primeiros dias de vida, a criança tem contato e aprende sobre diversas formas de jogos.

O jogo acompanha todo o crescimento da criança; seja na rua ou em casa com os familiares, não há como ignorar esse fato. Quando a criança adentra ao ensino escolar, já possui uma aprendizagem própria sobre o jogo e, muitas das vezes, com um grande repertório de conhecimento sobre esse objeto. No entanto, foi perceptível a dificuldade dos alunos em conceituar o jogo.

Embora o problema, “O QUE É JOGO?”, seja simples e objetivo, houve um longo momento de reflexão para a produção das respostas. Um dos estudantes em debate, como seu grupo, comentou: “*Dizer o que é jogo é difícil, viu!*” (Diário de campo). De acordo com Libâneo (2023, p. 84), as tarefas de estudos precisam conter problemas estimulantes para que mobilizem a necessidade de aprender. Dito isso, “a funcionalidade do problema depende de que ele esteja vinculado a necessidades e interesses gerados nas vivências socioculturais dos alunos em seu contexto de vida cotidiana [...]”.

De fato, o jogo está presente no contexto da vida cotidiana dos participantes da pesquisa e possui ampla representação social, o que possivelmente despertou maior interesse pelo objeto de estudo. A questão-problema inicial, por gerar necessidades e motivos, foi fundamental para a participação efetiva dos estudantes ao longo de todo o experimento didático formativo.

Araújo *et al.* (2021) elenca a estimulação do interesse como uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, o que se mostrou possível por meio dos problemas apresentados em cada aula. Além disso, os autores afirmam que a apresentação do conteúdo para alunos com TEA deve se dar vários formatos.

Pode-se constatar, portanto, que a utilização de textos, vídeos, vivências corporais, pesquisas, criação de jogos, elaboração de histórias, entre outras tarefas

desenvolvidas no experimento, contribuiu para que os estudantes estabelecessem uma relação significativa com o objeto de estudo.

Davídov (1988, p. 364) afirma:

Nós introduzimos elementos de impacto pedagógico no próprio experimento, estruturando a investigação como uma aula experimental. Durante o ensino, não nos esforçamos para identificar o estágio ou nível corrente em que se encontra a crianças, mas a ajudamos a avançar deste estágio ao seguinte, superior.

A tarefa de estudo proposta exigia dos estudantes a mobilização de diversas capacidades, como atenção, imaginação e memória, convidando-os a refletir sobre diferentes aspectos do jogo. Conforme Vigotski (2010, p. 108), “a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes”. Tais tarefas, mediadas pela docente, transformaram gradativamente a relação entre os estudantes e o jogo, levando-os a tomar consciência do processo de descoberta do conceito do objeto de estudo — fato evidenciado pela mudança de postura dos estudantes durante a apresentação, na quadra, dos jogos criados.

Conforme Vigotski (1991, p. 62), a imaginação “representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...] Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação”. O jogo constitui uma forma de imaginação em ação que promove o envolvimento e a entrega do jogador.

Por isso, o jogo cria, segundo o autor, uma zona de desenvolvimento iminente, na qual o estudante adota uma conduta distinta da habitual, que ultrapassa o seu comportamento cotidiano. O jogo “contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 1991, p. 69).

A transformação da relação entre os estudantes e o jogo também pôde ser observada na elaboração da história em quadrinhos, pois essa tarefa, ao articular o desenho, a linguagem escrita e as experiências vividas, exigiu dos participantes processos psicológicos importantes para o desenvolvimento, culminando em possíveis indícios de mudanças qualitativas no aprendizado.

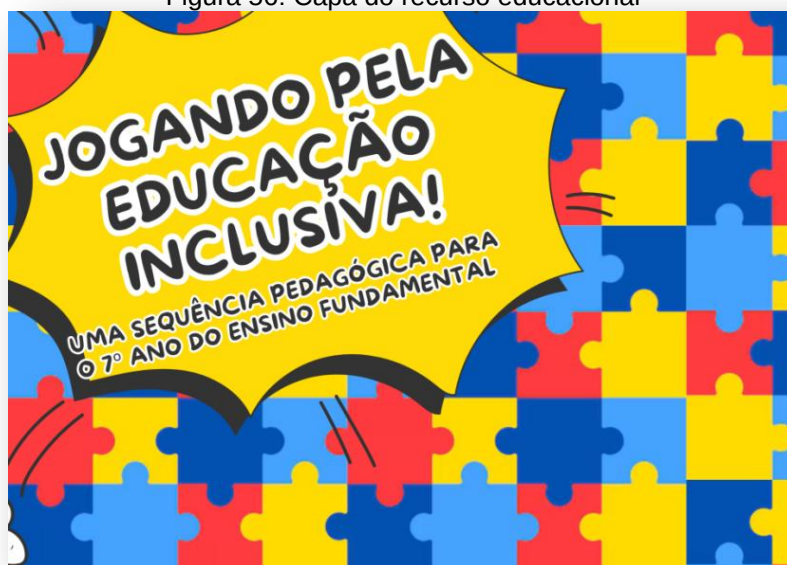
8 O LEGADO DO RECURSO EDUCACIONAL

8.1 JOGANDO PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA! UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O e-book “Jogando pela Educação Inclusiva! Uma sequência pedagógica para o 7º ano do Ensino Fundamental” foi elaborado com base na Teoria histórico-cultural e no ensino desenvolvimental com o intuito de ser um aporte ao docente que se propõe a implementar uma didática inclusiva para alunos com deficiência a partir do jogo.

A capa apresenta ao fundo a imagem de um quebra-cabeça colorido, que representa a diversidade e a complexidade do Transtorno do Espectro Autista. Esse e-book é resultado de um intenso estudo que visa dar suporte ao professor de educação física da rede pública de ensino.

Figura 56: Capa do recurso educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A construção metodológica do recurso dirige-se na composição de quatro camadas essenciais: conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional (Mendonça *et al.*, 2022). Na Figura 57, apresenta-se o sumário do recurso que foi organizado em três seções, abarcando todas as camadas essenciais:

Figura 57: Sumário do recurso educacional

	
Prefácio.....	
Apresentação.....	09
Seção 1 - Fundamentos Conceituais.....	15
1.1 - Teoria Histórico-Cultural.....	16
1.2 - Ensino Desenvolvidor.....	17
Seção 2 - O Mundo Especial do Jogo.....	21
2.1 - Jogo enquanto meio e fim.....	25
2.2 - Jogo na Atividade de Estudo.....	29
2.3 - Jogando pela Inclusão.....	34
Seção 3 - Jogo: do abstrato ao concreto.....	35
3.1 - Plano de Ensino com Enfoque Inclusivo-Desenvolvidor.....	40
3.2 - Materialização das Ações de Estudo.....	44
Últimas palavras.....	45
Referências.....	54
Sobre os autores.....	

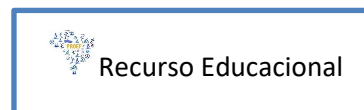
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A sistematização e a organização do ensino presentes no e-book expõem caminhos possíveis — embora não únicos — para um processo de ensino-aprendizagem pautado no desenvolvimento humano de estudantes com TEA. A partir desse recurso, espera-se suscitar novas reflexões sobre a importância das relações socioculturais na mediação do ensino de estudantes com deficiência na Educação Física escolar.

8.2 AÇÕES DOCENTES NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O vídeo animado “Ações docentes nas relações de ensino-aprendizagem de estudantes autistas na Educação Física escolar” (Figura 58) foi desenvolvido a partir da inquietação da professora/pesquisadora em ampliar o alcance e a disseminação dos resultados da pesquisa. Trata-se de um artefato audiovisual (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=PoD4nfOrtiM>) que apresenta a dissertação de forma curta e objetiva, destacando possíveis ações docentes no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA, fundamentadas na Teoria Histórico-cultural e no Ensino Desenvolvidor.

Figura 58: Artefato audiovisual



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PoD4nfOrtiM>

9 DESBOBRAMENTOS DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

Na escola em que a pesquisa foi realizada, a coordenação pedagógica designa, para cada uma das 43 turmas, um professor-tutor, ou também denominado professor orientador, que exerce a função de representante da turma nos projetos extracurriculares.

A professora/pesquisadora responsável por este estudo atua como orientadora de uma turma do 7º ano. Foi solicitado à docente que desenvolvesse, juntamente com seus estudantes, um trabalho a ser apresentado no projeto da Feira de Ciências. A Feira de Ciências envolve a inserção dos estudantes à iniciação científica por meio de atividades práticas (Brasil, 2006).

O tema da Feira de Ciências na escola foi “Saúde Ambiental”, assim a disciplina de Educação Física deveria desenvolver um trabalho conforme esse tema. O Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica afirma que:

A partir da perspectiva da formação integral dos alunos (sem levar em conta apenas o evento feira de ciências), é fundamental entender que ‘educar pela pesquisa’ torna-se essencial no despertar das vocações dos estudantes, podendo e devendo ser estimulado nas salas de aula, em todas as disciplinas (Brasil, 2006, p.18).

Domingues, Kunz e Araújo (2011) entendem que a EF pode contribuir com a saúde ambiental e organizar ações pedagógicas alicerçada na educação ambiental, alterando a relação do indivíduo com a natureza.

Partindo desse desafio, a professora-pesquisadora reuniu os estudantes em uma roda de conversa com o objetivo de promover o diálogo sobre as possíveis propostas de trabalhos a serem apresentados. Considerando que a data da Feira de Ciências ocorreria após o término do experimento didático-formativo, a professora-pesquisadora sugeriu que o subtema da turma fosse “Jogos com materiais sustentáveis”.

O subtema da turma aborda uma proposta lúdica para a resolução de uma problemática de natureza política e social, evidenciando de que modo a Educação Física pode integrar-se ao projeto científico de forma assertiva, sem perder a sua especificidade.

Na etapa inicial do trabalho, os estudantes organizaram-se em grupos, realizaram pesquisas, elaboraram jogos utilizando materiais recicláveis e os apresentaram em sala de aula. Os trabalhos que se destacaram foram selecionados para apresentação na Feira de Ciências. Na etapa final, os estudantes apresentaram seus trabalhos juntamente às demais turmas.

O primeiro jogo (Figura 59) foi construído com a utilização de papelões, CDs, tampas de garrafa PET, elásticos de pasta e EVA. Após girar a roleta, o estudante deveria multiplicar os números correspondentes e, para confirmar o resultado, posicionar as duas ligas nas direções vertical e horizontal. Na interseção entre elas encontrava-se o resultado correto.

O segundo jogo (Figura 60) foi construído com a utilização de papelões, lacres, tampas de garrafas PET, palitos de picolé e papéis. O objetivo do jogo consistia em acertar a cesta de basquete com uma bolinha, utilizando o palito de picolé como alavanca. Para tornar a atividade mais lúdica, os estudantes organizaram-se e adquiriram pirulitos, desafiando os visitantes a acertar a cesta. Cada participante tinha direito a três tentativas e, em caso de acerto, recebia um pirulito como premiação.

Figura 59: Jogo matemático



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 60: Jogo de basquete



Fonte: Acervo da autora (2025)

O terceiro e último jogo (Figura 61) foi construído com a utilização de papelão, papel e latas. O jogo consistia em uma trilha ecológica, cujo objetivo era que os participantes chegassem ao final da trilha. Após lançar o dado, o participante retirava um desafio. Os desafios apresentavam questões simples relacionadas à preservação ambiental, como, por exemplo: “Qual a cor da lixeira em que deve ser depositado o papel?”. Caso o participante respondesse corretamente, avançava o número de casas indicado pelo dado.

Figura 61: Trilha ecológica



Fonte: Acervo da autora (2025)

A análise dos jogos elaborados evidencia a capacidade criativa dos estudantes participantes. Em seus estudos, Sobrinho e Falcão (2015) observaram que a sensibilização e a criatividade são potencializadas nas atividades desenvolvidas em Feiras de Ciências. Vigotski destaca que:

a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (Vigotski, 2021, p.17).

Após a explicação de todos os jogos, os estudantes abordaram o tempo de decomposição dos materiais (Figura 62), bem como a importância da preservação ambiental.

Durante a feira, havia diversos avaliadores acompanhando as apresentações, os quais selecionariam uma turma por série que se destacasse.

A turma que apresentou o trabalho “Jogos com materiais sustentáveis” foi a premiada entre as oito classes do 7º ano.

Figura 62: Painel de decomposição dos objetos.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 63: Apresentação na Feira de Ciências



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 64: Medalha da turma destaque na Feira de Ciências



Fonte: Acervo da autora (2025)

Conforme o exposto, e em diálogo com Candito, Rodrigues e Menezes (2020), a Feira de Ciências configura-se como uma prática pedagógica eficiente, que, por meio de uma proposta centrada no protagonismo estudantil, aproxima o aluno do processo de busca e construção do próprio conhecimento.

Além disso, o processo de construção, planejamento, desenvolvimento e execução da Feira, evidenciam participação coletiva e articulação teoria-prática da EF (Candito; Rodrigues; Menezes, 2020). A realização da Feira em consonância com a base teórica histórico-cultural, mostram que as atividades em grupo potencializam a capacidade de construção do conhecimento dos estudantes a partir da cooperação e do compartilhamento de ideias.

Desse modo, o experimento didático formativo e as experiências vividas proporcionaram condições para que os estudantes apresentassem seus trabalhos com base na apropriação inicial do conceito de jogo, manifestando o seu potencial criativo. Logo, a imaginação coletiva convergiu na criação de jogos com materiais sustentáveis, perpectivando a consciência social e a preservação do meio ambiente, contribuindo para a legitimação da função social e cultural da Educação Física escolar.

JOGADA FINAL

Este estudo analisou o jogo como estratégia didática para inclusão de estudantes com TEA no contexto do Ensino Fundamental. Com base nas relações sociais concretas, a análise partiu da implementação de uma didática em que professores interagem com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Por meio da reconstrução interna dos significados dessas relações, possibilidades foram reconfiguradas e criadas em torno da aprendizagem do desenvolvimento humano.

Os principais resultados indicam que a mediação docente é fundamental para a promoção da interação social no contexto pedagógico de estudantes com TEA, favorecendo a super compensação necessária para que superem suas limitações e participem de maneira mais efetiva das tarefas propostas, contribuindo, assim, para a apropriação do conhecimento elaborado.

Assim, o docente deve direcionar sua intencionalidade pedagógica às especificidades dos estudantes com TEA, compreendendo-as não como obstáculos, mas como possibilidades para a ação educativa organizada e estruturada objetivando o ensino e aprendizado dos estudantes, marcando, deste modo, a concretude do compromisso social do professor.

Nesse sentido, o estudo demonstrou que uma adequada organização do ensino, pautada nos fundamentos da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, evidenciou indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem de estudantes com TEA. Tais transformações foram possibilitadas pela intencionalidade docente, ancorada no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente.

Os resultados evidenciam a necessidade de estabelecer uma relação entre o objeto de estudo e os estudantes com TEA, de modo a instigar o interesse e mobilizar necessidades e motivos. Essa relação pode ocorrer de duas formas: tanto pela inclusão de situações-problema pertinentes aos contextos socioculturais em que esses estudantes estão inseridos, quanto pela apresentação do conteúdo por meio da utilização de diferentes ferramentas pedagógicas.

Este estudo apresentou uma possibilidade de implementação da didática crítica, pautada no desenvolvimento humano no ensino público, especificamente, na Educação Física escolar que, partindo do respeito à complexidade do ser humano, buscou encaixar as “peças do quebra cabeça” objetivando a qualidade de ensino e o desenvolvimento dos estudantes.

Figura 65: Quebra cabeça base teórica



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

É relevante destacar que nesse “quebra-cabeça”, outras peças podem ser encaixadas e há, ainda, múltiplas possibilidades de investigação no eixo das diversas manifestações da cultura corporal de movimento, podendo contribuir para uma Educação Física inclusiva e desenvolvimental, capaz de superar as desigualdades sociais com atividades fundamentais para ampliar os processos de movimento pensado, vivido e sentido. Esse é um problema que deve ser profundamente abordado nas aulas pelos professores a partir dos estudantes com TEA, sobretudo exigindo ações efetivas para o ensino que leve à formação de conceitos, potencializando mudanças no desenvolvimento dos indivíduos de maneira sistematizada e qualitativamente diferente das atividades cotidianas, entendendo o ensino como prática científica e social.

Conforme Vigotski (2021, p. 68), “a plenitude social é o ponto final do objetivo da educação, pois todos os processos de super compensação se direcionam para a conquista da posição social”. Assim, a Educação Física deve focar as condições sociais de ensino, o desenvolvimento do indivíduo a partir da interação social, em que os estudantes se envolvam a partir de mediações pedagógicas intencionais.

Esta pesquisa teve que se adaptar ao trabalho educacional, respeitando a rotina da escola, em razão de inúmeros eventos extracurriculares, os quais reduziram o calendário bimestral, obrigando a professora/pesquisadora a condensar o experimento em 10 aulas, uma vez que o experimento foi inicialmente planejado

para ser desenvolvido em 20 aulas. Portanto, recomenda-se, para investigações futuras, a realização de estudos longitudinais e interdisciplinares.

Por fim, a apropriação do jogo lúdico, por meio do experimento didático-formativo, contribuiu para a humanização dos estudantes com TEA, ao lhes proporcionar, por meio da estratégia didático-pedagógica, transcendência, liberdade, criatividade, imaginação, autonomia e emancipação, configurando-se como uma possibilidade, por meio da educação física, de transformar, de alguma forma, a realidade dos alunos. Será que desta vez estamos sendo novamente “utópicos demais”?

Nesse sentido, cabe salientar que a utopia é uma palavra ambígua, caso, por um lado, apresente-se como um sonho, uma proposta e, por outro lado, torna-se uma crítica da realidade, apontando caminhos novos, reforçando a partir desta pesquisa a criação do recurso pedagógico real, concreto e existencial. Sobretudo, afirma-se que é possível pensar a área de conhecimento em Educação Física enquanto relações de ensino que se pretende inclusiva, principalmente, quando estiver mais próxima das políticas públicas, de contextos, de teorizações e das realidades sociais, considerando os estudantes em suas potencialidades de movimento, na construção e internalização de uma imagem positiva de si e para o outro no mundo relacional que vivemos marcando o ritmo de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Revista Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3 -16, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1986.

AMARAL, L. A. **Diferenças e preconceitos na escola**: Alternativas teóricas e Práticas. Julio Groppa Aquino (org.) São Paulo Summus Editorial, 1998.

ARAUJO, F. D.; OLIVEIRA, M. C. P.; MOREIRA, S. C. P. C.; TEIXEIRA, M. P. Transtorno do Espectro Autista. in PLETSCHE, M. D.; SOUZA, I. M. S.; RABELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. R. **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf> . Acesso em 12 nov. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica FENACEB**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>.

BRASIL, Brasília. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 07 de jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2018a.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

CANDITO, V. C.; RODRIGUES, C.B.K.; MENEZES, K. M. Feira de ciências e saberes: um olhar dos docentes para as contribuições da educação científica na educação básica. **Olhares & Trilhas**, v. 22, n. 3, p. 403–417, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.3.57118>. Acesso em: 10 de dezembro de 2025.

COSTA, J. C. C. **O direito de brincar e as práticas corporais lúdicas na escola: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília / Faculdade de Educação Física, Brasília-DF, 2025.

CUNHA, M. S.V. Motricidade humana: um paradigma emergente. in MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas-SP: Papirus, 1992.

CRUZ, G. C.; Tassa, K.O.M.E. . Da formação à prática docente: produção de uma educação física inclusivo-desenvolvimental. In: Maria Luíza Tanure Alves; Maria Luiza Salzani Fiorini; Rubens Venditti Júnior. (Org.). **Educação física, diversidade e inclusão: debates e práticas possíveis na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, v. 1, p. 55-71.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003a.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DOMINGUES, S. C.; Kunz, E.; ARAÚJO, L. C. G. Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 559–571, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300003>

E.M.E.F. Maria do Socorro Ricarte Lopes. **Regimento Interno**. Tailândia-PA, 2017.

FONTANA, Evelline Cristhine; CRUZ, G. C. Educação Física e Ensino Desenvolvimental: aproximações possíveis e necessárias. **Praxia**, Goiânia, v. 4, p. e2022002-e2022002, 2022.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 7ª. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP : Autores Associados, 2017. E-book.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, J. B.; SILVA, P. N. G. **A graça do jogo**. Autores Associados, 2023.

FREITAS, R. A. M. M. As práticas socioculturais e o ensino que desenvolve na escola desenvolvente. **Educativa** , Goiânia, v. 23, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8731>. Acesso em: 03 de março de 2025.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e246996, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JGhPMWNtWJqB6FPnWtCbpuwH/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

HEDEGAARD, M. A cultural-historical approach to learning in classrooms. Outlines. Critical Practice Studies. **Copenhagen**, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.7146/ocps.v6i1.2148>. Acesso em: 23 de novembro de 2025

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf

KASSAR, M. de C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, nº. 137, p. 1223-1240, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>. Acesso em: 10 de outubro de 2025.

LAZARETTI, L. M. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 217-244.

LEONTIEV, A. N. **Problemas do desenvolvimento do psiquismo**. Moscou: Universidade de Moscou, 1959.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 50-97

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 40, n. 2, p. 629-650, Apr-Jun. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 9 set. 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 98-144.

MARCEL, G. O Transcendente como metaproblemático. **Revista da abordagem gestáltica: Phenomenological studies**, v.22, n.1, p. 99-101, Jan/ Jun. 2016. Disponível em: [HTTPS://PEPSIC.BVSALUD.ORG/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=S1809-68672016000100012](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672016000100012). Acesso em: 7 JUN. 2025.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas/SP: Papirus, 1990.

MENDONÇA, A. P. et al. Que contém e o que está contido em um processo/produto educacional?: reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para programas de pós-graduação na área de ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, n. 1, p. e211422, 28 nov. 2022.

MOREIRA, WAGNER WEY M. Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica - o relato de uma caminhada. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 9, n. 1, p. 88-98, jan.-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2025-v9-n1-p88-98>. Acesso em 02 de julho de 2025.

OLIVEIRA, V. J. M.; ANDRADE, B. D. M.; BARROS, J. L. C. **Esportes de campo e taco: uma proposta pedagógica para o 5º ano do Ensino Fundamental**. Manaus: EDUA, 2025. Disponível em: <https://bit.ly/EDUA-EsporteDeCampoETaco>. Acesso em 10 de outubro de 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 57-78.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/111/98>.

SANTOS, M. C. C. A; COSTA, M. J. M; SALES, K. C. G. Habilidades e estratégias no âmbito da Educação física escolar relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): Revisão integrativa. **e-Mosaicos**, v. 12, n. 30, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2023.74365>. Acesso em: 21 de novembro de 2025

SANTOS, Rafael Cesar Ferrari; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Organização do ensino da Educação Física e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 504-529, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-66645>. Acesso em: 09 de novembro de 2025.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Acesso em: 18 de agosto de 2025.

SERGIO, Manuel. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 6, n. 1, p. 15-25, jan.-abr. 2022.

SILVA, E; LIBÂNEO, J. C. Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.5, n.3, p.700-725, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-59160>. Acesso em 03 de agosto de 2025.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em 07 de outubro de 2025

SOBRINHO, J. F; FALCÃO, C. L. C. Feira de ciências: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 74-103, jul./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REE-v14n22015_art04. Acesso em 04 de setembro de 2025.

SOUSA, V. G.; SOBRINHO, J. A. C. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico: reflexões com base em Davydov. **Práxis Educacional**, vol. 10, núm. 17, julho-diciembre, 2014, pp. 237-258. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/787>. Acesso em 04 de setembro de 2025.

VALLE, Jan; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Entrevista com a Professora Jan Valle: Estudos da Deficiência na Educação. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 30, e0153, 2024. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0153>. Acesso em: 2 set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. in: VIGOTSKI, L. S; LEONTIEV, A. N; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE I**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “Estratégias de ensino com base no experimento didático formativo para jovens com transtorno do espectro autista (TEA): uma proposta pedagógica de Educação Física Escolar para o Ensino Fundamental a partir do Jogo Lúdico”, cuja pesquisadora responsável é Ana Paula Filgueira Coutinho, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional, da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEEF da UFAM localizada na Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroadó – Setor Sul do Campus Universitário – CEP: 69077-000 – Manaus – Amazonas – Fone: (92) 3305-4086 (FEEF), anapfc16@hotmail.com (e-mail da pesquisadora); orientada pelo Professor Doutor João Luiz da Costa Barros, e-mail jlbarros@ufam.edu.br. O objetivo geral deste estudo é constituir uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física a partir do jogo como estratégia didática para inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista no contexto do ensino fundamental II na cidade de Tailândia-PA; e objetivos específicos: - Averiguar a interação entre os alunos e entre aluno/professor, durante atividades lúdicas na perspectiva da educação inclusiva; - Experimentar o processo de construção de conceitos dos conteúdos e estratégias nos jogos de forma articulada às habilidades/capacidades dos jovens e em conexão com a forma de organização do ensino; - Apresentar uma proposta didática para as aulas de Educação Física no ensino inclusivo fundamentado na abordagem histórico-cultural a partir do significado do jogo na perspectiva interacionista.

Você está sendo convidado porque atende aos critérios de inclusão: Escolares das turmas de Educação Física da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Socorro Ricarte Lopes do sétimo ano.

Serão realizadas umas algumas atividades práticas na qual você participará com a temática jogos. Após essas intervenções será realizado um grupo focal (entrevista em grupo) em que você vai relatar sobre as suas percepções sobre as atividades passadas.

Deste modo, gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e o registro de fotos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e áudios coletados serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e áudios.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos ajudarão a criar uma memória do trabalho desenvolvido, bem como será um registro as aulas de Educação Física.

Os áudios irão descrever a sua opinião a interação social nas aulas de Educação Física, bem como o que pensam e sentem sobre a experiência vivida durante as aulas de Educação Física.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco, dessa forma os riscos da pesquisa são: algum tipo de constrangimento ao relatar sobre suas vivências nas aulas fato de estar com pessoas que não conhecem (no caso os pesquisadores). No entanto os pesquisadores farão o possível para deixar você a vontade para falar de suas experiências, explicando que não se trata de um teste, por isso não existe respostas certas ou errada, para que você se sinta bem para falar. Nas aulas práticas podem ocorrer desequilíbrios ou quedas, mas os pesquisadores organizarão o espaço antes, deixando limpo e organizado para evitar que você ou seus colegas deslizem, as atividades não serão de impacto. No entanto caso aconteça de alguém se machucar um kit de primeiros socorros (com soro, band-aids, mercurio, e ataduras) estará disponível.

Também será garantido o ressarcimento de eventuais despesas, através de pagamento diretamente ao participante e/ou seu acompanhante se for o caso, mediante a comprovação de gastos pelos mesmos, conforme Itens II.21 e IV.3.g, da Resolução CNS nº. 466 de 2012. Bem como caso aconteça algo que causa algum dano físico e/ou psicológico ao mesmo, o participante terá direito a assistência integral gratuita pelos possíveis danos causados, sendo os pesquisadores os responsáveis. E, em caso de danos materiais causados pela pesquisa ao participante, o participante será indenizado pelos mesmos, conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3h, IV.4.c e V.7.

Os dados pessoais sensíveis correspondentes as informações relacionadas aos participantes da pesquisa, constará à pessoa natural identificada ou identificável, resguardando seu direito legal de anonimato e proteção, de acordo com o artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Neste sentido, o pesquisador compromete-se a explicitar todas as etapas/fases da pesquisa, assegurando total confidencialidade. Garanto que as informações obtidas serão analisadas somente pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Benefícios da pesquisa: os resultados poderão contribuir para conhecer a realidade da escola sobre o ensino inclusivo, e assim, vislumbrar estratégias de intervenção que a partir da realidade encontrada beneficie o seu aprendizado, além de colaborar para estratégias de ensino da didática específica da Educação Física. Deste modo, o retorno do conhecimento para a sociedade em geral será concretizado por meio de publicação de resultados.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Também não há compensação financeira (dinheiro) relacionada à sua participação. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Para qualquer outra informação o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores ou ainda com o comitê de ética em pesquisa/UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP:

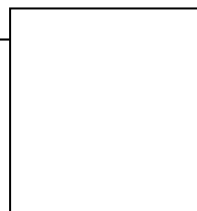
69057-070 – Manaus/AM – Fone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail: cep@ufam.edu.br ou cep.ufam@gmail.com

O comitê de Ética em pesquisa – CEP – é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criando para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Você está recebendo uma via deste documento, assinada e outra ficará com o pesquisador.

Li e autorizo a minha participação na pesquisa

Assinatura do entrevistado (a)



Impressão do dedo polegar

Caso não saiba assinar

Data ____/____/____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Data ____/____/____

APÊNDICE II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Solicitamos autorização para que seu/ua filho/a participe de forma voluntária da pesquisa “Estratégias de ensino com base no experimento didático formativo para jovens com transtorno do espectro autista (TEA): uma proposta pedagógica de Educação Física Escolar para o Ensino Fundamental a partir do Jogo Lúdico”, cuja pesquisadora responsável é Ana Paula Filgueira Coutinho, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional, da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF da UFAM localizada na Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroadó – Setor Sul do Campus Universitário – CEP: 69077-000 – Manaus – Amazonas – Fone: (92) 3305-4086 (FEFF), anapfc16@hotmail.com (e-mail da pesquisadora); orientada pelo Professor Doutor João Luiz da Costa Barros, e-mail jlbarros@ufam.edu.br. O objetivo geral deste estudo é constituir uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física a partir do jogo como estratégia didática para inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista no contexto do ensino fundamental II na cidade de Tailândia-PA; e objetivos específicos: - Averiguar a interação entre os alunos e entre aluno/professor, durante atividades lúdicas na perspectiva da educação inclusiva; - Experimentar o processo de construção de conceitos dos conteúdos e estratégias nos jogos de forma articulada às habilidades/capacidades dos jovens e em conexão com a forma de organização do ensino; - Apresentar uma proposta didática para as aulas de Educação Física no ensino inclusivo fundamentado na abordagem histórico-cultural a partir do significado do jogo na perspectiva interacionista.

Seu/ua filho/a está sendo convidado porque atende aos critérios de inclusão: Escolares das turmas de Educação Física da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Socorro Ricarte Lopes do sétimo ano.

Serão realizadas algumas atividades práticas e teóricas na qual seu/ua filho/a participará com a temática jogos. Após essas intervenções será realizado um grupo focal (entrevista em grupo) em que seu/ua filho/a vai relatar sobre as suas percepções sobre as atividades passadas. Deste modo, gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e o registro de fotos de seu/ua filho/a, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e áudios coletados serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e áudios.

Você não é obrigado a permitir o uso das fotos de seu/ua filho/a, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos ajudarão a criar uma memória do trabalho desenvolvido, bem como será um registro as aulas de Educação Física.

Os áudios irão descrever a opinião dos alunos sobre sua interação social nas aulas de Educação Física, bem como o que pensam e sentem sobre a experiência vivida durante as aulas de Educação Física.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco, dessa forma os riscos da pesquisa são: algum tipo de constrangimento ao relatar sobre as vivências do seu/ua filho/a nas aulas fato de estar com pessoas que não conhecem (no caso os pesquisadores). No entanto os pesquisadores farão o possível para deixar seu/ua filho/a a vontade para falar de suas experiências, explicando que não se trata de um teste, por isso não existe respostas certas ou errada, para que ele se sinta bem para falar. Nas aulas práticas podem ocorrer desequilíbrios ou quedas, mas os pesquisadores organizarão o espaço antes, deixando limpo e organizado para evitar que seu/ua filho/a deslize, as atividades não serão de impacto. No entanto caso aconteça de alguém se machucar um kit de primeiros socorros (com soro, band-aids, mercurio, e ataduras) estará disponível.

Também será garantido o ressarcimento de eventuais despesas, através de pagamento diretamente ao participante e/ou seu acompanhante se for o caso, mediante a comprovação de gastos pelos mesmos, conforme Itens II.21 e IV.3.g, da Resolução CNS nº. 466 de 2012. Bem como caso aconteça algo que causa algum dano físico e/ou psicológico ao mesmo, o participante terá direito a assistência integral gratuita pelos possíveis danos causados, sendo os pesquisadores os responsáveis. E, em caso de danos materiais causados pela pesquisa ao participante, o participante será indenizado pelos mesmos, conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3h, IV.4.c e V.7.

Os dados pessoais sensíveis correspondentes as informações relacionadas aos participantes da pesquisa, constará à pessoa natural identificada ou identificável, resguardando seu direito legal de anonimato e proteção, de acordo com o artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Neste sentido, o pesquisador compromete-se a explicitar todas as etapas/fases da pesquisa, assegurando total confidencialidade. Garanto que as informações obtidas serão analisadas somente pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes

Benefícios da pesquisa: : os resultados poderão contribuir para conhecer a realidade da escola sobre o ensino inclusivo, e assim, vislumbrar estratégias de intervenção que a partir da realidade encontrada beneficie o seu aprendizado, além de colaborar para estratégias de ensino da didática específica da Educação Física. Deste modo, o retorno do conhecimento para a sociedade em geral será concretizado por meio de publicação de resultados.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Também não há compensação financeira (dinheiro) relacionada à sua participação. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Para qualquer outra informação o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores ou ainda com o comitê de ética em pesquisa/UFAM

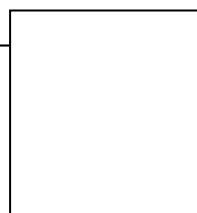
– Escola de Enfermagem de Manaus – rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/AM – Fone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail: cep@ufam.edu.br ou cep.ufam@gmail.com

O comitê de Ética em pesquisa – CEP – é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criando para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Você está recebendo uma via deste documento, assinada e outra ficará com o pesquisador.

Li e autorizo a participação do meu/minha filho/a na pesquisa

Assinatura do entrevistado (a)



Impressão do dedo polegar

Caso não saiba assinar

Data ____/____/____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Data ____/____/____

APÊNDICE III
MODELO DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO

Plano de Ensino de Educação Física

Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Socorro Ricarte Lopes	
Nível de ensino: Ensino Fundamental II	Ano/Turma: 7º ano
Turno/Horários: Quarta-feira 7:30h-18:15h Quinta-feira 13:30h-15:00h	
Professora/Pesquisadora: Ana Paula Filgueira Coutinho	
Componente curricular: Educação Física	Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias
Conteúdo: Jogo	Nº de aulas: 10
Tema gerador: Cultura, Linguagem e Comunicação.	
Objetivo geral: Desenvolver vivências a respeito do jogo, origens, seus funcionamento e como se manifestam sócio-culturalmente.	
O jogo como elemento da cultura	O jogo como ferramenta de Inclusão
• O conceito de Jogo • Manifestação cultural do Jogo • Jogo como identidade cultural: jogos em diferentes países e regiões. • Identificação de locais e espaços onde são e onde podem ser desenvolvidos diferentes tipos de jogos.	• Os tipos de Jogos. • Características do jogo lúdico • Estratégias para a participação de todos.
Avaliação diagnóstica: Os alunos em questão estão sendo acompanhados pela professora/pesquisadora desde quando estavam cursando o 6º ano, por isso após as observações notou-se a necessidade da utilização do jogo não apenas como conteúdo, mas também como ferramenta educacional afim de incluir a todos os alunos.	

Aula 1				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de estudo)	Materiais	Avaliação
O que é jogo? 1ª situação-problema	C – Identificar o conceito de jogo. P – Investigar sobre o jogo. A – Interagir e cooperar em grupo para a solução do problema; Reconhecer a importância do conteúdo jogo.	1. Apresentação do problema inicial: “O que é jogo?”. Os alunos serão divididos em grupos com quatro estudantes para discutir o que é jogo e em uma folha colocar quatro tópicos com o resultado da discussão respondendo a questão-problema. 2. Pesquisa orientada em sala de aula sobre “O que é jogo?” e registrar os achados na pesquisa relacionando com as respostas do grupo.	Quadro branco. Pincel p/ quadro. Folha de atividade. Textos, imagens, vídeos.	Avaliação diagnóstica a partir exposição dos seus conhecimentos prévios no problema inicial. Avaliação processual com o registro escrito no folha de atividade.
Aula 2				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de estudo)	Materiais	Avaliação
Conceito e	C – Conhecer o	1. Apresentação do problema: “Qual o conceito de jogo e suas	Projektor.	Avaliação

Classificação dos jogos.	conceito e a classificação dos jogos. P – Confeccionar um cartaz com os jogos e sua classificação. A – Interagir e cooperar em grupo para a solução do problema; Reconhecer a importância do conteúdo jogo.	características?” 2. Apresentação do vídeo “Jogo e brincadeira: conceitos e classificações: https://youtu.be/VHUKNxaQQ7c?si=64J-SzMkUtlVvdvZ 3. Diálogo sobre os conteúdos apresentados no vídeo. 4. Confeção de cartazes em grupo: distribuir os materiais e solicitar que os estudantes desenhem os jogos que mais gostam de praticar, identificando a sua classificação. 5. Apresentação dos cartazes em roda de conversa. 6. Fechamento da aula com <i>feedback</i> dos alunos.	Caixa de som. Cartolinas. Lápis. Lápis de cor. Caneta. Canetinha. Régua.	processual com confecção dos cartazes.
Aula 3 e 4				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de estudo)	Materiais	Avaliação
O jogo como manifestação cultural	C – Identificar as características motoras dos jogos e os elementos técnico-táticos. P – Vivenciar diferentes jogos.	1. Apresentação do problema de aula: “Como os jogos se manifestam em diferentes grupos étnicos?” e “Quais os jogos populares e tradicionais do local onde você vive?”. 2. Breve explicação sobre os jogos de origens indígenas e africanos. 3. Vivência de jogos de diferentes origens indígenas e africanas, de forma não diretiva, com possibilidade de alterações nos jogos sempre que necessário.	Tnt. Bolas. Cordas. Cones. Bambolês.	Avaliação processual.

	A – Reconhecer os jogos como elemento de identidade social.	4. Vivência de jogos populares e tradicionais de Tailândia, de forma não diretiva, com possibilidade de alterações nos jogos sempre que necessário. 5. Solicitar para casa a realização de uma pesquisa “Como seus pais e avós brincavam, jogavam ou se divertiam?”, “Descrever as regras e os jogos que praticavam na época”. 6. Fechamento da aula com <i>feedback</i> dos alunos.		
Aula 5 e 6				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de estudo)	Materiais	Avaliação
Jogo inclusivo/ Criação e recreação de jogos.	C – Identificar características do jogo e os elementos que fazem com que o jogo tenha características inclusivas. P – Expor o resultado da pesquisa da aula 4 ; criar e recriar jogos. A – Refletir sobre a necessidade de inclusão de todos no	1. Em roda de conversa: exposição e diálogo sobre pesquisa realizada. 2. Apresentação do problema da aula: “Como tornar o jogo uma ferramenta de inclusão?”. 3. Apresentação do vídeo “Melhor vídeo sobre inclusão”: https://www.youtube.com/watch?v=9KledVj9Aoc&ab_channel=PernalongaVirais 4. Em roda de conversa identificar no vídeo as características do jogo e as estratégias para o jogo inclusivo. 5. A turma será dividida em grupos com quatro componentes, estes terão a oportunidade de modificar, criar e recriar jogos. Problema: “Quais são as estratégias para que todos participem?”. 6. Apresentação dos jogos criados. Fechamento da aula com <i>feedback</i> dos alunos.	Projetor. Caixa de som. Folhas. Lápis. Caneta.	Avaliação processual.

	momento do jogo; Interagir e cooperar em grupo para a solução do problema; Reconhecer a importância do conteúdo jogo. Reconhecer a necessidade de jogos que todos possam jogar.			
Aula 7				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de estudo)	Materiais	Avaliação
Vivências e <i>feedback</i>	C – Identificar os diversos tipos de jogos criados. P – Organizar e vivenciar os jogos. A – Interagir e cooperar em grupo para a solução do problema; Reconhecer a	1. Apresentação e vivência dos jogos criados 2. Roda de conversa sobre os aprendizados durante as aulas.	Tnt. Bolas. Cordas. Cones. Bambolês.	Avaliação processual.

	importância do conteúdo jogo			
Aula 8				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de estudo)	Materiais	Avaliação
Espaços públicos para a prática dos jogos	C – Identificar espaços públicos para a realização dos jogos. Identificar espaços alternativos na escola para a realização dos jogos. P – Investigar as possibilidades dos jogos em espaços públicos. A – Refletir sobre os cuidados na prática dos jogos em espaços públicos.	Problemas para responder: 1. Identificar quais os jogos são vividos na escola. 2. Quais os espaços na cidade e no seu bairro são possíveis de se jogar? 3. A partir de suas observações, quais os jogos mais praticados em seu bairro? 4. Quais os espaços alternativos na escola para a prática de jogos? Fechamento da aula com <i>feedback</i> dos alunos.	Folhas. Lápis. Caneta.	Avaliação processual
Aula 10/ Aula 9				

Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de estudo)	Materiais	Avaliação
Avaliação: História em quadrinho.	C- Identificar em formato de história em quadrinho as características dos jogos. P- Produzir e expor uma história em quadrinho com o tema: "O jogo é para todos". A- Identificar na história em quadrinho características como respeito e inclusão.	1. Criação de uma narrativa episódica em formato de história em quadrinho sobre tudo o que foi vivenciado nas aulas. 2. Exposição das produções 3. Roda de conversa sobre os aprendizados durante as aulas. Fechamento da aula com <i>feedback</i> dos alunos.	Folhas. Lápis. Caneta. Lápis de cor.	Avaliação processual e somativa.

APÊNDICE IV
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E PRODUÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO
(com registro fotografico)

Objetivo

Criar uma memória do trabalho desenvolvido e registrar as aulas de Educação Física.

Permitir, por meio da fotografia, uma representação dos acontecimentos observáveis durante o experimento didático.

Diário de campo

No registro de diário de campo conterà a observação das interações verbais e não verbais entre alunos e entre alunos e professor, que ocorrem no cotidiano e nas aulas de Educação Física.

Rituais da observação

Local Escolhido;

Publico Alvo: Alunos, seus comportamentos e interações;

Horário;

Descrição do Ambiente;

O processo de ensino-aprendizagem;

Registro no diário de campo

Descrição da observação de gestos, expressões faciais/corporais, falas, ações, ideias e reflexões.

Motivação, relações interpessoais;

Tomada de decisões, facilidades e dificuldades encontradas;

Sentimentos e percepções durante o experimento formativo;

Registro fotográfico

Ação dos estudantes em atividade durante os jogos lúdicos;

APÊNDICE V

TEXTO (CONCEITO NUCLEAR)

Escola Municipal de Ens. Fund. “Maria do Socorro Ricarte Lopes”

Diretora:

Coordenação Pedagógica:

Professor(a):

Aluno(a): _____

Data: __/__/2025.



Turma:

EDUCAÇÃO FÍSICA

JOGO

O jogo realmente um **fenômeno** de difícil compreensão.

Noto crianças à toa, dançando ou conversando, sorrindo e divertindo-se, percebo que estão jogando.

Entro num restaurante e vejo, em uma mesa de canto, um grupo de homens, cinco ou seis, conversando enquanto almoçam. Não sei o que conversam. Pelo tom preocupado de seus rostos, julgo que o assunto é sério. Não creio que estejam jogando, isto é, **entregando-se a uma conversa descontraída, sem objetivos imediatos**. Não me parece que estão à toa. Pelo contrário, para mim, tudo indica que cumprem uma tarefa. Minha percepção me aponta uma situação de trabalho, e não de jogo.

O jogo em si é **imprevisível, prático, inútil por não satisfazer uma necessidade** reconhecida imediatamente.

De modo geral, podemos chamar de conteúdos da educação física o “jogo e o exercício corporal” (Freire e Scaglia, 2003, p. 35). No entanto, servimo-nos do jogo quase que exclusivamente nas situações em que ele se configura como **ação corporal, dinâmica, reconhecida pelo registro espacial e temporal anotado**.

Não é comum denominarmos de jogo ações tão diversas como conversar, participar de

festas, cantar, dançar, etc. No entanto, **qualquer atividade que não tenha uma utilidade aparente, que não se destine a cumprir uma tarefa, que não tenha um objetivo externo, pode ser considerada como um jogo**. Quando amigos conversam descontraidamente à mesa de um bar, sem



objetivos quaisquer além do prazer de estar juntos, de “jogar conversa fora”, também isso é um jogo. Ou quando um casal dança um bolero durante um baile, apenas porque isso lhe dá enorme prazer, trata-se de um jogo.

Notamos um grupo de crianças brincando de pular corda. Duas delas balançam a corda em movimentos circulares, sempre numa mesma direção. As demais crianças, uma a uma, entram no meio do pêndulo, pulam algumas vezes e saem. Enquanto fazem isso, conversam, riem, gritam, reclamam. De maneira geral, realizam atitudes que todos reconheceríamos como de jogo. É esse tipo de jogo corporalmente dinâmico que se inclui entre os conteúdos privilegiados da educação física. Porém, essa é uma espécie de jogo entre tantas outras que poderíamos

descrever, como os jogos de tabuleiro, os jogos de salão, as conversas,

O jogo acontece nas nossas vidas fora da escola ou de outras instituições formais de

ensino. Aparece na família, na rua, nos campos de futebol, nos horários de recreio escolar, na frente da TV, do computador, do videogame, entre tantos outros ambientes possíveis.

REFERÊNCIA

Freire, J. B. Fundamentos do jogo. In. Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. **Jogo, corpo e escola** – Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

ANEXO II
TERMO DE ANUÊNCIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAILÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEF PROF.ª MARIA DO SOCORRO RICARTE LOPES
RESOLUÇÃO Nº 07/2021 -
VÁLIDA EM TODO TERRITÓRIO NACIONAL



GOVERNO DO PARÁ
PREFEITURA DE TAILÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESC. MUN. DE ENS. FUND. PROF.ª MARIA DO SOCORRO RICARTE LOPES
CNPJ: 02.525.330/0001-26



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que está autorizada a realização da pesquisa "ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM BASE NO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO PARA JOVENS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO JOGO LÚDICO" na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Socorro Ricarte Lopes, localizada no Município de Tailândia/PA. Informamos que a direção autoriza a mestrande Ana Paula Filgueira Coutinho, realizar a pesquisa.

Tailândia, 13 de novembro de 2024.

Atenciosamente,

Especialista em Pedagogia Escolar
Diretor(a) Decreto nº 050/2017, SEMED
EMEF Prof.ª Maria do Socorro Ricarte Lopes

Diretor Escolar

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM BASE NO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO PARA JOVENS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO JOGO LÚDICO

Pesquisador: ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85373024.9.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física e Fisioterapia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.395.841

Apresentação do Projeto:

Este estudo objetiva elaborar estratégias de ensino abarcando o jogo lúdico em sua diversidade cultural como experimento didático formativo, para que o jovem com transtorno do espectro autista possa ativar suas dimensões cognitivos, motores e afetivas que possibilitem a realização da atividade pedagógica nas aulas de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva. A preocupação com esse contexto justifica-se com bases em autores Vygotsky (1984), Freire (2010), Freitas e Libâneo (2022), entre outros. O presente estudo traz a seguinte questão central de pesquisa: Por que e como o professor de Educação Física pode constituir uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física a partir do jogo como estratégia didática para inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista no contexto do ensino fundamental II? O estudo será desenvolvido através da revisão bibliográfica com a finalidade da realização do levantamento das fontes primárias, seguidas por análise textual, temática e interpretativa. Pretende-se através desta pesquisa detectar a importância da utilização de estratégias de ensino como ponto de partida e de chegada, em que os jogos podem revelar muito sobre os aspectos de aprendizagens para além do saber-fazer, protagonizando ao jovem como um agente responsável pelo seu próprio aprendizado mediado pelo professor de Educação Física. Portanto, esta pesquisa se configura como um estudo exploratório e descritivo

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 7.395.841

conduzido na Escola Municipal de Ensino Fundamental na cidade de Tailândia/PA. A produção dos dados se dará com a produção de planos de aula e sua aplicabilidade a partir dos experimentos didáticos pelos jogos com a realização de atividades lúdicas entre os jovens estudantes com Transtorno do Espectro Autista. É importante destacar que cada encontro do experimento será realizado a observação participante com registros fotográficos e um diário de campo para registrar a memória do tempo e espaço vivido, que nos ajudará a avaliar como ocorreu a interação entre os alunos e entre aluno/professor, assim como sua significância no decorrer das atividades lúdicas. Por fim, para ampliar o debate acerca dessas ideias e práticas corporais será desenvolvido um grupo focal com os jovens para saber e possibilitar a fala e obter sua opinião sobre sua interação social nas aulas de Educação Física, sobretudo escutando o que os jovens do grupo pensam e sentem sobre a experiência didática formativa vivida. Será conduzida uma análise de conteúdo para os dados produzidos.

HIPÓTESE:

Não se aplica.

METODOLOGIA PROPOSTA: Participantes 9

Esta pesquisa consiste em um estudo de cunho qualitativo interpretativo através da perspectiva exploratória sobre a literatura específica da temática de pesquisa, tendo a abordagem descritiva como fenômeno a ser estudado. A pesquisa qualitativa, segundo Neves (1996, p. 2), justifica-se porque traz [...] como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Realizaremos a apresentação formal à direção da escola, para nos conceder autorização para execução do experimento didático formativo embasado nos pressupostos teóricos fundamentados por Freitas e Libâneo (2022) (Apêndice I), evidenciando o jogo na perspectiva inclusiva a partir da abordagem construtivista-interacionista (FREIRE e SCAGLIA, 2010).esse modo, partimos da ideia de que o propósito da pesquisa é constituir uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física a partir do jogo como estratégia didática para inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista no contexto do ensino fundamental II. Para produção dos dados, faremos uma aproximação sistemática com os jovens estudantes com Transtorno do Espectro Autista, convidando-as a participar da pesquisa, juntamente, com a anuência dos pais. Apresentaremos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE - Apêndice II) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE Apêndice III). Havendo

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 7.395.841

concordância de ambos, passaremos aos procedimentos da experimentação dos jogos lúdicos de forma articulada às habilidades/capacidades dos jovens em conexão com a forma de organização do ensino e aprendizagem que será realizada durante as aulas de Educação Física na própria escola. Portanto, a escolha metodológica anuncia o método denominado Experimento Didático formativo a partir da compreensão de Freitas e Libâneo (2022), os quais apresentam uma concepção integradora dos pressupostos de Vygotsky, Davydov, Hedegaard, que traz como base teórica e metodológica a teoria histórico-cultural, a teoria do ensino desenvolvimental e a abordagem radical-local. Objetiva-se realizar no experimento didático, o conceito de Jogo na perspectiva construtivista-interacionista em 6 (seis) turmas do 7º ano do ensino fundamental, segundo as proposições pedagógico-didáticas da teoria do ensino desenvolvimental.

Metodologia da análise dos dados

A análise dos dados qualitativos seguirá a proposta de Bardin (1977), com a finalidade de compreender o conteúdo manifesto no discurso dos jovens que participarão da pesquisa, criando-se categorias analíticas que permitam considerar a totalidade do grupo focal em eixos temáticos. Assim, lançaremos mão da análise de conteúdo nesta fase. Silva e Fossá (2015) apresentam uma estrutura em três etapas para análise de conteúdo em pesquisas qualitativas. Na primeira, denominada pré-análise, será feita uma leitura flutuante seguida de uma leitura linha a linha do material dos discursos dos jovens. Na segunda, será feito a codificação dos conteúdos com a formação de categorias iniciais, intermediárias e finais a partir de agrupamentos por associação de ideias semelhantes. Na terceira, será feita a análise interpretativa a partir do referencial teórico adotado.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Portanto, serão participantes deste estudo 09 (nove) jovens com Transtorno do Espectro Autista, os quais estão envolvidos ativamente nas aulas de Educação Física junto com os demais 194 (cento e noventa e quatro) jovens estudantes que interagem e vivem cotidianamente nas aulas de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva na Emef Socorro Ricarte Lopes. Para esses 09 (nove) jovens a serem selecionados, serão adotados como critérios de inclusão:

- 1) Efetiva matrícula na escola com transtorno do espectro autista;
- 2) Estar na instituição há, pelo menos, um ano;

Endereço: Rua Teresina, 4950**Bairro:** Adrianópolis**UF:** AM**Telefone:** (92)3305-4000**Município:** MANAUS**CEP:** 69.057-070**E-mail:** cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 7.395.841

3) Frequentar assiduamente as aulas de Educação Física (a ser conferido com o professor da turma).

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Serão adotados como critérios de exclusão:

- 1) Ser transferido para outra instituição antes de completar as fases da execução dos jogos;
- 2) Solicitar para ser retirado da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Constituir uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física a partir do jogo como estratégia didática para inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista no contexto do ensino fundamental II.

Objetivo Secundário:

- * Apresentar a base teórica e metodológica que sustenta a proposta pedagógica inclusiva baseada no experimento didático formativo aos jovens com Transtorno do Espectro Autista no contexto do ensino fundamental.
- * Experimentar jogos lúdicos de forma articulada às habilidades/capacidades dos jovens em conexão com a forma de organização do ensino e aprendizagem.
- * Apresentar uma proposta didática para as aulas de Educação Física no ensino inclusivo fundamentado no experimento didático formativo a partir do significado do jogo na perspectiva construtivista/interacionista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco, dessa forma os riscos da pesquisa são: constrangimento ao realizar algum jogo; desconforto; cansaço ao participar dos jogos lúdicos. No entanto, a pesquisadora fará o possível para deixar os jovens estudantes durante os jogos à vontade para conversar sobre suas impressões, esclarecendo qualquer dúvida a respeito do estudo e garantindo que as informações não serão utilizadas para fins fora da pesquisa. No

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 7.395.841

desenvolvimento do experimento didático formativo nas aulas, os jovens serão informados do detalhamento das atividades pedagógicas para que o participante possa organizar seu pensamento. Assim, quando os jovens estiverem prontos para participarem das ações didáticas formativas a partir do jogo, o pesquisador iniciará todo o processo educativo. Os experimentos didáticos formativos serão realizados de forma individual e coletivo, em que apenas a pesquisadora e os jovens estarão presentes. Porém, se os jovens se sentir mais à vontade durante as etapas didáticas com alguma presença de amigos e familiares de sua confiança, poderá solicitar a pesquisadora que atenderá prontamente. Além disso, os dados serão tratados apenas pela pesquisadora e seu orientador envolvidos na experimentação dos jogos lúdicos. Também será garantido o ressarcimento de eventuais despesas, através de pagamento diretamente ao participante e/ou seu acompanhante se for o caso, mediante a comprovação de gastos pelos mesmos, conforme Itens II.21 e IV.3.g, da Resolução CNS nº. 466 de 2012. Bem como caso aconteça algo que cause algum dano físico e/ou psicológico ao mesmo, a participante terá direito à assistência integral gratuita pelos possíveis danos causados. E, em caso de danos materiais causados pela pesquisa ao participante, o jovem participante será indenizado pelos mesmos, conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3h, IV.4.c e V.7. Os dados pessoais sensíveis correspondentes as informações relacionadas aos participantes da pesquisa, constará à pessoa natural identificada ou identificável, resguardando seu direito legal de anonimato e proteção, de acordo com o artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Neste sentido, a pesquisadora compromete-se a explicitar todas as etapas/fases da pesquisa, assegurando total confidencialidade. Será adotado pseudônimo para os jovens participantes. Garantir-se-á que as informações obtidas serão analisadas somente pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos jovens participantes

Benefícios:

Como benefícios da pesquisa, o processo possibilitará os jovens participantes a importância da utilização de estratégias de ensino sobre os jogos, os quais podem revelar muito sobre os aspectos de aprendizagens para além do saber-fazer, protagonizando ao jovem como um agente responsável pelo seu próprio aprendizado mediado pelo professor de Educação Física, sobretudo o que pode lhes ajudar a identificar estratégias motoras vividas que contribuam para a sua vida diária. Os resultados e reflexões da pesquisa serão compartilhados com a equipe

Endereço: Rua Teresina, 4950**Bairro:** Adrianópolis**CEP:** 69.057-070**UF:** AM**Município:** MANAUS**Telefone:** (92)3305-4000**E-mail:** cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 7.395.841

pedagógica da escola para que as aulas de Educação Física e atividades pedagógicas possam ser melhoradas a partir das percepções do público-alvo acolhido. De modo geral, a pesquisa pode contribuir para que outros professores de Educação Física compreendam os processos pedagógicos envolvidos no ensino aprendizagem com jovens estudantes com transtorno do espectro autista na perspectiva da educação inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da segunda submissão de um projeto de Projeto de Pesquisa apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF e tem como pesquisadora responsável a professora Ana Paula Filgueira Coutinho e membro da equipe o Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros da Faculdade de Educação Física da Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2460263.pdf 22/01/2025 18:18:55

PROJETOS: PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO.pdf 22/01/2025 18:16:58 ADEQUADA

FOLHA DE ROSTO: Folha_de_rosto.pdf 28/11/2024 17:46:03 ADEQUADA

TCLE: Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf 22/01/2025 17:36:03 ADEQUADO

ASSENTIMENTO: Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf 22/01/2025 17:32:19 ADEQUADO

TERMO DE ANUÊNCIA: Terno_de_anuencia_da_instituicao.jpeg 28/11/2024 17:48:18 ADEQUADO

CARTA_RESPOSTA.pdf 22/01/2025 18:03:13

Recomendações:

Vide campo lista de pendências e inadequações

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 7.395.841

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de protocolo de pesquisa envolvendo seres humanos. O protocolo atendeu a Resolução 466/12.

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2460263.pdf	22/01/2025 18:18:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO.pdf	22/01/2025 18:16:58	ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	22/01/2025 18:03:13	ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	22/01/2025 17:36:03	ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	22/01/2025 17:32:19	ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_da_instituicao.jpeg	28/11/2024 17:48:18	ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/11/2024 17:46:03	ANA PAULA FILGUEIRA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 7.395.841

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/11/2024 17:46:03	COUTINHO	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 19 de Fevereiro de 2025

Assinado por:**Eliana Maria Pereira da Fonseca**
(Coordenador(a))**Endereço:** Rua Teresina, 4950**Bairro:** Adrianópolis**CEP:** 69.057-070**UF:** AM**Município:** MANAUS**Telefone:** (92)3305-4000**E-mail:** cep@ufam.edu.br