

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOB A ÓTICA DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

NOTES ON PHYSICAL EDUCATION IN THE INCLUSION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT FROM THE PERSPECTIVE OF GAMES, TOYS AND PLAY

Iara Mota de Deus 1
Lucas Coelho dos Santos 2
Ruhena Kelber Abrão 3

Resumo: Na presente pesquisa levantamos debates essenciais acerca dos processos inclusivos das pessoas com deficiência visual e a sua relação com a recreação, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras no processo de ensino aprendizagem nas aulas de educação física. Para tanto, utilizamos como método a revisão de literatura que consistiu em uma busca em bases de dados por meio de palavras-chave. O foco deste estudo foi o de evidenciar as contribuições que o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual nas aulas de educação física proporciona ao desenvolvimento infantil e a aprendizagem no âmbito escolar. Os brinquedos deveriam ser ferramentas que auxiliam na imaginação e criação das crianças, como uma forma delas se expressarem e se relacionar com as outras crianças. Deste modo, é primordial respeitarmos a autenticidade do brincar, pois é nele que as crianças podem vivenciar diferentes experiências sociais e constituir sua identidade com maior capacidade. Por fim, trazemos essa discussão que precisa ser mais difundida e debatida no âmbito escolar, sendo que as pessoas que possuem algum tipo de deficiência são amparadas pela Lei, no que diz respeito à acessibilidade, mobilidade, inclusão, e o direito de uma educação igualitária e de qualidade. Infelizmente a realidade não condiz com a teoria da Lei, pois o que ainda vemos são estudantes que necessitam destes aspectos e que não são respeitados como cidadãos integrantes da sociedade.

Palavras-chave: Educação Física. Deficiência Visual. Inclusão. Jogos e Recreação.

Abstract: In this research, we raise essential debates about the inclusive processes of people with visual impairment and their relationship with recreation, games, toys and games in the teaching-learning process in physical education classes. For that, we used as a method the literature review that consisted of a search in databases using keywords. The focus of this study was to highlight the contributions that the process of inclusion of people with visual impairment in physical education classes provides for child development and learning in the school environment. Toys should be tools that help children's imagination and creation, as a way for them to express themselves and relate to other children. Thus, it is essential to respect the authenticity of playing, as it is in it that children can experience different social experiences and build their identity with greater capacity. Finally, we bring this discussion that needs to be more widespread and debated in the school environment, as people who have some type of disability are supported by the Law, with regard to accessibility, mobility, inclusion, and the right to an egalitarian education and quality. Unfortunately, reality is not consistent with the theory of Law, as what we still see are students who need these aspects and who are not respected as citizens of society.

Keywords: Physical Education. Visual impairment. Inclusion. Games and Recreation.

- 1 Graduada em Educação Física (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9067952606812878>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4818-1395>. E-mail: iaramotadeus@gmail.com
- 2 Graduação em Educação Física. UFT. Especialista em Medicina dos Esporte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0685822365144473>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5710-8675>. E-mail: lcto77@gmail.com
- 3 Doutor em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas, Tocantins, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5372413745002335>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5280-6263>. E-mail: kelberabrao@uft.edu.br

Introdução

A pessoa com deficiência para se desenvolver fisicamente e intelectualmente precisa de um atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, fisioterapêuticos ou estimulação motora. Neste sentido, a Educação tem seu papel ainda mais importante no intuito de garantir o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência para garantir a inserção e a permanência na sociedade sem ser vista com menosprezo pelos outros por sua dificuldade (Chacon, 2011).

A acessibilidade ainda se apresenta como um dos principais problemas a ser superado no processo inclusivo, mas especificamente no que tange a acessibilidade arquitetônica e metodológica. Na primeira os espaços físicos das escolas se apresentam como barreiras a serem superadas pelos alunos, tornando difícil o acesso à escola (Abrão; Souza, 2012).

Já na segunda apresenta barreiras aos profissionais que não estão capacitados para lidar com as especificidades apresentadas pelas pessoas com necessidades no interior da escola e fora dela, pois realizam também em um trabalho em parceria com as famílias de compreender e lidar com o desenvolvimento das pessoas com deficiência a fim de garantir a aquisição de uma aprendizagem significativa para ela na sua vida posterior a escola, numa perspectiva de viver em sociedade com seus direitos garantidos e não serem vítimas da segregação (Abrão; Souza, 2012).

A Conferência Mundial “Educação para Todos” e a Conferência sobre “Necessidades Especiais” marcam o movimento pela inclusão de pessoas com necessidades na Educação. A Lei nº 9.394/96, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que a educação especial é dever institucional do Estado e deve ser ofertada na Educação Infantil. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca é o mais importante documento que trata das questões relacionadas ao ensino das pessoas com necessidades especiais (Brasil, 1996; Chacon, 2011).

Nesse documento estão estabelecidas algumas recomendações para garantir o ensino inclusivo e de qualidade. Dentre elas, temos que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede pública, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, bem como criação de programas de atendimento às pessoas com deficiência a fim de garantir bom atendimento e acesso da pessoa com Necessidade Educacional Especial na sua interação social, garantindo pleno exercício de seus direitos individuais e sociais (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

O Plano Nacional de Educação estabelece objetivo e metas para a educação especial. Especificamente as metas tratam de assegurar a criação de programas educacionais em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o atendimento ofertado desde a Educação Infantil, a educação continuada dos profissionais, e os sistemas de ensino asseguram métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às necessidades (Brasil, 2005; Brasil, 2015).

No Artigo 24 da Legislação Brasileira sobre Pessoas com Deficiência (2015), nas disposições sobre a Educação está reconhecido pelos Estados-Partes o direito das pessoas com deficiência à educação e asseguram o sistema inclusivo em todos os níveis com os objetivos de:

- Pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade;
- Desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e da criatividade, bem como as suas habilidades físicas e intelectuais;
- Participação em uma sociedade livre (Brasil, 2015).

Para que esse direito seja efetivo também é assegurado que:

- As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educativo;
- Possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito;
- Adaptações razoáveis de acordo as necessidades individuais (Brasil, 2015).

Logo, para a pessoa com deficiência adquirir as competências práticas e sociais necessárias ainda é assegurado a facilitação do aprendizado, propiciando seu bem-estar pessoal e social.

Para tanto, falar em deficiência visual, isto é, baixa visão e/ou cegueira nos remete a uma reflexão sobre como deve ser difícil aprender a ler, escrever e se relacionar com os colegas na escola, ou, por exemplo, participar de uma aula de Educação Física, com uma limitação tão complexa que é não enxergar. Porém, o papel do professor é importantíssimo quanto à formação do aluno e sua integração. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 os professores para atuar junto as classes especiais ou regulares devem ter “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 19). Portanto é papel do professor buscar novas estratégias de ensino, para que essa integração aconteça (Abrão; Baysdorf, 2013).

Os deficientes visuais ou cegos sofreram muito preconceito no decorrer de nossa história, foram segregados e abandonados e, com muita luta, hoje, estão conseguindo ganhar espaço principalmente nas escolas, sim, na escola, pois é o local onde a criança ou o adolescente começa a socializar-se com outras pessoas que não sejam apenas da sua família. Nesse sentido, acreditamos que as aulas de Educação Física são importantes para o desenvolvimento desses corpos (Abrão; Brito, 2019).

A Educação Física auxilia em vários aspectos como, por exemplo, na aprendizagem motora; desenvolvimento motor; desenvolvimento dos sentidos que não são afetados pela deficiência (Abrão; Brito, 2019). Nas aulas de Educação Física se abre um leque de possibilidades para estes corpos como: dança, esportes, brincadeiras, momentos em que o lúdico é presente e a criança ou adolescente com e sem deficiência se sentem bem com os colegas e não o diferente, mas, sim o integrado aquela turma em que ele faz parte ativamente e para que isso aconteça é preciso que nossas escolas se adequem para receber esses corpos (Quixabeira et al., 2019).

Logo, neste artigo, temos como objetivo realizar uma breve reflexão sobre o papel do professor de Educação Física na inclusão e integração de alunos com deficiência visual e cegueira em suas aulas, como objetivos específicos, discorrer sobre as brincadeiras e suas implicações nos processos de aprendizagem em especial para a pessoa com deficiência visual.

A metodologia utilizada para elaboração deste artigo foi baseada em uma pesquisa bibliográfica com artigos, monografias e leis, que abordam como tema principal, a Educação Física para pessoas com baixa visão e cegos. Além disso, abordarmos diversas temáticas sobre o papel do professor de Educação Física na integração dos alunos com deficiência visual. O papel do professor de Educação Física é de grande importância, pois são trabalhadas as habilidades motoras e são estimuladas várias possibilidades como o estímulo da audição, do olfato, do tato, entre outras possibilidades para os alunos com deficiência e para os que não possuem deficiência, tendo em vista que a aula será criada para que haja uma integração, além de também estimular a recreação e o lazer (Falkenbach; Lopes, 2010).

Metodologia

Para se realizar uma pesquisa é necessário primeiramente um método de investigação. De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 23), “não se inventa um método, ele depende fundamentalmente do objeto de pesquisa”. Assim, é possível perceber que a metodologia é um importante passo para a realização de um trabalho, em que se busca por meio dela as respostas às suas inquietações. Para tanto, utilizou-se como método a revisão de literatura que consistiu em uma busca em bases de dados por meio de palavras-chave com o objetivo de evidenciar as contribuições que a brincadeira proporciona ao desenvolvimento infantil e a aprendizagem no âmbito escolar.

Primeiramente, recorreu-se à busca de artigos científicos nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes, Scielo, e Google Scholar. As palavras-chave utilizadas foram: Educação Física Adaptada, Inclusão, Alunos Cegos. Os critérios de inclusão foram: (1) artigos científicos em português disponíveis em sua versão completa para *download*; (2) artigos de intervenção, relato de experiência ou estudo de caso. Os critérios de exclusão foram: (1) materiais outros que não artigos científicos; (2) artigos em língua estrangeira; (3) artigos teóricos ou ensaios e pesquisas em fase de elaboração; (4) artigos que não abordassem a cegueira ou deficiência visual ligadas às aulas

de Educação Física; (5) artigos que abordassem a Educação Física adaptada com foco em outras deficiências.

Procedeu-se então a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos encontrados nas bases de dados para cada palavra-chave. Posteriormente, procedeu-se ao *download* desses artigos para a leitura dos mesmos na íntegra. Depois de lidos, os artigos foram classificados de acordo com as seguintes categorias: (1) A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento; (2) Inclusão Escolar e Integração de Corpos; (3) As relações entre a Educação Física e outras disciplinas da escola.

Logo, para iniciarmos o debate, vamos ao conceito de deficiência e deficiência física conforme a lei. No decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira:

Art. 3: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I – Deficiência- toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Art. 4: - Deficiência Física – Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano acarretando o comprometimento da função física apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Com esta pequena introdução do que é deficiência e deficiência física conforme a Lei, agora passamos a compreender como é o ensino de educação física em seus primórdios para depois adentrarmos nos aspectos da deficiência e inclusão na disciplina de educação física.

O ensino da disciplina de Educação Física que conhecemos atualmente é bem diferente do final dos anos 50, cujo enfoque era médico, ou seja, de realizar exercícios para prevenção de doenças, atuando na correção e prevenção da saúde. Segundo Costa e Sousa (2004), nas primeiras décadas do século XX, o sistema educacional brasileiro sofreu influência da ginástica e da instituição militar, que exigiam um corpo perfeito e saudável para a execução das atividades. Então as pessoas que possuíam deficiência física não eram englobadas neste meio, até que surgiu a educação física adaptada para suprir as necessidades destas pessoas.

A Educação Física se desenvolveu muito para chegar a uma configuração que atendesse às necessidades das pessoas com deficiência. Um exemplo disso foram os Jogos Paralímpicos, que é a junção de paralítico e olímpico. São jogos competitivos que acontecem a nível mundial, voltado somente para pessoas com deficiência. Os autores destacam as modalidades adaptadas para que os competidores consigam praticá-las, e consistem basicamente em:

atletismo, basquete em cadeira de rodas, judô para cegos, natação, vôlei sentado, tênis, tênis de mesa, futebol de sete, futebol de cegos, esgrima, ciclismo, halterofilismo, arco e flecha, hipismo e tiro olímpico. Bocha e *goalball* são de origem exclusivamente paralímpica (Costa; Sousa, 2004, p. 31).

Estes jogos foram criados com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência na sociedade, pois era notado que estes eram muitas vezes excluídos de atividades físicas. Segundo Costa e Souza (2004, p. 31), os objetivos específicos dessa integração são:

a ênfase é no desenvolvimento das condutas psicomotoras de base (percepção auditiva, visual e tátil; coordenação motora ampla, fina e óculo segmentar), além do desenvolvimento afetivo, cognitivo e das qualidades físicas (resistência, força, velocidade e agilidade).

Já para Rosadas (1989), além da integração há outros princípios da educação física adaptada que são a normalização e individualização. O primeiro princípio para este autor preconiza proposta de atividades que se aproximem da normalidade e o segundo princípio visa o incremento das potencialidades dos sujeitos, respeitando suas limitações e dificuldades.

Nesse sentido, percebemos que a educação física evoluiu muito no quesito integração, mas no campo educacional ela ainda precisa se atualizar e expandir. Nota-se que a paraolimpíada contempla os deficientes e que descobrem verdadeiros atletas. Assim como a educação física adaptada, se percebe que o desenvolvimento de atividades físicas se faz de forma desarticulada dos demais sujeitos sem deficiência. Quando discutimos neste viés, logo colocamos a educação inclusiva em debate. Então este princípio de educação física adaptada precisa ganhar um perfil de inclusão, pois os estudantes além de se integrarem, precisam estar incluídos aos demais (Araújo *et al.*, 2020).

A educação inclusiva dentro da componente educação física nem sempre é trabalhada como deveria ser, pois são muitos aspectos que envolvem uma aula (Abreu *et al.*, 2016). Para tanto, é necessário, sempre, buscarmos os aspectos legais, pois há uma específica para pessoas deficientes, que é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que diz no Art. 1º

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2005).

Nota-se que esta lei é recente, pois as crianças que possuem deficiências precisam ser inseridas no meio em que os outros sujeitos não deficientes estão, pois a lei prevê exatamente isso. Nesse sentido, com a aprovação desta Lei todo o sistema educacional precisa ser modificado e adaptado para os estudantes (Araújo *et al.*, 2020).

Os materiais pedagógicos precisam atender às necessidades específicas de cada sujeito com deficiência e além da parte material e prática, os profissionais da educação necessitam de capacitação para saberem lidar com cada educando. Tendo a formação e capacitação necessárias, os profissionais poderão ensinar os outros alunos que não possuem deficiência a valorizarem a diferença e respeitarem seus colegas, e é através da convivência na sala de aula e muitas vezes fora dela que isto é possível (Costa; Winckler, 2012).

Em seus achados científicos, Cidade e Freitas *apud* Bueno e Resa (1995, p. 34), destacam que

a Educação Física Adaptada para portadores de deficiência⁴ não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

Pensando nesta perspectiva de inclusão, segundo Juarez Barcellos (2013, p.5),

Propor formas de aplicação da Educação Física para pessoas com deficiência física deve ser uma prática constante na busca de soluções efetivas para que a inclusão dessas pessoas seja plena em todas as modalidades de exercício em que as dificuldades causadas pela deficiência não as impeçam de praticá-las. Na ênfase a prática da educação física por pessoas que fazem uso de cadeira de roda, “cadeirante”, deve-se enfatizar as necessidades de uma avaliação da história médica, o potencial do movimento e as funções motoras.

Nota-se que há dificuldades por grande parte dos profissionais de educação física para lidar com as pessoas com deficiência, pois as políticas públicas ainda atuam de forma tímida para atender este público alvo da educação especial (Daollio, 2005). Sendo assim, as dificuldades mais

encontradas são: a falta de acessibilidade e falta de capacitação, principalmente para trabalhar com crianças cadeirantes, que possuem mais dificuldades de locomoção, sendo que para educação física o movimento do corpo é essencial para o desenvolvimento das aulas (Freire, 2009). Desta forma, segundo Costa e Sousa (2004, p.39), “podemos afirmar que conviver com a diferença e a diversidade humanas é possível, mas teremos que superar valores e princípios estigmatizantes ainda tão presentes nas relações sociais entre os homens”.

Fundamentação teórica

O desenvolvimento infantil é o processo de mudanças e transformações que ocorrem durante toda a vida e recebe influência de fatores intrínsecos (genética) e extrínsecos (ambiente). Portanto, desenvolvimento é um produto da interação contínua da hereditariedade e da influência do meio. Como o processo de aprendizagem está associado ao desenvolvimento da pessoa, Piaget (*apud* Schirmer *et al.* 2007), afirma que:

A inteligência é construída com a troca entre o organismo e o meio, [...] O organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio e se adaptar, constrói novos esquemas (Schirmer, *et al.*, 2007, p.16).

Por isso, as ações realizadas sobre o meio promovem formas de conhecer e pensar mais complexas, levando a pessoa a criar novos esquemas para compreender e interpretar o mundo. No decorrer da vida, estamos a todo instante recebendo informações as quais armazenamos aquelas que são significativas para nós. Nesse sentido, a pessoa com deficiência não pode ficar isolada da convivência social e a escola é o ambiente mais propício para a socialização. Schirmer *et al.*, 2007, afirma que o ambiente escolar é o espaço da interação e é nele que:

Nos vemos motivados a estabelecer comunicação, a sentir a necessidade de se pertencer, entre outras habilidades que nos fazem pertencer ao gênero humano. O aprendizado ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado que permite o convívio e a participação. A inclusão escolar é a oportunidade para que de fato a criança com deficiência não esteja à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido (Schirmer *et al.*, 2007, p. 17).

Autores Cordazzo e Vieira (1998, 1999, 2005) tomam como referência a teoria que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano são constituídos e influenciados pelo contexto histórico, social e cultural. Aliás, os autores se referenciam com o auxílio de Vygotsky (1991) que considera a concepção sociocultural em alguns de seus estudos. Para tanto, primeiramente, eles tentam definir as distintas concepções dos termos brinquedos, brincadeira e jogo; termos esses que variam conforme o idioma e que podem, muitas vezes, nos confundir. Para tanto, estes pesquisadores afirmam que existe bastante dificuldade em relação à definição destes termos nas línguas francesa, inglesa e portuguesa, já que cada idioma possui características próprias no emprego dos mesmos e isso os faz divergirem entre si (Castro, 2009).

Para a caracterização do objeto lúdico, cada idioma possui um termo próprio, que identifica e designa o material concreto utilizado na brincadeira infantil. O vocábulo brinquedo, utilizado no português, é *jouet* no francês e *toy* na língua inglesa, com clara distinção semântica (Cordazzo; Viera, 2007, p. 56)

Tomando como base, a palavra no contexto português os verbos brincar e jogar indicam uma ação lúdica infantil, o qual o brincar atua como uma atividade lúdica não estruturada e o jogar

são entendidos como uma atividade que envolve regras principalmente. É importante frisar que autores como Abrão e Figueiredo (2013) enfatizam que os verbos brincar e jogar, em português, não possuem significados tão amplos em relação à língua inglesa e francesa. Estes verbos podem apresentar vários sentidos, mas o principal está envolvido a uma atividade lúdica infantil. Todavia, no português, existe uma falta no entendimento dos termos mencionados, visto que o jogar se difere do brincar devido o surgimento de regras, a utilização de ambos em muitos casos nos confunde.

Os autores procuram compreender e elucidar esta ambiguidade dos termos brincar e jogar, os quais têm se a necessidade de averiguá-los tomando por base o contexto social e cultural a qual estão inseridos (Freire, 2009; Kishimoto, 1997). Conforme suas pesquisas, a utilização das regras pré-estabelecidas define o ato de brincar. Cordazzo e Vieira *apud* Biscolli (2005; p. 25) destacam a brincadeira como “uma ação que a criança tem que desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem”.

Vale ressaltar que conceituar a brincadeira não é uma tarefa nada fácil, o que se pode considerar como brincar em determinado contexto, pode não ser em outro (Abrão, 2012). Nos estudos de Cordazzo e Vieira (2009) o brinquedo é tido como um objeto que sustenta a brincadeira. Além dessa concepção de brinquedo, muitos outros autores transcendem a respeito deste assunto, ou seja, consideram-no como um objeto cultural que como muitos outros objetos foram produzidos pelos homens e que expõem significados e representações que podem ser diferentes (Abrão 2012, 2014; Surdi, 1998). Em resumo, o brinquedo é o produto de uma sociedade e, como objeto lúdico da infância possui finalidades sociais.

A recreação como instrumento de inclusão

A Recreação é uma ação inerente ao ser humano, na qual este realiza atividade que pode ser de ordem física ou mental com o intuito de satisfazer suas necessidades e cuja realização lhe advém prazer sendo esta socialmente e moralmente aprovada pela sociedade (Canto, 2004). Destarte, Recreação são as atividades e situações que causam diversão, por meio do entretenimento e relaxamento.

As atividades recreativas têm como sua prática pedagógica, principalmente nas aulas de Educação Física, trazendo estratégias que possam adequar ao aluno uma integração com os outros colegas de aula com base no processo de ensino aprendizagem. Deve-se buscar alternativas de recreações como forma de facilitar a inclusão no ensino regular, trazendo atividades recreativas que possam englobar de forma igualitária a todos alunos.

O professor tem como tarefa recriar atividades de recreação no processo inclusivo, o qual deve observar com atenção o desenvolvimento de cada aluno, readequando os tipos de atividades recreativas que possam valorizar o aluno e motivá-lo. Nesse sentido, corroborando com nosso estudo, Rodrigues (2000, p.10) em suas reflexões sobre inclusão menciona que:

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, um a dignidade e uma funcionalidade.

Na perspectiva do desenvolvimento dos alunos, as atividades recreativas como as brincadeiras têm grande relevância na questão inclusão, tendo em vista que é um grande instrumento de inclusão e interação social e afetiva para todos os alunos. Logo, é um dos papéis do professor trazer uma abordagem significativa como forma de reflexão de ensino-aprendizagem.

Assim como a recreação, as deficiências também estão sendo utilizadas como problemáticas de estudos de diferentes profissionais, porém, geralmente, sendo advindos da área da educação ou saúde. Tal fato reverbera na nossa literatura científica que ainda carece de trabalhos que versam

sobre essas perspectivas.

A inclusão escolar e a integração dos corpos

Quando se trata de inclusão escolar sempre surgem vários questionamentos sobre o assunto, questões essas que a autora Mantoan (2003) traz em seu livro sobre inclusão. Logo, para nos auxiliar em nossa pesquisa bibliográfica sobre inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física, fomos obrigados a entender melhor sobre o assunto sendo necessário compreender o que é inclusão.

Segundo a autora “É uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 19). A educação inclusiva não utiliza práticas de ensino específicas para a deficiência, cada aluno aprende em um limite de tempo, o professor tem que levar em conta esses limites e tentar explorar as possibilidades de cada um (Fiorini *et al.*, 2014).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB):

Processo educacional escolar é definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizadas institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades (Brasil, 2015 p. 69).

Diante disto faz-se necessário que os professores adotem práticas pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem significativa, estando atentas as possibilidades de cada aluno (Brasil, 2005).

De acordo com a Constituição Federal (1988), e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, é estabelecido que

A educação seja um direito de todos e que as pessoas com necessidades especiais devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (Brasil, 1996).

Logo, compreende-se que devemos atender todos os alunos que tenham necessidades, bem como garantir um aprendizado intelectual e social. Cabe ressaltar também que o termo portador deixou de fazer parte da literatura científica, adotando-se o termo pessoa com deficiência (Abrão; Souza, 2012; Surdi, 1998).

Para compreender como acontece a inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas de educação física foi realizada uma pesquisa bibliográfica, pois segundo Freire (1992, p.34): “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”. Ao se tratar de pessoas com deficiência visual são vários os caminhos a serem seguidos, porém é necessário entender sobre tal deficiência, ou seja, o que é deficiência visual? O deficiente visual é o indivíduo que apresenta perda total ou possui resíduos mínimos de visão. Assim surge outra questão, como inserir o deficiente visual nas aulas de educação física escolar?

Fonseca (1993, p. 120), observa que

[...] a relação construtiva a ser criada deve quebrar a fabulação perniciosa em que vive a criança, transpondo para o plano prático, sessões de movimento que garantem progressivamente a descoberta do espaço e a redescoberta do

corpo, que inclusive facilitam a discriminação sensorial, sem a qual a criança deficiente visual não pode orientar-se.

Logo, as aulas de educação física devem estar voltadas para o desenvolvimento de toda a turma, mas quando se trata de uma pessoa com deficiência visual é necessário que a aula proposta garanta o descobrimento do espaço físico, o desenvolvimento da autoconfiança e estimule as áreas sensoriais e motoras da criança (Abrão; Brito, 2019; Castro, 2009).

Proporcionando um desenvolvimento que a ajudarão na convivência com outras pessoas.

Considerando os novos rumos da educação especial para o século XXI, ou seja, a perspectiva de inclusão, não podemos mais pensar em educação especial desvinculada da educação geral. E o mesmo ocorrendo com a educação física adaptada, que no nosso entendimento não pode mais ficar desvinculada da educação física geral” (Costa; Sousa, 2004, p. 38).

Pensando nesse viés que os autores supracitados mencionam, o fato de não separar a Educação Física Adaptada da geral, pois é assim que se consegue uma inclusão desses corpos nas aulas para que todos os sujeitos tenham possibilidade de interagir com seus corpos em meio as práticas corporais do movimento (Araújo *et al.*, 2020). Logo, a partir dessa não fragmentação é possível acompanhar o andamento da turma e verificar, bem como estimular que os alunos pratiquem as atividades propostas, de forma que não se sintam excluídos pela sua limitação e sim incluídos (Gorgatti, 2005).

Destarte a “Integração” quando nos remetemos ao significado no dicionário é “Incorporação de um elemento em um conjunto”. Para tanto, ao trazer esse significado para a introdução dos alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física, essa palavra condiz com o que deve ocorrer na escola, tendo em vista que, é papel do professor buscar estratégias de ensino para que essa integração aconteça na prática, e que esses alunos, além de incluídos, se sintam integrados ao grupo, ou seja, se sintam parte daquela aula de forma ativa, participando da atividade, se divertindo e aprendendo assim como os alunos sem deficiência (Huth, 2012).

É de grande importância para o deficiente visual e/ou cego a prática da experiência espacial em relação ao seu próprio corpo, pois a criança com cegueira ou deficiente visual apresenta, geralmente, limitações qualitativas e quantitativas de suas experiências e dificuldades em sua habilidade e possibilidade de mover-se no ambiente a fim de conhecer o mundo que a envolve e as relações do seu eu com esse envolvimento (Walgenbach, 2011).

Em seus estudos Shilder (1981, p. 42), relata que “quando o conhecimento do nosso corpo é incompleto e imperfeito, todas as ações para as quais este conhecimento particular é necessário também serão imperfeitas”. Logo, nesse ponto de vista o desenvolvimento do aluno com deficiência visual ou cegueira ao ser inserido em um ambiente interno, é necessária uma elaboração mental a fim de localizar-se no espaço que está sendo integrado, e nas aulas de Educação Física acontece um desenvolvimento dos elementos perceptivo-motores e sensoriais que é necessário para a aprendizagem da locomoção do aluno com deficiência visual (Silva; Gomes, 2011).

Segundo Castro (2009), a atividade física para deficientes visuais é de extrema importância no desenvolvimento do movimento corporal e de habilidades motoras, objetivando não só a aptidão física, esporte, recreação e lazer, mas, melhores condições e maior variedade de movimentos. Embora compreendesse que boa parte das vezes a pessoa cega prefere ficar sentada para evitar acidentes ou quando estão caminhando ficam com uma postura diferente, com a cabeça inclinada para frente e ao caminhar mantem uma marcha diferente na tentativa de evitar choques, durante as aulas de educação física é possível mudar a postura corporal, além de promover autoconfiança, para que haja uma relação melhor com seu próprio corpo (Silva *et al.*, 2011).

Segundo Nascimento & Mourato (2006) ao explorar o espaço e orientar-se pode ser explicado, que ela não tem experiência nenhuma do mundo como sendo um mundo espacial. Com isso percebe-se a necessidade do posicionamento do corpo no espaço. Logo, é tão importante à inclusão da criança cego ou com baixa visão nas aulas de educação física, pois possibilita a ela a autonomia de deslocamento espacial, estimulando sua percepção de espaço e autoconfiança. Obtendo essa autonomia a criança com deficiência visual pode estimular outros sentidos que seu

corpo necessita por meio de estímulos e incentivos a aprendizagem motora que acontecerá dentro do tempo normal de desenvolvimento da criança, oportunizando assim o enriquecimento cognitivo e amadurecimento emocional (Busto, 2013).

Na Educação Física, para a educação do corpo são encontrados os instrumentos necessários para o desenvolvimento do autoconhecimento corporal e organização psicomotora (Quixabeira; Abrão, 2021). A partir disso, quando falamos em condições de trabalho para essa área de atuação nos vem em mente a capacitação do profissional para saber lidar e ensinar alunos com deficiência visual ou cegueira, tendo em vista que é um trabalho bastante complexo e que requer adaptações ao ambiente de trabalho para que haja essa inclusão. Segundo Mantoan (2003, p.12) “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando”.

As escolas precisam de uma estrutura específica. São necessárias adaptações físicas e pedagógicas, pois, não basta acolher, é preciso garantir as condições de aprendizagem e a busca de autonomia desses educandos, por meio de recursos didáticos, atendimento especializado e demais orientações que se fazem necessárias (Walgenbach, 2011, p. 9-10).

Corroborando com o excerto acima, Walgenbach, (2011) menciona que a escola não precisa só acolher o aluno, ela deve garantir que esse sujeito tenha condições para um aprendizado eficaz e para que a escola possibilite isso ao aluno ela deve oferecer estrutura física para que o aluno consiga andar pela escola com mais autonomia; recursos didáticos para tal deficiência; atendimento de professores especializados para lidar com esses alunos, pois é um direito desses.

Nesse sentido, o deficiente visual, assim como qualquer outro aluno, necessita de intervenções educacionais mais próximas das suas verdadeiras necessidades (Silva; Souza, 2015). As limitações causadas pela deficiência visual e cegueira não devem limitá-lo de expressar suas potências em outras atividades nas quais os outros sentidos possam ajudá-lo, pois, mesmo para as pessoas sem deficiência, não observamos a utilização total de todos os sentidos; por que então exigirmos tal atividade dos deficientes visuais? Comentando esse aspecto, Buscaglia (1997, p. 227) observou que “a maior parte das pessoas nunca ultrapassou o uso das modalidades dos sentidos – visão, audição, olfato e tato – exceto como delimitadores de experiências para perscrutar estímulos ambientais”.

Ainda sob a perspectiva supracitada, Vayer e Roncin (1989) elucidam que deficiente ou não, a criança constrói sua pessoa com suas possibilidades, isto é, os dados originais e as estruturas corporais. Tal construção de sua personalidade e de seu conhecimento do mundo é sempre uma auto-organização que o meio ambiente, sobretudo, o das pessoas, pode facilitar ou não. Logo, é importante diferenciar as deficiências de acordo com sua natureza e com sua dimensão (Rocha *et al.*, 2014).

A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento

Segundo os estudos de Cordazzo e Vieira (2007) o brincar no âmbito escolar possui uma grande contribuição no desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, os autores propõem a utilização da brincadeira como uma ferramenta escolar, a qual instiga a criança a sentir-se motivada no processo de ensino aprendizagem.

Os autores supracitados afirmam ainda que o brincar é uma ação específica da criança e se encontra cotidianamente explorado no âmbito científico, com o objetivo de distinguir suas peculiaridades e definir as suas relações com desenvolvimento integral e com a saúde, dentre outros fins, além disso, atua como intervenção nos processos de educação e aprendizagem dos mesmos (Cordazzo; Vieira, 2007).

O brinquedo tem como papel um valor simbólico que domina a função do objeto, isto é,

o simbólico atua como um próprio objeto (Vygostky, 1991). Portanto, o objetivo do brinquedo é a brincadeira e tem como princípio instigar esta e convidar a criança para a atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma (Rodrigues; Abrão, 2018).

Em relação à brincadeira, diversos autores como Freire (2009) Fonseca (1993), Cunha (2009), reforçam a afirmação anterior, pois compreendem a mesma como uma atividade espontânea natural que possibilita as crianças criarem condições favoráveis para o seu próprio desenvolvimento. Neste contexto, o brincar permite maior flexibilização para experimentar novas combinações de comportamentos. Logo, a brincadeira é um desafio que é aceitável pelo simples ato prazeroso da competição, em outras palavras isso significa que o brincar não possui uma função específica, porém, tem uma finalidade em si própria (Darido; Rangel, 2005).

Para Vygotsky (1991), a brincadeira infantil é uma situação imaginária produzida pela criança e que por meio dela, com o mundo da fantasia, a utiliza para satisfazer seus desejos impossíveis. O brincar é uma imaginação em ação; a brincadeira surge da necessidade de um desejo fracassado pela realidade. Os objetos quando têm seus significados substituídos, são transformados em signos para as crianças. A criança não faz diferenciação entre brinquedos e o que ele representa, porém, compreende sua utilização que serão executados com ele (Rocha, 2014).

É importante ressaltar que, a brincadeira mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Isso quer dizer que toda brincadeira está embasada de regras, até aquelas conhecidas como “faz de conta”, que norteiam o comportamento das crianças. Em suma, o brincar é primordial para promover o desenvolvimento cognitivo, assim como os processos de simbolização e de representação levam ao pensamento abstrato (Vygostky, 1991).

Existem muitas distinções acerca do que é brincadeira e do que é jogo, e outras afirmam que ambas as palavras designam o mesmo comportamento – atividade lúdica. O termo jogo tem origem no latim “*iocus*” e quer dizer diversão, brincadeira (Rodrigues; Abrão, 2018). Entretanto, há características que podem diferenciar os mesmos. A brincadeira é entendida como simbólica e jogo como funcional. O primeiro tem como característica ser plenamente livre e tem como finalidade em si própria; já o segundo, acompanha um objetivo final a ser atingida, a vitória (Kishimoto, 1997). Esse objetivo final propõe o surgimento de regras pré-estabelecidas, geralmente estas chegam às crianças e muitas vezes estão relacionadas como as regras sociais, morais e culturais existentes (Sayão, 2002).

Mesmo as regras chegando pronto às crianças, estas têm a liberdade e a flexibilidade de aceitar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isto pode depender do contexto na qual a criança estará inserida e dos parceiros do jogo. O objetivo final de uma criança perante um jogo é a vitória sobre o oponente, entretanto, mesmo que a criança não vença o prazer usufruído durante o jogo pode fazer com que a criança retorne a jogar (Brougère, 1998).

A brincadeira é vista como uma descrição de uma atividade não estruturada, que permite prazer que tem uma finalidade em si e que possui regras implícitas e explícitas. Para finalizar, o jogo é caracterizado como algo que têm regras explícitas e padronizadas e, que tem como final o lúdico. No entanto vale enfatizar que, como atividade será sinônimo de brincadeira (Oliveira, 2002).

Ainda por meio do brincar é possível fazer uma avaliação de suas habilidades e relacioná-las com as das demais crianças. Assim, a brincadeira proporciona que a criança aproprie de instruções culturais e de papéis sociais (Brougère, 1998). Corroborando, Elkonin (1998) acrescenta essa afirmação enfatizando que a história do brinquedo segue a história da humanidade e que os brinquedos são modificados de acordo com as mudanças ocorridas nos padrões de uma sociedade.

A brincadeira, seja ela simbólica ou de regras, não apresenta somente uma característica de diversão ou de passatempo, pois por meio desta, a criança mesmo sem perceber, desenvolve inúmeros aspectos relevantes para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. As brincadeiras desenvolvem aspectos físicos, sensoriais, de percepção, habilidades motoras, força e resistência (Surdi *et al.*, 2013).

Para Dohme (2002) ancorado nos achados científicos de Friedmann (1996), as crianças por meio das brincadeiras expressam seus desenvolvimentos emocionais e da personalidade, sendo que as mesmas brincam por inúmeras razões, sendo uma delas o prazer que realizam no ato do brincar, além disso, podem expressar agressividade, dominar algo que está reprimido dentro de si, ampliar suas experiências e manter contato com outras pessoas.

Os autores supracitados enfatizam ainda que o jogo é uma forma das crianças manifestarem uma interação entre si, vivenciarem situações, desenvolverem estratégias e que ao perceberem seus erros e acertos, possam ter o direito de reformularem sem punição. Quando o jogo é realizado em momentos de tranquilidade, sem que a criança tema ser punida, possibilita meios para que aconteça uma aprendizagem das normas para viver em sociedade. Assim, a ludicidade permite que a criança experimente comportamento que jamais seriam vivenciados em situações normais (Jurdi, *et al.*, 2018).

Diante do contexto percebe-se que a brincadeira é uma ação imprescindível no desenvolvimento de uma criança, pois o brincar apresenta benefícios até mesmo para as crianças deficientes ou com alguns déficits de aprendizagem. Sendo que a brincadeira proporciona o desenvolvimento infantil em todas as dimensões, desde a atividade física, intelectual e a convivência em sociedade (Dohme, 2002; Jurdi *et al.*, 2018).

A inserção do brincar, no currículo escolar, estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Para acontecer de fato esse desenvolvimento é necessário que os professores estejam preparados e conscientes que as crianças delineiam nas brincadeiras seus anseios, frustrações, desejos e visão de mundo (Costa, 2010). No entanto, a observação é importante, pois induz o educador a conhecer melhor seus educandos. Ressaltamos também a importância de se construir espaços destinados a brincadeiras como brinquedotecas no ambiente escolar, pois afirmamos a falta de espaços, materiais, redistribuição de horários e também formação específica para professores (Cassiano; Gomes, 2003).

A importância do brincar para a criança com deficiência visual

Brincar é uma atividade constituída por ter um valor por si mesmo. É um dos poucos momentos em que as crianças e adultos se encontram naquilo que estão fazendo. Em suma, o brincar livremente pode ser elucidado como um ato natural sem um fim preestabelecido, isto é, uma atividade exclusiva, válida por si só e explorada em sua própria realização. Brincar é arte, é movimento, é particular do homem (Falkenbach; Lopes, 2010).

Na visão de Sayão (2002), quando as crianças com algum tipo de deficiência brincam, elas satisfazem uma necessidade básica que é viver o processo da brincadeira, de forma similar as crianças que não possuem deficiência. Entretanto, os adultos insistem de que a brincadeira precisa ter uma função “pedagógica”, o qual se avaria as crianças a regressarem suas formas de brincar e se expressar. O adulto usa o brincar para fugir da realidade, já a criança utiliza a atividade lúdica e a brincadeira para se inserirem na realidade, elas ficam envolvidas e comprometidas (Fiorini *et al.*, 2013).

O brincar é uma ação natural da criança para se desenvolver e aprender, se ela não brinca não expressa sua arte e movimento, independentemente se esta possui ou não alguma deficiência. O brincar é essencial para a vida e saúde das crianças, pois estabelece uma conexão entre o mundo do imaginário e o mundo real, só que devido os problemas da modernidade da sociedade nos dias atuais o viver o lúdico plenamente vem se perdendo (Silva; Abrão, 2019).

Em geral, são inúmeras conceituações sobre o ato de brincar, ele é uma das formas mais importantes de comunicação, é por meio dele que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, em mundo de fantasia e imaginação. Possibilita também o processo de aprendizagem da criança, facilitando a produção da reflexão, da autonomia e da criatividade (Castro, 2009; Abrão; Rodrigues, 2018).

Para compreender a brincadeira, é preciso entender a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico/biológico, social, cultural, afetivo, emocional, motor, sexual e cognitivo, ou seja, compreender as diferentes dimensões do desenvolvimento humano (Cunha, 1999). O brincar é algo muito relevante em nossas vidas, ou pelo

menos deveria ser por meio dele a criança pode ampliar capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda lhe propiciando o desenvolvimento da afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (Silva; Caique, 2011).

É importante salientar ainda que, a criança brinca daquilo que vive, retira-se sua imaginação lúdica de seu cotidiano, todavia, as crianças, tendo a chance de brincar, estarão mais preparadas para dominar seus modos e emoções dentro do contexto social, conseguindo melhores resultados no desenrolar da sua vida (Gomes *et al.*, 2015). Sendo assim, o brincar se destaca como uma das necessidades principais assim como é a nutrição, a saúde e a educação. Nessa perspectiva, pode se concluir que é fundamental brincar de forma livre e prazerosa permitido que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, a criança é a maior inventora de brincadeiras (Rocha *et al.* 2014).

Sabe-se que a forma de brincar na sociedade moderna, nos dias atuais, vem se transformando com a utilização de brinquedos da indústria e o afastamento das crianças em produzirem novos artefatos brincantes. Os brinquedos industrializados fazem parte da iniciação da criança ao universo dos adultos em modelo consumista, aliás, estes ocasionam implicações ímpares para a formação da imaginação infantil (Fiorini *et al.* 2013). Portanto, esta nova sociedade se encontra organizada para a produção desenfreada que visa o lucro, ela não foge à regra, não se trata de negar esses brinquedos, mas compreender como estes retiram das crianças a criatividade e o lúdico (Cunha, 2004).

É fundamental que as crianças possam ter a possibilidade de criar seus próprios brinquedos juntamente com os adultos, pois, nesta perspectiva, elas irão interagir desenvolvendo experiências para a construção da identidade infantil, estimulando a criatividade, a imaginação e a fantasia (Tanure; Duarte, 2005). Vale frisar que com o capitalismo, os brinquedos infantis, sofreram mudanças e tornaram-se produtos cada vez mais comercializados, os quais as crianças aparecem como consumistas de brinquedos da indústria e não produzem brinquedos para si próprios. Neste panorama, os brinquedos da indústria não permitem as crianças manipulá-los, explorá-los, criar e imaginar, ao passo também elas não aguçam sua imaginação e a criatividade da mesma forma que com os brinquedos confeccionados por ela (Abrão *et al.*, 2015)

As relações entre a Educação Física e outras disciplinas da escola

O autor Freire (2009) enfatiza brilhantemente a contribuição que a Educação Física apresenta no processo de ensino-aprendizagem. A intelectual apresentada um diagnóstico atual da relevância mínima entre a disciplina de educação física e outras demais. A partir de então, faz-se um entendimento das partes tanto das disciplinas que tratam a mente quanto aquelas que tratam o corpo, visto que as áreas estão em plena fase de construção. Para ele, é impossível separar tais fases ou até mesmo priorizar uma parte das outras, já que estão intimamente interligadas, a qual uma contribui para o desenvolvimento da outra (Fiorini; Manzini, 2014).

Neste contexto, compreende-se que no âmbito acadêmico ainda há pouca reflexão entre a mente e o corpo, em especial para a pessoa com deficiência, sendo mais raro ainda às pessoas cegas ou com deficiência visual. Ainda que para os adultos estas discussões já não sejam relevantes, pois sua formação corpórea já está completa, no entanto, há certo descuido em não valorizar essa relação no cenário escolar (Abreu *et al.*, 2016).

João Batista Freire (2009) ressalta que, os professores reconhecem a importância da educação física para as crianças, mas, só os educadores físicos profissionais estão usufruindo dessas atividades na contribuição no processo de desenvolvimento. Assim, o autor destaca que os alunos que fazem educação física têm facilidade em matemática, entretanto, o que se percebe é a educação física sendo considerada em alguns casos isolados da interdisciplinaridade, sendo esquecida pelos demais educadores.

Com relação às demais áreas do conhecimento a educação física tem sido motivo de importância para os pais também, já que os mesmos não a consideram com o mesmo valor se comparada com as demais disciplinas do currículo escolar. Dentre os vários os brinquedos e brincadeiras utilizados pelo professor de educação física que auxilia nas aulas de outras disciplinas,

como a matemática, por exemplo, é notório o reforço dos mesmos para as atividades de classificação e seriação (Abrão; Silva, 2011).

Os educadores têm demonstrado que suas aulas de educação física têm servido apenas como subsídios para as demais matérias. É preciso deixar evidente que, isso não pode ocorrer, pois, ele apresenta suas próprias contribuições no desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, social, histórico, motor) (Winnick, 2004).

Partindo dessa concepção, podemos afirmar que a educação apesar de estar sendo utilizada pelos educadores como mero instrumento de brincadeira ou pautada nas demais disciplinas, não estar sendo tão valorizada pela sua totalidade. Nesta perspectiva, todos os professores e os futuros profissionais necessitam ter consciência e observar a amplitude da educação física, assim, irão notar sua fundamental importância nos aspectos do desenvolvimento da criança. Além disso, é preciso que estes professores enfatizem o quanto pode ser interessante à motricidade para o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos, das relações sociais, entre outras (Bersch *et al.*, 2005).

Em resumo, Freire (2009) faz-nos refletir que é preciso uma observação mais efetiva por parte da escola e também da família em relação à educação física, a partir daí, haverá mais gosto por parte dos alunos pelas aulas, e inclusive ocorrerá um aumento significativo nos aspectos cognitivos dos educandos.

Uma das deficiências que encontramos dentro da sala de aula são principalmente a cegueira e a baixa visão. Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes:

A visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20°, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200 (Mansini, 1994, p. 1)

De acordo com alguns autores a cegueira total pressupõe a perda completa da visão (Sá *et al.*, 2007; Sá *et al.*, 2010). A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. Já a cegueira parcial, consiste nos indivíduos capazes apenas de contar dedos a curta distância e os que só percebem vultos. Mais próximos da cegueira total, estão os indivíduos que só têm percepção de projeções luminosas. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. Simultaneamente, compreendermos como cego àquele que, mesmo possuindo baixa visão, necessita de instrução em Braille, e como deficiente de baixa visão aquele que lê textos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (lupas) (Mosqueira, 2010).

Já nas brincadeiras recreativas podemos ensinar os tipos de formas geométricas, sendo essas em alto-relevo para a estimulação do tato e cognição (Manzzarino *et al.*, 2011). Embora o ensino de geometria necessite uma abordagem algébrica, a comunicação entre objeto e aluno complementa a construção do conhecimento. Neste sentido faz-se necessário a utilização das figuras e objetos para o melhor entendimento do conteúdo ensinado. Embora seja muito fácil ensinar quando se tem alunos videntes e o grande desafio está em adaptar essa metodologia para alunos cegos (Mazzarino; Falkenbach, 2011).

Vieira e Silva (2007) reforçam que a geometria está sempre presente na vida social dos alunos, seja na escola, na rua ou em casa. Afirma ainda que para os alunos deficientes visuais a situação não é diferente, a perda da visão não os limita de sentir e presenciar as formas geométricas que os cercam, pois, a partir do toque, esses alunos podem visualizar toda a beleza do mundo geométrico em sua volta.

Considerações

Uma das maiores dificuldades encontradas dentro das escolas é a integração desses

alunos nas aulas de educação física, pois além de encontrar uma resistência por parte da família, dos profissionais de educação ou até mesmo dos alunos sem deficiência, há poucos profissionais capacitados para lidar com esse tipo de deficiência. Para muitos docentes a principal dificuldade é garantir total segurança, estimulando assim, a autonomia das crianças garantindo um desenvolvimento de suas habilidades sensorio motoras, cognitivas e sociais, por meio das atividades propostas e vivenciadas pelos alunos com deficiência visual juntamente com os outros alunos sem deficiência.

Para finalizar as discussões sobre a importância da brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, em especial da pessoa cega ou com baixa visão, percebemos que esta é vista como um instrumento de suporte que estimula o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no âmbito escolar. Neste contexto, é preciso que os profissionais da educação, em especial, os de Educação Física, revejam e repensem seus planos de trabalhos para deixá-los mais atraentes e eficazes nas tarefas executados com as crianças, assim, esse trabalho, acima de tudo, promoverá o bem estar infantil e favorecerá todos os aspectos para desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, o brincar tem grande influência no desenvolvimento infantil, sobretudo, pode ser utilizado como uma ferramenta para instigar déficits e obstáculos deparados em alguns aspectos desenvolvimentos. No entanto, os profissionais necessitam estar atentos com relação a estas crianças com deficiência visual, pois não podem se deter em aspectos isolados, uma vez que todas estas aparências estão correlacionadas e exercem influências uns para com os outros.

É importante ressaltar que, ao enfatizarem a introdução do brincar no currículo escolar estimularão o desenvolvimento físico, cognitivo, social e a linguagem/comunicação da criança. Entretanto, para que isso ocorra plenamente é necessário que os professores e os futuros profissionais da Educação Física estejam capacitados e, acima disso, conscientes de que a atividade e experiências alternativas como brincar, promovem a aprendizagem da mesma. Visto que, as crianças projetam nas brincadeiras suas ansiedades, frustrações e desejos, isto é, a brincadeira atua como um processo de exteriorização dos medos e angústias, a qual opera como uma “válvula de escape” para as emoções.

Portanto, faz-se necessário reconhecer a necessidade de introdução do brincar, porém, além do reconhecimento da prática do brincar nas escolas, é preciso utilizá-la como uma estratégia a mais para a aprendizagem, dessa forma, acarretará benefícios tanto para as crianças que terão condições facilitadoras para aprendizagem quanto também para os professores que poderão usá-lo como alternativa para alcançarem seus objetivos escolares para com as próprias crianças e para com a sociedade, promovendo assim tanto aprendizagem quanto a autonomia da pessoa com deficiência. .

Logo, levamos em consideração a relevância do corpo no cenário escolar, sendo uma estrutura que deve ser trabalhada e não como algo a ser desprezível ou que interfere no processo de ensino-aprendizagem. A partir das discussões abordadas pelo mesmo, faz nos repensar não somente a disciplina como também o movimento corporal da pessoa cega ou com baixa visão que, muitas vezes, fica limitado por conta do medo que o professor tem da criança se machucar.

Diante do exposto, norteia-nos para a legitimidade e os benefícios do brincar e como este deve ser encarado como uma ferramenta pedagógica que permite desenvolver as capacidades das crianças nas dimensões motoras, afetivas, sociais, cognitivas tanto da que possui deficiência visual, qualquer outra deficiência ou até mesmo das que não possuem limitação alguma. Assim, nos apresenta a importância da educação da motricidade como responsabilidade de todos da escola e não apenas do profissional em educação física, de fato, um lugar onde as crianças ficam muito tempo sentado, aprendem apenas a ficar sentados, por outro lado, se estivessem em movimento, estariam à procura de cooperação, de convivência em grupo e aprendendo regras e limites.

Ao término desta pesquisa, entendemos que a inclusão dos cegos e das pessoas com baixa visão na escola regular é algo que ainda está longe das condições ideais. Os alunos sentem-se excluídos, principalmente quando os professores não acreditam que a inclusão é possível. Para isso, faz-se necessário que as instituições de ensino e os professores estejam preparados e dispostos a aceitar a mudança necessária para um ensino de qualidade e inclusivo.

Concluimos por meio dessa pesquisa bibliográfica que o mediador para que haja essa

integração da educação física adaptada com a educação física geral é o professor e deve partir dele como profissional, propor atividades que estimule além das habilidades motoras das crianças, estimular também o respeito com esses corpos que estarão presentes nas aulas, de forma integrada.

Mediante o exposto, precisamos refletir sobre os avanços tecnológicos que estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e em especial no espaço escolar. Com isso, novas tecnologias surgem no contexto educacional e podem ser utilizadas para os alunos cegos e com baixa visão. A impressora 3D é uma delas. Embora a geometria faça parte da vida cotidiana de todas as pessoas, o cego encontra dificuldades para entender alguns conceitos. A falta de visão gera uma maior dificuldade de entendimento dessa área da Matemática a qual é uma área de tem grande relação com educação física, ligados aos jogos, por exemplo. .

Neste trabalho, considerando as leituras e experiências de vida, observamos que houve mudanças no ensino de Educação Física ao longo dos anos, e que alcançou uma configuração de inclusão de pessoas com deficiência, mas que ainda precisa mudar, pois esta inclusão ainda está restrita ao papel, na teoria, falta assegurá-la na prática, disponibilizando capacitações aos profissionais, materiais pedagógicos adaptados aos estudantes com deficiência visual e cegos, bem como ambientes acessíveis, principalmente no âmbito escolar, ambiente alvo desta discussão, para que assim possamos executar um trabalho adequado e que o educando possa assim se sentir inserido na escola.

Referências

ABRÃO R. K. A Política de Organização das Infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v.25, p.51 - 74, 2012.

ABRÃO R. K. O perfil profissional do professor da rede estadual de Educação Física do Ensino Médio. **The FIEP Bulletin**, v.84, p.1 - 8, 2014.

ABRÃO R. K.; BAYSDORF, G. C. O trabalho docente do professor de Educação Física em escolas com diferentes fatores socioeconômicos e demográficos: estratégias e saberes construídos. **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**., v.28, p.37 - 57, 2014

ABRÃO R. K.; BEIERSDORF, D. S.; ABRANTES, D. R.; LOUZADA, M. C. S. A constituição da infância permeada pelo contexto social, mídia e brinquedo. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v.17, p.203 - 213, 2015.

ABRÃO R. K.; SILVA, J.A. A Análise do Uso dos Jogos para o Desenvolvimento do Pensamento Lógico-Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revemat**: Revista Eletrônica de Educação Matemática. , v.2, p.67 - 80, 2011

ABRÃO R. K.; SOUZA, A. C. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares de Educação Infantil. **Ciências & Letras**. Porto Alegre, Online, v.52, p.93 - 107, 2012.

ABREU, S.A.L. *et al.* Educação Física escolar e inclusão do deficiente visual: importância e dificuldades. **Rev. do plano nacional de Educação Básica de professores**, UPFI, vol. 4, n 1, p. 47-51, jan/jun 2016.

ARAÚJO, B. C. de; QUIXABEIRA, A. P.; PADILHAS, O. P.; FERREIRA, R. K. A. Esporte adaptado: Percepção e metodologias dos professores de Educação Física nas escolas públicas. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e792974707, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4707. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4707>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BERSCH, R. de C. R.; BROWNING, N.; SHIRMER, C. R. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, Assembleia nacional constituinte. **Constituição da republica Federativa do Brasil**. Brasília – DF Senado Federal/Secretária especial de editoração de publicidade, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, Dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física**. 2.ed. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRITO, I. C.; ABRÃO. K. A educação física inclusiva no ambiente escolar de Centenário/TO. **Multidebates**, v.3, p.96 - 123, 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: editora Cortez, 1998.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BUSTO, R. M. Dimensões do esporte adaptado. **Esporte, reabilitação e educação física inclusiva na qualidade de vida de pessoas com deficiência**. p. 9-18, 2013.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educación Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CASSIANO, F; GOMES, N. M. O deficiente visual no ensino regular, um estudo de caso em aulas de educação física. In: MARQUEZINE, M. C *et. al.* **Educação Física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003. p.125-130.

CASTRO, C. A. **Os alunos deficientes visuais nas aulas de Educação Física: Há inclusão desses corpos?** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

CANTO, R. **Recreação Escolar**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2004.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHACON, M. C. M. Relação pai-filho e deficiência física relato de pesquisa. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 441-458, Set.-Dez, 2011.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L apud BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L apud DOHME, V. A. **Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 2002. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L apud FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abring, 1996.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L apud KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro. v. 7.n.1. jun/2007.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. apud ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. apud BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COSTA A. M; WINCKLER C. A Educação Física e o Esporte Paralímpico. *In*: MELLO, Marco Túlio de; OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler (orgs). **Esporte Paralímpico**. São Paulo: Editora Athene, 2012.

COSTA, A. M. e SOUSA. S. B. Educação Física e Esporte Adaptado: História, Avanços e Retrocessos em Relação aos Princípios da Integração/Inclusão e Perspectivas para o Século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, P. 27-42, maio, 2004.

COSTA, A. M. Educação Física e esporte adaptado: História, Avanços e Retrocessos em relação aos princípios da integração. Inclusão e Perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas. v. 25, n. 3, p. 27-42, maio de 2004.

COSTA, V.B. Inclusão escolar na educação física: reflexões a cerca da formação docente. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n 4, p. 889-899, out/dez 2010.

CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. *In*: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n.2, p. 215-226, 2005.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: **Guanabara Koogan**, 2005.

FALKENBACH, A.P.; LOPES, E.R. Professor de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Rev. Pensar e Prática**, Goiânia, vol. 13, n.3, p.1 – 18, set- dez 2010.

FIGUEIREDO, M. X. B.; ABRÃO R. K. A corporeidade Infantil nos espaços da escola. **Vivências** (URI. Erechim). , v.9, p.20 - 31, 2013.

FIORINI, M. L.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Rev Bras Ed Esp**, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014.

FIORINI, M.L.S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E.J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a proposta curricular do estado de São Paulo. **Revista Motriz**, Rio Claro, vol. 19, n 1, p. 62-73, jan/ mar 2013.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, João Batista. As relações entre a Educação Física e outras disciplinas da Escola. *In*: FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da Educação Física**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2009.p. 161-171

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES *et al*. Os fatores de inclusão do deficiente visual nas aulas de Educação Física. **EFDeportes**.

com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 177, Febrero de 2013.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividades físicas adaptadas**. São Paulo: Manole, 2005.

JURDI, A. P. *et al.* Inventários das brincadeiras e do brincar: ativando uma memória dos afetos. **Interface**. Espaço Aberto, v. 22, n. 65, Apr-Jun 2018.

KISHIMOTO, T. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação**. São Paulo: editora Cortez, 1997.

LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-98.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na Escola e na educação física. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar. 2011.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.

NASCIMENTO, D. F. do; MOURATO, M. P. **Goalball**: Manual de orientação para professores de Educação Física. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006. 33 p.

OLIVEIRA, F. F. Dialogando sobre educação, Educação Física e inclusão escolar. **EFDeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires, n. 51, 2002.

QUIXABEIRA, A.; ABRÃO, K. Uma análise da produção do conhecimento em periódicos da educação física: o corpo em destaque. **PESQUISEDUCA**. v.13, p.372 - 384, 2021.

QUIXABEIRA, A.; TEIXEIRA, D. B.; FERNANDES, L. C.; ABRÃO R. K. A inclusão de Crianças com Deficiência Física na Educação Física Escolar. **Multidebates**. v.2, p.270 - 281, 2018

ROCHA *et al.* A percepção do deficiente visual sobre a Educação Física escola. **Revista Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, n. 1, 2014.

ROCHA *et al.* A percepção do deficiente visual sobre a Educação Física escola. **Revista Coleção Pesquisa em Educação Física**, Vol. 13, n 1, 2014.

RODRIGUES, M. M.; ABRÃO R. K. Criar, montar e aprender: os jogos, brinquedos e brincadeiras. **REVISTA UNIABEU**. v.11, p.67 - 79, 2018.

Rodrigues, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível**. *Inclusão*, 1, 7-13. 2000

ROSADAS, S. C. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente**: Eu posso. Você duvidam? São Paulo: Atheneu, 1994.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Coleção atendimento educacional especializado).

SÁ, E. D.; SILVA, M. B. C.; SIMÃO, V. S. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual**. São Paulo: Moderna, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

PERROTTI, E. **A criança e a produção cultural**. In: ZILBERMANN, Regina (Org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas á Educação Infantil e á Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, nº 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCHIMER, C R. *et. al.* **Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SHILDER, P. A. **A imagem do corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SILVA, A. J., DUARTE, E., ALMEIDA, J. J. G. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. **Revista Movimento**. v. 17, n. 2, p. 37-55, abr/jun 2011.

SILVA, A. N.; GOMES, N. M. **Educação física e a percepção de alunos com deficiência visual em processo de inclusão**. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011. ISSN: 2175-960X. p.1214-1223.

SILVA, B.; CAIQUE, T. **Que brincadeira é esta? O “Direito” de nossas crianças**. 2011. Disponível: intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/3202/2950. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, J.J.; SOUTO, E.C. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria. v. 28, n. 51, p. 181-192, jan./abr. 2015.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor; STAVISKI, Gilmar. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de criança e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan/mar. 2013.

TANURE ALVES, M. L.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 27, n. 2, 2005.

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

WALGENBACH, Patrícia. J. S. **A Realidade dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino de Anápolis – GO**. Brasília: UNB, 2011.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados**. 3.ed. São Paulo: Manole, 2004.

YAYER, P.; RONCIN, C. **A integração da criança deficiente na classe**. Trad. Maria Ermandina Galvão; Gomes Pereira. Lisboa: Editora Manole, 1989.

Recebido em 25 de julho de 2023.
Aceito em 15 de setembro de 2023.