



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)

MÉRCIA CAROLINE OTTO DE MORAIS

Práticas aquáticas, Desenho Universal para Aprendizagem e Multiletramentos:

Educação Física no Atendimento Educacional Especializado.

GOIÂNIA - GOIÁS

2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mércia Caroline Otto de Moraes

3. Título do trabalho

PRÁTICAS AQUÁTICAS, DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E MULTILETRAMENTOS:
Educação Física no Atendimento Educacional Especializado.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 02/09/2025, às 20:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mércia Caroline Otto De Moraes, Discente**, em 03/09/2025, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5619659** e o código CRC **0882BEE6**.

Referência: Processo nº 23070.043456/2025-01

SEI nº 5619659

MÉRCIA CAROLINE OTTO DE MORAIS

Práticas aquáticas, Desenho Universal para Aprendizagem e Multiletramentos:

Educação Física no Atendimento Educacional Especializado.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva

GOIÂNIA - GOIÁS

2025

 CAPES

 unesp

 CDeP3
Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp
Professora: Âncora Chaves

 UFERN

 UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

 UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

 UFPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

 UFES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

 UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

 UFAC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACARÁ

 UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

 Universidade de Brasília

 UEM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

 UNIJUI
UNIVERSIDADE DO JUIZ DE FORA

 URE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

 unioeste
UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ

 UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SERTÃO DE SÃO CARLOS

 UET
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS

 UNICAMP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

 INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais

 INSTITUTO FEDERAL Sudeste de Minas Gerais

 INSTITUTO FEDERAL Carpi

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

 Universidade Federal do Rio Grande

 Unimontes
Universidade Estadual de Maringá

 Unimontes
Universidade Estadual de Maringá

 UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Morais, Mércia Caroline Otto de
Práticas aquáticas, Desenho Universal para Aprendizagem e Multiletramentos: [manuscrito] : Educação Física no Atendimento Educacional Especializado. / Mércia Caroline Otto de Moraes. - 2025. CXVII, 117 f.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui abreviaturas, lista de figuras.

1. Educação Física . 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Desenho Universal para Aprendizagem. 4. Multiletramentos. 5. Práticas Aquáticas e Inclusão.. I. Silva, Ana Paula Salles da, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 32 da sessão de Defesa de Dissertação de **Mércia Caroline Otto de Moraes**, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte e um dias de agosto de dois mil e vinte cinco, a partir da(s) 14:30, através do link <https://meet.google.com/fpk-ewbo-vsg>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**PRÁTICAS AQUÁTICAS, DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E MULTILETRAMENTOS: EDUCAÇÃO FÍSICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) **Orientador(a)**, Professor(a) Doutor(a) **Ana Paula Salles da Silva** (ProEF/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) Flórence Rosana Faganello Gemente- FEFD-UFG; Professor(a) Doutor(a) Lana Ferreira de Lima - FEF/UFCAT. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, a candidato(a) foi **aprovado** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Ana Paula Salles da Silva**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **Aos vinte e um dias de agosto de dois mil e vinte cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva**, **Professor do Magistério Superior**, em 21/08/2025, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Florence Rosana Faganello Gemente**, **Professora do Magistério Superior**, em 25/08/2025, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LANA FERREIRA DE LIMA**, **Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 19:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5593101** e o código CRC **EE5BA69C**.

Dedico este trabalho à minha família, que esteve
ao meu lado em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A trajetória até aqui não foi trilhada sozinha, e sou grata a todas as pessoas que, de diferentes formas, fizeram parte desse percurso.

À Professora Dra. Ana Paula Salles da Silva, minha gratidão pelo acompanhamento e pelas orientações respeitadas, que me fizeram recalculer a rota, indo ao encontro de um referencial teórico que estava o tempo todo por detrás das minhas ideias e do meu fazer pedagógico, mas que até a sua intervenção, eu não sabia nomeá-lo. Sua escuta e seu olhar crítico foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Às professoras membros da banca examinadora, Prof^a. Dra. Flórence Rosana Faganello Gemente e Prof^a. Dra. Lana Ferreira de Lima pelo tempo dedicado para leitura e valiosas contribuições desde a banca de qualificação, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF -, em especial aos do polo UFG, obrigada por cada aula, discussão e provocação intelectual, que ampliaram minha forma de pensar e pesquisar.

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo e trocas. Em especial, agradeço às colegas Ananda, Ione, Joyce e Odine pela oportunidade de formarmos um espaço para trocar mais do que informações acadêmicas. Compartilhamos angústias, dificuldades e temos nos fortalecido mutuamente para celebrarmos a vitória de cada uma. Dividir essa jornada com vocês tornou o caminho mais leve e inspirador.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e às professoras do Atendimento Educacional Especializado participantes da pesquisa, por compartilhar suas experiências com generosidade, deixo aqui minha sincera gratidão.

À Escola Especial Helena Antipoff, na pessoa da diretora Lucimeire Pinheiro, deixo meu agradecimento pela prontidão em aceitar participar dessa pesquisa, concedendo permissão para que a intervenção fosse realizada na escola.

Agradeço às minhas parceiras da piscina Bárbara, Geni, Juliana, Kátia, Kelly, Roberta e Tainara, que foram parte importante para o desenvolvimento da intervenção, tanto na sua execução quanto nas trocas e ensinamentos ao longo de todo o tempo em que trabalhei na Educação Aquática. Cada uma de vocês tem parte na constituição da professora que sou, desde as habilidades que desenvolvi, até a sensibilidade no olhar que foi se apurando a cada nova criança que nos era confiada.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, agradeço pela alegria e disposição que foram combustível para cada aula; e aos seus pais, agradeço a confiança em meu trabalho, que expressaram ao consentir com a participação das crianças na pesquisa, tornando possível esta investigação.

À minha família: meus pais Ivan e Márcia, por me proporcionarem e incentivarem a dedicação aos estudos desde sempre; aos meus irmãos Bruno e Camila, cunhados Laisa e José e sobrinhos Felipe e Athos, pelo apoio, pelo carinho e por acreditarem em mim.

Ao meu esposo Humberto e aos meus filhos Theo e Nicolas, pelo amor incondicional e pela compreensão aos momentos em que me fiz ausente. Vocês compartilharam comigo todos os momentos difíceis, as noites sem dormir e os finais de semana sem descanso. Ter vocês ao meu lado me sustentou e deu forças para concluir essa etapa. Filhos, por vocês eu não me permiti desistir. Espero que os inspire para que vocês sejam resilientes e lutem para alcançar os seus objetivos.

Aos amigos e amigas (vocês sabem quem são) que torceram, vibraram e estiveram presentes — seja me escutando, trocando memes ou me tirando da frente do computador e levando para uma volta de bicicleta ou para esfriar a cabeça na piscina — meu muito obrigada. Ter vocês ao meu lado trouxe momentos de leveza em meio aos desafios.

E, por fim, agradeço a Deus por me sustentar para recomeçar quantas vezes foi preciso, me trazendo até a conclusão da dissertação.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar a viabilidade de uma proposta pedagógica voltada para a vivência de conteúdos da Cultura Corporal, com foco nas práticas aquáticas desenvolvidas sob as perspectivas do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e dos Multiletramentos, dentro do contexto da Educação Física (EF) no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação educacional, estruturada em dois momentos: um diagnóstico, composto por revisão sistemática e entrevistas com 5 professoras de EF que atuam no AEE em Goiânia; e um momento de intervenção pedagógica em uma escola de Educação Especial, com estudantes que frequentam o AEE. A intervenção foi realizada com duas crianças, sendo uma com Síndrome de Down e a outra com Transtorno do Espectro Autista com nível de suporte 1, por meio de oito aulas práticas de Educação Aquática. A análise de conteúdo das entrevistas revelou que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras entrevistadas frequentemente se limitam a aspectos psicomotores, desconsiderando os conteúdos próprios da EF e uma utilização limitada das tecnologias assistivas e digitais. Os dados do diário de campo e a análise da intervenção indicaram que a proposta baseada no DUA e nos Multiletramentos favoreceu o protagonismo estudantil e a fruição, ampliou as vivências e as aprendizagens de conteúdos da Cultura Corporal, com potencial para contribuir para uma inclusão escolar mais efetiva. A partir desta pesquisa foi desenvolvido um produto educacional que se constitui em uma proposta de intervenção pedagógica das aulas que foram realizadas durante a pesquisa, contemplando os planos de aula e as imagens produzidas tanto pela professora-pesquisadora quanto pelos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física; Atendimento Educacional Especializado; Desenho Universal para Aprendizagem; Multiletramentos; Práticas Aquáticas; Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the feasibility of a pedagogical proposal focused on the experience of Body Culture content, focusing on aquatic practices developed from the perspectives of Universal Design for Learning (UDL) and Multiliteracies, within the context of Physical Education (PE) in Specialized Educational Services (SEAs). The research adopted a qualitative educational action research approach, structured in two phases: a diagnostic phase, consisting of a systematic review and interviews with five PE teachers working in the SEAs in Goiânia; and a pedagogical intervention phase in a Special Education school, with students attending SEAs. The intervention was carried out with two children, one with Down syndrome and the other with Autism Spectrum Disorder with level 1 support, through eight practical Aquatic Education classes. Content analysis of the interviews revealed that the pedagogical practices developed by the interviewed teachers are often limited to psychomotor aspects, disregarding PE content and limited use of assistive and digital technologies. Field diary data and intervention analysis indicated that the UDL and Multiliteracies-based approach fostered student empowerment and enjoyment, expanded experiences, and learned Body Culture content, with the potential to contribute to more effective school inclusion. Based on this research, an educational product was developed that constitutes a proposed pedagogical intervention for the classes conducted during the study, incorporating the lesson plans and images produced by both the teacher-researcher and the students.

KEYWORDS: Physical Education; Specialized Educational Services; Universal Design for Learning; Multiliteracies; Aquatic Practices; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma da seleção dos trabalhos, elaborado a partir das recomendações PRISMA	37
Figura 2: Charge de Michael Giangreco, e Kevin Ruelle sobre o DU	53
Figura 3: Princípios do DUA associados aos Multiletramentos.....	56
Figura 4: Guia prático para implementação do Desenho Universal da Aprendizagem nas aulas de Educação Física.....	58
Figura 5: Aproximação entre a perspectiva dos Multiletramentos e DUA.....	61
Figura 6: “E1” explorando o controle respiratório com uma brincadeira de assoprar bolas	74
Figura 7: “E2” desenvolvendo o controle respiratório com brinquedo “cachimbo divertido” .	74
Figura 8: “E1” exercendo o controle respiratório, utilizando um brinquedo, ao mesmo tempo em que está mergulhando.....	74
Figura 9: “E2” realizando o controle respiratório de forma direta, mergulhando	74
Figura 10: “E1” realizando propulsão de pernas para auxiliar no deslocamento de “E2”, que está sentado sobre a boia	75
Figura 11: Estudantes se deslocando com propulsões de pernas com o uso da boia	75
Figura 12: “E1” se deslocando com propulsão de pernas, com o apoio do slackline	77
Figuras 13: “E2” realizando propulsão de pernas e realizando a travessia da piscina com o apoio da corda (slackline)	77
Figura 14: Professora-pesquisadora apresentando um vídeo para contextualizar a atividade do boiacross para “E1” e “E2”.....	79
Figura 15: Estudante “E1” fazendo uso da câmera, com orientação da professora, para registrar momento em que “E2” realiza a atividade com “cachimbo divertido”	81
Figura 16: Momento de avaliação através de chamada de vídeo	82
Figura 17: Desenho de “E2” com os animais que ele viu durante o seu mergulho.....	83
Figura 18: Desenho de “E1”, em que ele aparece sentado sobre a boia, na vivência do Boiacross	83
Figuras 19 e 20: “E1” e “E2”, respectivamente, mergulhando para observar os animais aquáticos, na aula de PCA de mergulho	88
Figuras 21 e 22: “E1” e “E2” assistindo ao vídeo da aula e relatando suas ações	89

Figura 23: Quadro de rotina com algumas das atividades realizadas dentro da rotina das aulas da intervenção	91
Figura 24: Professora/pesquisadora apresentando o quadro com a rotina da aula para os estudantes	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil das professoras entrevistadas.....	23
Quadro 2: Relação de linguagens, princípios do DUA e recursos presentes em cada aula da intervenção.....	31
Quadro 3: Panorama dos trabalhos encontrados.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAEE** – Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CMAI** – Centro Municipal de Apoio à Inclusão
- CRE** – Coordenação Regional de Educação
- DUA** – Desenho Universal para Aprendizagem
- EFE** – Educação Física Escolar
- FEFD** – Faculdade de Educação Física e Dança
- GERINC** – Gerência de Inclusão
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROEF** – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- RME** – Rede Municipal de Educação
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- TDICs** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UFG** – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. METODOLOGIA	22
2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL	35
2.1- Caminhos Percorridos Para Recuperação Da Produção Acadêmica	35
2.2- Os dados encontrados na produção acadêmica.....	40
2.2.1 Perfil da produção selecionada	40
2.2.2 “Onde se escondem?” Onde atuam os professores de Educação Física no Atendimento Educacional Especializado?	41
2.2.3 “O que fazem?” Quais os tipos de propostas realizadas pelos professores de Educação Física nos estudos?	43
2.2.4 Quais resultados chegaram as pesquisas analisadas?	46
2.3 Algumas considerações sobre a produção científica	47
3. DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM E MULTILETRAMENTOS: APROXIMAÇÕES INICIAIS.....	49
3.1 Multiletramentos	49
3.2 Desenho Universal para Aprendizagem	52
3.3 Desenho Universal para Aprendizagem e a Educação Física	57
3.4 Multiletramentos e Desenho Universal para a Aprendizagem: conexões para uma educação inclusiva	59
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
4.1 Percepção de professoras de Educação Física sobre sua atuação no AEE	63
4.1.1 A Educação Física no AEE segundo o olhar das professoras entrevistadas	63
4.1.2 A prática pedagógica das professoras de Educação Física no contexto do AEE	67
4.1.3 Uso de tecnologias no AEE	69
4.2 Práticas aquáticas pautadas pelas perspectivas do DUA e dos Multiletramentos	72
4.2.1 Aprendizagem e as dimensões do conhecimento nas práticas aquáticas	72
4.2.2 Fruição nas práticas aquáticas	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
6. REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA	103
APÊNDICE 2 ROTEIRO DIÁRIO DE CAMPO	105

APÊNDICE 3 TCLE PROFESSORES	107
APÊNDICE 4 TCLE - PAIS/RESPONSÁVEIS	111
APÊNDICE 5 CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO	114
APÊNDICE 6 TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	116

INTRODUÇÃO

A efetividade da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns atravessa diversos fatores como a flexibilização, adaptação curricular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, de acordo com o parágrafo 2º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe que o AEE

[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, s/p).

O mesmo decreto especifica os objetivos do AEE colocando a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem através da transversalidade de ações entre o professor de AEE e do professor da sala comum, desenvolvendo recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Esse atendimento pode ser realizado em salas de recursos dentro da própria escola ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Deve oferecer um suporte complementar ao recebido na classe comum, no contraturno das aulas, em um ambiente equipado com recursos e materiais pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos estudantes. O objetivo é promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, garantindo condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. O objetivo do AEE, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição em que ele é desenvolvido através de convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, é

promover ações que identifiquem os obstáculos que impedem ou limitam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças/estudantes e criar possibilidades para a superação dessas barreiras, proporcionando acessibilidade à educação, à cultura, ao lazer, ao trabalho, à saúde, enfim a ser cidadão (APAE¹, 2023, p.15).

Assim, pode-se entender que o AEE deve oferecer aos estudantes que dele participam condições que favoreçam seu acompanhamento no ambiente da escola comum, visando a sua inclusão efetiva. Isso nos leva a compreender que o papel do professor de Educação Física (EF),

¹ APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

dentro dessa dinâmica, seria proporcionar aos alunos vivências relacionadas aos conteúdos da Educação Física Escolar (EFE), em um contexto de atividades adaptadas às suas necessidades, permitindo uma maior participação nas aulas. Além disso, o professor de EF também deve estabelecer articulações com os docentes da escola comum para promover a inclusão dos estudantes.

Na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia este atendimento fora das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) é realizado nos Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI)² e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) conveniados à Secretaria Municipal de Educação (SME) em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Os dois espaços são especializados em desenvolver a proposta do AEE com os estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Goiânia. Esta atividade é orientada por documentação encaminhada pela Gerência de Inclusão (GERINC) da SME, que “tem como finalidade propor, implementar, assessorar, acompanhar e avaliar políticas públicas afirmativas voltadas à Educação Especial e Educação para a Diversidade e Cidadania” (SME-Goiânia, 2020, p. 17) às instituições, na qual se instrui que os educandos devem ser atendidos nas seguintes áreas: Comunicação e Tecnologia Assistiva, Desenvolvimento Cognitivo e Psicomotora. É nesta última que os professores de EF têm espaço de atuação e o documento expressa que:

Os professores do AEE deverão avaliar o educando com relação à necessidade de adequações pertinentes às propostas do trabalho pedagógico com a elaboração de recursos e construção de orientações referentes à orientação e mobilidade, adequação postural, orientação espaço-temporal, habilidades de coordenação motora, desenvolvimento do esquema e imagem corporal, uso de TA de forma geral para os educandos público do AEE (Goiânia - SME, 2020, p. 5).

Essa orientação reforça a ideia de um trabalho voltado ao desenvolvimento dos aspectos psicomotores para os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs) no AEE, deixando de lado os conteúdos próprios da EF.

Ainda seguindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a Oficina de Educação Aquática se encontra dentro da Área Psicomotora e busca propiciar

² CMAI e CAEE são Centros de Atendimento Educacional Especializado vinculados à SME de Goiânia, para onde os estudantes com NEEs são encaminhados para receber o AEE no contraturno da escola comum.

experiências corporais significativas e prazerosas vivenciadas em busca de elementos motores básicos através de atividades aquáticas, tais como: adaptação ao meio líquido, flutuação, respiração, mergulho, propulsão de pernas e braços, a fim de desenvolver condutas motoras básicas, contribuindo para o desenvolvimento global, ampliando o potencial neuropsicomotor e a socialização da criança/estudante, considerando a peculiaridade das crianças/estudantes atendidas (APAE, 2023, p.50).

Tendo explicitado essa particularidade, é possível dizer que as orientações de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permeiam essas atividades, mas não dão conta de suas especificidades, no entanto, o PPP da instituição elenca os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiência da BNCC como norteadores de suas práticas.

Trazendo para a prática pedagógica, os objetivos de aprendizagem são selecionados dentro do Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos, acrescentando outros objetivos que atendam às orientações e demandas específicas do AEE na Educação Aquática, tais como a adaptação ao ambiente aquático e a exploração de movimentos e diversas formas de deslocamento dentro dele. As brincadeiras, as vivências e interações com os pares são os eixos estruturantes da prática pedagógica através dos quais a criança tem a possibilidade de apropriar-se do conhecimento e reconstruí-lo. Dessa forma, utilizam-se jogos, brincadeiras, cantigas de roda e brinquedos cantados como metodologia para buscar alcançar os objetivos traçados, proporcionando às crianças a oportunidade de vivenciarem elementos da cultura corporal infantil dentro de um contexto de inclusão e respeito à diversidade, buscando ainda superar os obstáculos que limitam sua participação nos diversos contextos sociais em que está inserida.

Estar no ambiente de uma Escola Especializada nos traz a convivência com famílias que estão sempre em busca de recursos e atendimentos que proporcionem uma vida em plenitude para as suas crianças com deficiência. Ainda que este ambiente seja denominado ESCOLA, inúmeras foram as vezes em que a oficina educacional na qual desenvolvo minha prática pedagógica foi nomeada por essas famílias como “terapia aquática”, ainda que, respeitosamente e com um olhar compreensivo, façamos a correção para o nome Educação Aquática, essa situação se reitera e segue no imaginário dessas famílias. É desse lugar que emana o interesse em aprofundar minha compreensão sobre o meu papel e as possibilidades enquanto professora de EF no AEE.

Nesse contexto pretendo investigar o quanto o caráter terapêutico que busca capacitar corpos, tornando-os mais hábeis para executar funções necessárias ao ambiente escolar ainda domina esse espaço de atuação do professor de EF e a viabilidade de uma proposta que possibilite a vivência de experiências mais abrangentes dentro da Cultura Corporal, associando

experiências com práticas aquáticas a registros audiovisuais e verificar como esses podem favorecer a aprendizagem, além de fomentar a inclusão escolar e social de estudantes com deficiência, através de uma prática pedagógica orientada pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA³) e pela teoria dos Multiletramentos⁴.

Partimos de uma hipótese inicial que propunha investigar se seria possível ao professor de EF atuar no AEE com uma proposta de ensino que valorize as práticas aquáticas como parte da Cultura Corporal, pautada pela perspectiva do DUA e dos Multiletramentos, sendo potencializada com a inserção de registros audiovisuais no processo de aprendizagem.

O objetivo geral consiste em propor e analisar uma intervenção pedagógica em EF que associe as práticas aquáticas como elemento da Cultura Corporal, pautada pela perspectiva do DUA e dos Multiletramentos, no contexto do AEE realizado em uma escola de Educação Especial voltado a crianças menores de 8 anos.

Os objetivos Específicos, que podem ser relacionados às etapas para se alcançar o objetivo geral, são:

- Analisar a produção científica sobre o trabalho pedagógico da EF desenvolvido no AEE nas escolas de Educação Especial;

- Investigar como os professores de EF do AEE compreendem e desenvolvem o seu trabalho diante de seus estudantes;

- Planejar e implementar uma intervenção pedagógica de EF pautada pela perspectiva do DUA e dos Multiletramentos para os encontros da oficina de Educação Aquática no AEE realizados em uma escola de Educação Especial.

Esta dissertação percorre o caminho a seguir: No capítulo 1 é apresentada a metodologia utilizada para cada etapa da pesquisa; O capítulo 2 traz uma revisão sistemática intitulada: “A produção científica sobre a Educação Física desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado no Brasil”, que busca fazer um retrato dos trabalhos realizados e consequentemente discutir como tem sido a atuação de professores de EF no contexto do AEE, a partir dos estudos encontrados; O capítulo 3 apresenta o referencial teórico escolhido para orientar a proposta de intervenção pedagógica, que foi pautada pela perspectiva do DUA e dos

³ O DUA foi apresentado em 1999, pelos pesquisadores David Rose e Anne Meyer, e tem por princípio utilizar múltiplas estratégias para engajamento, representação e ação e expressão, de forma a buscar uma educação acessível.

⁴ O termo Multiletramentos foi criado por um grupo de 10 pesquisadores conhecido como New London Group, buscando atender as demandas de uma diversidade cultural e linguística que favoreçam a aprendizagem. As duas temáticas serão aprofundadas no capítulo 3.

Multiletramentos; Por fim, o capítulo 4 foi dedicado a apresentar os resultados e discussões da pesquisa, que se dividiu em dois momentos. O primeiro, apresentou e discutiu os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com com professores de EF do AEE, buscando compreender as suas percepções sobre a EF enquanto disciplina com conteúdo próprio e as suas possibilidades no contexto do AEE. No segundo momento, exibiu os resultados e a análise de uma proposta de intervenção pedagógica de práticas aquáticas pautada pela perspectiva do DUA e dos Multiletramentos, associadas à produção de fotografias e vídeos. Essa proposta valorizou o protagonismo dos estudantes, favorecendo seu desenvolvimento e facilitando a sua inclusão na escola comum.

Como parte necessária para conclusão deste estudo e buscando contribuir com as reflexões sobre uma prática pedagógica de professores de EF no AEE, foi apresentado como produto educacional, uma proposta de intervenção pedagógica das aulas propostas na intervenção, contemplando os planos de aulas e imagens produzidas tanto pela professora-pesquisadora quanto pelas crianças, num formato de portfólio digital.

Esta pesquisa tem grande potencial para ampliar as discussões sobre as possibilidades do ensino da EF no AEE, buscando uma proposta que valorize o protagonismo das pessoas com deficiências através dos conteúdos da Cultura Corporal, inserida num contexto das práticas aquáticas e das tecnologias digitais, em contraposição a uma proposta terapêutica amplamente difundida no âmbito do Ensino Especializado.

1- METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida seguindo uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação educacional que, de acordo com Tripp (2005), tem o papel de favorecer o desenvolvimento do trabalho de professores e pesquisadores, de modo a utilizarem suas pesquisas para aprimorar o ensino e, por consequência, o aprendizado dos estudantes, num ciclo que varia entre agir na prática e investigar a seu respeito.

A pesquisa foi composta por dois momentos: um momento diagnóstico e um momento de intervenção.

A fase diagnóstica contemplou uma revisão sistemática e uma entrevista com professores de EF. A revisão sistemática teve como objetivo analisar sobre o que as produções científicas têm se dedicado em discutir a respeito da EF realizada no AEE no Brasil. A pesquisa com os professores de EF do AEE foi realizada através de entrevista semiestruturada, apresentada por Minayo (2018, p.13) como a combinação de “um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados”. A partir dessa entrevista buscou-se analisar o trabalho de professores de EF no AEE no âmbito da Rede Municipal de Educação (RME) da cidade de Goiânia.

Foram convidados a participar da pesquisa, professores de EF das SRMs, de 2 CMAIs e de 3 CAEEs. Após um primeiro contato, em que lhes foram elucidados os objetivos da pesquisa e proposto que participassem através da entrevista, 5 professoras aceitaram participar, sendo uma da SRM, duas de CMAIs e duas de CAEEs.

Foi apresentada a pesquisa, o convite e o TCLE para que as professoras respondessem à entrevista semiestruturada (Roteiros no Apêndice 1), que foi realizada pela professora-pesquisadora. Após o convite, as professoras participantes receberam via WhatsApp, de maneira individualizada, um link para acessar o formulário Google Forms com uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 4) para leitura e análise. Após concordarem em participar do estudo, agendamos um encontro online, conforme a disponibilidade de cada entrevistada, onde foi aplicada a entrevista de maneira individual e diretamente pela professora-pesquisadora, a fim de suprimir qualquer dúvida e aproveitar a entrevista da melhor maneira.

A entrevista levantou dados acerca da percepção de 5 professoras de EF que atendem o AEE nas SRMs, nos CMAIs e CAEEs conveniados à Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Através dela foi analisada a percepção dessas professoras sobre a EF enquanto disciplina com conteúdo próprio, se utilizam e como utilizam mídias e tecnologias digitais durante suas intervenções. Como critério de inclusão destes participantes tivemos a necessidade de que fossem professores de EF e que atuem no AEE dentro da área designada pela GERINC da SME de Goiânia como Psicomotricidade. Esse critério foi definido a partir do entendimento de que os objetivos dessa área são os que mais se relacionam com os conteúdos da EF, proporcionando a possibilidade de que esses professores desenvolvam um trabalho que contemple os conteúdos da disciplina na dinâmica do AEE.

A primeira etapa desta participação, que foi a partir do formulário do Google Forms, trouxe a parte do roteiro da entrevista relacionada aos dados pessoais, profissionais e de formação, que está inserida no Apêndice 1.

Essas informações são importantes para traçar o perfil dessas professoras e estão descritas na tabela a seguir:

Quadro 1: Perfil das professoras entrevistadas

Entrevistada	P1	P2	P3	P4	P5
Idade	Entre 40 e 49 anos	entre 30 e 39 anos	Entre 50 e 59 anos	entre 40 e 49 anos	entre 40 e 49 anos
Curso da graduação	Educação Física,	Educação Física,	Educação Física,	Educação Física, Pedagogia e Fisioterapia	Educação Física, Pedagogia
Instituição da graduação	UFG	UEG/ ESEFFEGO	UEG/ ESEFFEGO	UFG	UEG/ ESEFFEGO
Ano de conclusão	2004	2012	1995	2006	2001

Curso da Pós-graduação	AEE / psicomotricidade clínica e institucional / psicopedagogia / neuropsicomotricidade	Mestrado em Educação	AEE; Neuropsicomotricidade	Fisioterapia Neurofuncional, psicopedagogia, psicomotricidade, intervenção precoce AEE	Métodos e técnicas; Educação Física Escolar; Educação Inclusiva com Ênfase em AEE; Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Em andamento Educação Inclusiva em TEA e Análise do Comportamento - ABA.
Instituição da Pós-graduação:	Universidade Cândido Mendes	UFG	Wallon; RHEMA	Universidade Castelo Branco, Instituto Consciência, Instituto Consciência, Universidade Federal de São Carlos	Universo; UEG; Instituto REFLEXÃO ; HBF e Universidade VALE
Ano de conclusão:	2019	2019	2020/ 2024	2007, 2017, 2019, 2024	2002/2005/ 2023/2024
Tempo de docência:	Entre 16 e 20 anos	Entre 11 e 15 anos	Mais de 21 anos	Entre 16 e 20 anos	Mais de 21 anos

Local de atuação na RME Goiânia	CMAI	CAEE	CMAI	CAEE	Sala de Recursos Multifuncionais
Tempo de docência no AEE:	Entre 6 e 10 anos	Entre 6 e 10 anos	Mais de 15 anos	Entre 11 e 15 anos	Menos de 2 anos
Área/Oficina em que realiza o AEE:	Psicomotricidade	Educação Aquática	Psicomotricidade	Psicomotricidade	Responsável pelas 3 áreas: Psicomotora, Cognitiva e Tecnologia Assistiva

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da pesquisadora.

Após responderem ao formulário, foi realizada a entrevista individual através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Para essa entrevista, a pesquisadora enviou as perguntas do roteiro de entrevista (Apêndice 1) e cada professora respondia através de mensagens de áudio, ainda sendo questionada pela pesquisadora quando algum aspecto não ficasse completamente esclarecido. Esses áudios foram transcritos através da IA *Viratexto*, que transcreve áudios dentro do próprio aplicativo do *Whatsapp*; e revisados pela pesquisadora, buscando garantir a fidelidade de seu conteúdo.

A fase de intervenção foi desenvolvida na oficina de Educação Aquática em uma escola de Ensino Especial conveniada com a RME de Goiânia, que conta com as modalidades de Ensino Especial e AEE. Foi pesquisado, especificamente, o AEE, onde são atendidas cerca de 60 crianças com idades variando de 1 ano e meio até 7 anos e 11 meses e conta com 6 professoras de EF, entre os turnos matutino e vespertino, que realizam atendimentos nas oficinas de Psicomotricidade e Educação Aquática. A escolha desta escola se dá pelo fato de a pesquisadora lá atuar desde 2017, tendo acesso aos estudantes de AEE para desenvolver a intervenção.

Esta oficina pedagógica está inserida na área Psicomotora, denominada pela “*Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Goiânia*” (Goiânia - SME, 2024), como

responsável por trabalhar “a orientação e mobilidade, adequação postural, orientação espaço-temporal, habilidades de coordenação motora, desenvolvimento do esquema e imagem corporal, uso de TA de forma geral para as crianças/estudantes público do AEE” (Goiânia - SME, 2024, p. 21).

Tendo em vista as orientações desses dois documentos norteadores - as Diretrizes e o PPP da instituição -, a proposta foi planejada com enfoque em duas unidades temáticas. A primeira delas atendeu especificamente à demanda de desenvolver os elementos motores básicos para a interação no ambiente aquático, explorando a adaptação ao meio líquido e diversas formas de deslocamento. A segunda unidade temática teve a finalidade de proporcionar aos estudantes a vivência de práticas da Cultura Corporal que lhes possibilite explorar suas potencialidades, enfrentando situações desafiadoras para fortalecer sua confiança e a superação de dificuldades. Diante dessa intencionalidade, foram escolhidas as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) para compor a intervenção pedagógica. As duas unidades temáticas, tendo por base a BNCC (Brasil, 2017) são:

- 1- Esportes: com a especificidade no objeto de conhecimento dos jogos esportivos de marca - natação;
- 2- Práticas Corporais de Aventura: com a especificidade no objeto de conhecimento dos jogos de aventura.

Ao tematizar as PCAs no contexto do AEE, buscou-se oportunizar a vivência de um conteúdo da EF que possibilitasse o acesso dos estudantes à experiência com uma prática corporal não-hegemônica, que lhes propicie “experiências peculiares que envolvem a superação de limites desafiantes para as crianças e contribuem para o conhecimento e a experiência da corporeidade infantil” (Leonardo Filho, 2023, p.4). As atividades de aventura também são descritas como meios eficazes de promover a inclusão, proporcionando novas experiências corporais e um ambiente social que reconhece as potencialidades do estudante com deficiência (de Paula e Kochhann, 2020)

Foram realizadas 8 aulas de 45 minutos cada, com uma das turmas, que no caso do AEE é composta por pequenos grupos de 2 a 3 estudantes, devido à especificidade do AEE, no qual são realizados atendimentos/aulas em turmas com pequenos grupos de 2 a 3 estudantes, buscando estratégias de ensino baseadas nas especificidades deles, a fim de que possam superar as barreiras para a sua aprendizagem na escola comum.

O número de aulas foi pensado no intuito de observar como uma intervenção pautada pelos Multiletramentos e pelos princípios do DUA tem potencial para favorecer a aprendizagem dentro da proposta da Educação Aquática e nessas 8 aulas contemplar os conteúdos elementares desta oficina. Além dessas 8 aulas, houve uma aula extra, realizada através de videochamada, para realizar um momento de avaliação final da intervenção.

Essa etapa teve como finalidade desenvolver uma proposta de práticas aquáticas pautada pela perspectiva do DUA e dos Multiletramentos associadas à produção de fotografias e vídeos, valorizando o protagonismo dos estudantes, favorecendo seu desenvolvimento e facilitando a inclusão na escola comum.

A intervenção aconteceu com uma turma de 2 estudantes atendidos pela professora-pesquisadora no AEE. A escolha de apenas 2 crianças se deu pela especificidade do AEE, no qual são realizados atendimentos/aulas em turmas com pequenos grupos de 2 a 3 estudantes, buscando estratégias de ensino baseadas nas especificidades deles, a fim de que possam superar as barreiras para a sua aprendizagem na escola comum.

Nesta pesquisa optou-se por apresentar uma breve descrição dos estudantes envolvidos, entendendo que essa caracterização se faz necessária para contextualizar o estudo. Entretanto, essa escolha não pretende fazer pré-julgamentos sobre suas potencialidades ou dificuldades, menos ainda reduzir suas vivências ao diagnóstico. Pelo contrário. Em todo o trabalho buscou-se reconhecer cada estudante em sua especificidade, respeitando suas trajetórias e compreendendo que o diagnóstico é apenas um entre os muitos aspectos que compõem suas características enquanto seres humanos. Nesse sentido, a descrição a seguir visa apenas situar o leitor quanto ao perfil dos participantes, contribuindo para uma melhor compreensão do contexto no qual os dados foram produzidos. Além disso, a proposta não pretende se mostrar restrita a esse perfil de estudantes, mas compreendida dentro do referencial teórico do DUA e dos Multiletramentos, trazer um olhar para as possibilidades desses e de outros estudantes, seja no âmbito do AEE ou da escola comum.

O Estudante 1 (E1) é um menino de 6 anos de idade, que frequenta o ensino comum em uma turma do 1º ano do ensino fundamental. Ele tem Síndrome de Down e apresenta um atraso em seu desenvolvimento, mas com pouco comprometimento motor. É comunicativo, demonstra interesse em interagir com colegas e professores, gosta de participar das propostas e se mostra carinhoso nas relações que estabelece. Numa avaliação prévia na oficina de Educação Aquática, demonstrou insegurança em realizar atividades sem o apoio da professora, além de apresentar resistência em encerrá-las.

O Estudante 2 (E2) tem 4 anos de idade e frequenta o ensino comum em uma turma da educação infantil, correspondente à sua faixa etária. Ele tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com nível de suporte 1 e demonstra grande afinidade com o ambiente aquático, onde gosta de mergulhar e explorar as propostas de maneira livre, o que se mostra como uma problemática inicial visto que, ainda não possui plena autonomia para deslocar-se pela piscina que, em sua maior parte, é funda para sua estatura. Além disso, possui hiperfoco em animais, tema que desperta sua curiosidade e motiva sua atenção. Atualmente interage com a professora e os colegas, se comunicando e fazendo vínculo afetivo. Na avaliação inicial, demonstrou resistência em transitar entre as propostas, assim como para encerrá-las.

Essas características de ambos evidenciam a importância de se considerar suas potencialidades e revelam aspectos que podem ser mobilizados favorecendo sua participação e ampliando suas experiências de aprendizagem.

O critério de inclusão desses estudantes foi definido a partir de uma escolha não-aleatória por conveniência da pesquisadora (Fonseca, 2008) por motivos de ordem prática e de acessibilidade aos dados: que estivessem matriculados no AEE na Escola Especial Helena Antipoff, unidade da APAE conveniada à RME de Goiânia; e que tivessem apresentado uma frequência acima de 60% no decorrer do ano de 2024, até o momento de iniciar a intervenção. O critério de exclusão foi que apresentassem número de faltas acima de 40% da carga horária para a intervenção.

Foram propostas atividades a partir de uma metodologia que contemplasse os jogos, brinquedos cantados e brincadeiras do contexto infantil que são importantes, tanto para proporcionar vivências da Cultura Corporal no ambiente aquático, tais como a adaptação ao meio líquido, o controle respiratório e diversas formas de deslocamentos; quanto como forma de diversificar as linguagens, em atenção à teoria dos Multiletramentos e como estratégia para atender aos princípios do DUA para engajamento, representação e ação e expressão.

Ainda como parte da metodologia, foi associada a produção de vídeos curtos, pela professora-pesquisadora e pelos estudantes, para que eles pudessem visualizar o seu desenvolvimento na atividade, podendo favorecer a aprendizagem, o protagonismo e a experiência lúdica da criança, além de fomentar a inclusão escolar e social de estudantes com deficiência ao possibilitar a apropriação de aspectos relativos à cultura digital.

Abaixo segue uma tabela com as temáticas de cada aula, os tipos de representação ou linguagens dos Multiletramentos, os recursos materiais utilizados e os princípios do DUA.

Essas informações serão utilizadas para contextualizar e facilitar a compreensão acerca da proposta pedagógica.

Quadro 2: Relação de linguagens, princípios do DUA e recursos presentes em cada aula da intervenção.

Aula/Tema	Linguagens/Representações dos Multiletramentos	Recursos e Estratégias Múltiplos	Princípios do DUA
Aula 1 / Controle respiratório no ambiente aquático	Linguagem oral; Representação visual; Representação de áudio Representação tátil Representação gestual; Representação espacial.	-Bolha de sabão; -Cachimbo divertido; -Acqua pins; -Bolinhas coloridas; -Tapete de flutuação circular; -Plataforma; -Celular com capa de proteção para água; -Câmera para gravação subaquática.	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de engajamento.
Aula 2/ Controle respiratório no ambiente aquático	Linguagem oral; Representação visual; Representação de áudio Representação tátil Representação gestual; Representação espacial.	-Regador; -Copo com furinhos no fundo; -Tartaruga de brinquedo; -Argolas que afundam; -Cones; -Plataforma; -Celular com capa de proteção para água; -Câmera para gravação subaquática.	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de engajamento.
Aula 3 / Adaptação ao ambiente aquático e deslocamentos	Linguagem oral; Representação visual; Representação de áudio Representação tátil Representação gestual; Representação espacial.	-Plataforma para fundo de piscina; -Bolinhas coloridas; -Tapete de flutuação; -Bóias; -Spaguetti de flutuação;; -Celular com capa de proteção para água.	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de engajamento.
Aula 4 / Adaptação ao ambiente aquático com	Linguagem oral; Representação visual; Representação de áudio Representação tátil	-Plataforma para fundo de piscina; -Bolinhas coloridas; -Tapete de flutuação; -Bóias;	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de engajamento.

ênfase nos deslocamentos e imersões	Representação gestual; Representação espacial.	-Spaguetti de flutuação; -Computador; -Celular com capa de proteção para água.	
Aula 5 / Práticas Corporais de Aventura - Mergulho	Linguagem oral; Representação visual; Representação de áudio Representação tátil Representação gestual; Representação espacial.	-Plataforma para fundo de piscina; -Arcos que flutuem e que afundem; -Animais aquáticos de brinquedo; -Óculos de mergulho; -Computador com vídeo de contextualização da atividade; -Celular com capa de proteção para água; -Câmera para gravação subaquática.	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de engajamento.
Aula 6 / Práticas Corporais de Aventura - Bóia Cross	Linguagem oral; Representação visual; Representação de áudio Representação tátil Representação gestual; Representação espacial.	-Plataforma para fundo de piscina; -Bóias que possibilitem que a criança sente sobre ela para flutuar; -Coletes de flutuação; -Computador com vídeo de contextualização da atividade; -Celular com capa de proteção para água; -Câmera para gravação subaquática.	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de engajamento.
Aula 7 / Práticas Corporais de Aventura - Arvorismo e Escalada	Linguagem oral; Representação visual; Representação de áudio Representação tátil Representação gestual; Representação espacial.	-Plataforma para fundo de piscina; -Tapetes de flutuação; -Plataforma presa na vertical; -Brinquedos para colocar no alto da plataforma; -Slackline para travessia da piscina; -Computador com slides de contextualização da atividade; -Celular com capa de proteção para água.	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de engajamento.
Aula 8 / Práticas Corporais de	Linguagem oral; Representação visual;	-Plataforma para fundo de piscina; -Brinquedos de animais que afundem:	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão;

Aventura	Representação de áudio Representação tátil Representação gestual; Representação espacial.	-Óculos de mergulho; -Bóias que possibilitem que a criança sente sobre ela para flutuar; -Coletes de flutuação; -Tapete de flutuação; -Plataforma colocada na vertical e presa à barra da piscina para ficar estabilizada. -Celular com capa de proteção para água; -Computador com imagens; -Câmera para gravação subaquática.	Múltiplos meios de engajamento.
Aula 9/ Práticas Corporais de Aventura (on-line)	Linguagem oral; Representação visual; Representação de áudio; Representação gestual; Representação espacial.	-Computador para realizar o contato em chamada de vídeo; -Vídeos com registros das práticas de aventura realizadas pelas crianças; -Papel e lápis para desenhar; -Celular para gravar a aula.	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de engajamento.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da pesquisadora.

Após cada aula, as observações foram registradas em um diário de campo que contemplava um relato geral sobre o desenvolvimento da proposta, o envolvimento dos estudantes nas atividades, aspectos positivos e negativos da aula, as dificuldades encontradas e pontos a serem repensados, além de recortes de falas significativas das crianças. Através desse registro foi possível reconhecer eixos temáticos a serem categorizados para expor os resultados da intervenção. A seguir, será apresentado cada um desses eixos que foram observados, seguido da análise da intervenção, frente à proposta de EF para o AEE a partir dos preceitos dos Multiletramentos e do DUA.

Para o registro da intervenção, foram realizados registros audiovisuais (fotos e vídeos) e utilizado o Diário de Campo (Apêndice 2) que, de acordo com Minayo (2002) pode ser utilizado para registrar a rotina de trabalho, as angústias e percepções do pesquisador em diversas etapas da rotina de trabalho. Também foram incluídas nas análises os registros audiovisuais realizados pelos estudantes durante a intervenção. As intervenções e os registros audiovisuais foram realizados somente após seus responsáveis tomarem ciência e assinarem o TCLE (Apêndice 4). Os registros audiovisuais e os demais dados coletados foram utilizados na elaboração do produto educacional, seguindo os princípios de não identificação utilizados na pesquisa, e com autorização consentida por meio do TCLE.

O produto educacional consiste em uma proposta de intervenção pedagógica das aulas realizadas, apresentado em formato de portfólio digital. Este portfólio inclui os planos de aula e imagens produzidas tanto pela professora-pesquisadora quanto pelas crianças.

Todos os participantes das duas etapas, foram esclarecidos de que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. A desistência deve ser formalizada através de formulário exclusivo para esta finalidade. Além disso, foram informados de que em nenhum momento sua identidade será exposta e que as informações serão acessadas apenas pela pesquisadora e utilizadas exclusivamente para objetivos da pesquisa. No entanto, como foi consentido pelos participantes da intervenção, suas imagens, sem identificação nominal, compõem os relatórios de pesquisa e o produto educacional.

Os dados foram analisados em dois momentos, considerando a fase diagnóstica e a fase de intervenção, sendo ambas orientadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, que é compreendida como um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Orientado pelo método de Análise de Conteúdo de Bardin, foram seguidas 3 etapas que Silva (2012), descreve como (1) pré-análise, onde são definidas as unidades de registro que orientam a categorização; (2) a exploração do material, onde se busca estudar detalhadamente as unidades de registro pré-selecionadas; e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, onde se pretende, conforme apontado por Silva (2012, p.37)

[...] atribuir significado às características observadas e registradas, o que depende da inferência do pesquisador que busca extrair das correlações realizadas, sentidos que ultrapassem a leitura superficial dos enunciados.

Os dados foram apresentados e discutidos a partir de categorias que emergiram do campo, sendo organizadas em duas partes, atendendo a especificidade dos objetivos de cada fase da coleta de dados. A primeira parte da análise apresentada no capítulo de resultados e discussões foi intitulada “Percepção de professoras de Educação Física sobre sua atuação no AEE” conta com três categorias: a) a Educação Física no AEE segundo o olhar das professoras entrevistadas; b) a prática pedagógica das professoras de Educação Física no contexto do AEE; c) uso de tecnologias no AEE.

A segunda parte “Práticas aquáticas pautadas pelas perspectivas do DUA e dos Multiletramentos” é composta por 2 categorias: a) aprendizagem e as dimensões do conhecimento nas práticas aquáticas; e b) fruição nas práticas aquáticas.

2- A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL

Regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e mais tarde pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o AEE foi instituído no Brasil buscando assegurar a efetividade da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Esse atendimento pode ser desenvolvido em salas de recursos na própria escola ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e deve proporcionar um atendimento complementar ao recebido na classe comum em local dotado de recursos e equipamentos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurem condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Dessa maneira é possível compreender que o AEE deve proporcionar aos estudantes que dele participam, condições de propiciem seu melhor acompanhamento dentro do ambiente da escola comum, buscando a sua inclusão efetiva. Isso poderia nos levar a compreender que o papel do professor de EF dentro dessa dinâmica seria o de proporcionar a esses estudantes as vivências próprias dos conteúdos da EFE, num contexto de atividades adaptadas às suas possibilidades, permitindo uma melhor participação nas aulas, além de fazer articulações com os professores da escola comum para a inclusão dos educandos.

Pensando no lugar que a EF pode/deve ocupar dentro deste espaço de acompanhamento aos estudantes com deficiência, este capítulo foi proposto para analisar o que a produção científica tem discutido sobre a EF desenvolvida no AEE no Brasil.

2.1- Caminhos Percorridos para Recuperação da Produção Acadêmica

A Revisão Sistemática é uma forma de pesquisa científica que possibilita explorar caminhos interligados que unem e integram conhecimentos para gerar novas sínteses e fomentar investigações futuras. Conforme destacam Pereira e Galvão (2014), para conduzir uma revisão sistemática que seja confiável, é fundamental empregar métodos claros e sistemáticos para a recuperação, seleção e avaliação dos resultados do estudo. A recuperação das informações foi realizada nas bases de dados: EBSCO (Academic Search Premier, SPORTDiscus with Full

Text); SCIELO; REDALYC; e DIALNET utilizando os termos: “Atendimento Educacional Especializado” e “Educação Física”, com o recorte temporal dos últimos 10 anos (2014 - 2024) e que fossem apenas em língua portuguesa. A escolha dessas bases de dados se deu por terem maior relação com a área da EF escolar. Inicialmente seriam utilizados apenas artigos para essa revisão sistemática, no entanto, como se poderá verificar a seguir, após passar pelos critérios de inclusão e exclusão, foi considerado utilizar outras publicações para ampliar as possibilidades de análise.

Para seleção dos trabalhos a serem analisados nesta revisão foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão a seguir:

- ✓ Como critério de inclusão foram buscados trabalhos que abordassem a intervenção do professor de EF no AEE com ou sem articulação com o professor da escola comum;

- ✓ Critério de exclusão: trabalhos que abordassem a articulação do professor do AEE com o da escola comum, mas que não abordam a especificidade do trabalho realizado pelo professor de EF no AEE; trabalhos que não estejam disponíveis para download; trabalhos que não estivessem em língua portuguesa.

Inicialmente foram identificados 152 registros nas bases de dados (EBSCO = 3; SCIELO = 2; REDALYC = 130; DIALNET = 2) e no Google Acadêmico (15), este último incluído diante da escassez de produções sobre o tema nas bases definidas no princípio. Após a remoção de 5 registros duplicados, permaneceram 147 documentos para análise.

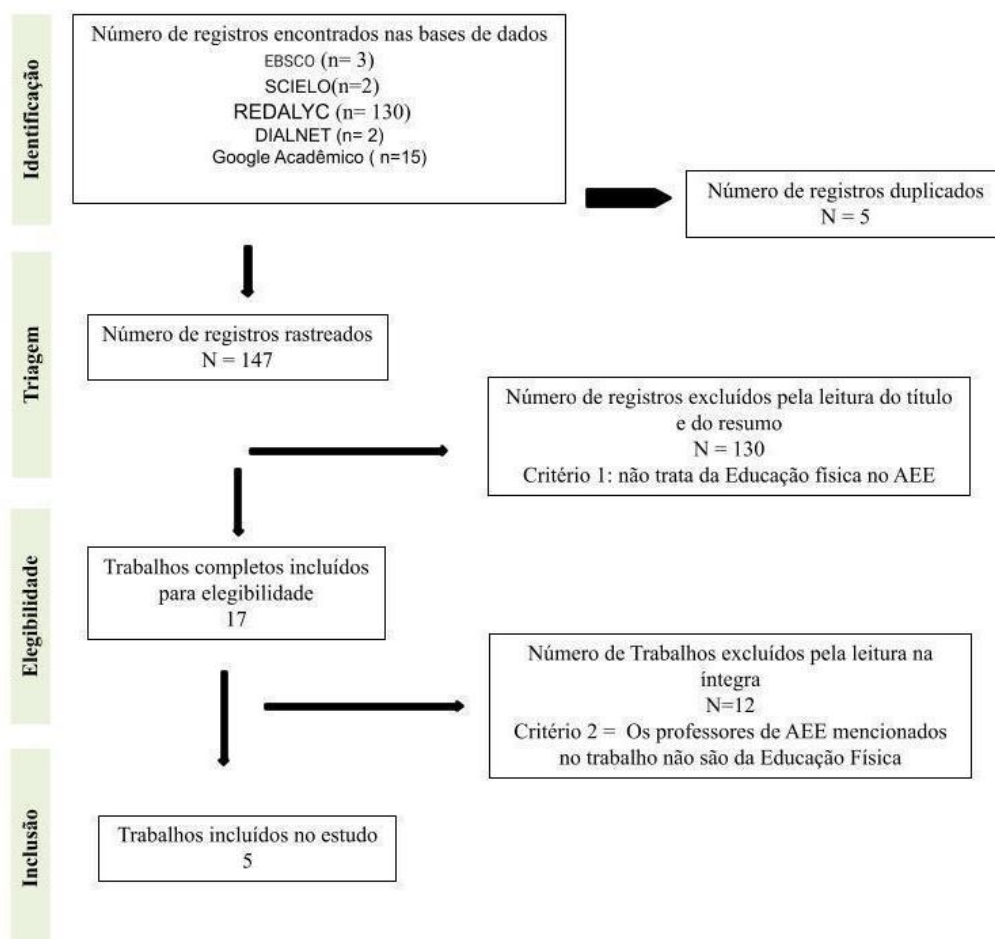
Após a leitura de títulos e resumos, foram excluídos 130 trabalhos por não contemplarem a atuação da EF no AEE, restando apenas 17 estudos para leitura na íntegra. Em seguida, uma análise mais detalhada resultou na exclusão de 12 trabalhos, que embora mencionassem o AEE, descreviam práticas conduzidas por professores de outras áreas de conhecimento, em articulação com os docentes de Educação Física da escola comum. Essa exclusão evidenciou uma tendência predominante na produção acadêmica: a valorização do trabalho colaborativo entre professores do AEE e da EF como estratégia para ampliar as oportunidades de inclusão em todos os ambientes, inclusive nas aulas de EF.

Ao final, apenas 5 estudos atenderam plenamente aos critérios de inclusão. Esse número reduzido reforça a escassez de pesquisas específicas sobre a atuação do professor de EF no AEE, ao mesmo tempo em que se mostra com um grande potencial para investigações futuras, sobretudo no que diz respeito à sistematização de práticas

pedagógicas próprias dessa área e ao fortalecimento do diálogo interdisciplinar no contexto da educação inclusiva.

Abaixo segue um fluxograma demonstrando a identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos trabalhos na revisão sistemática:

Figura 1 – Fluxograma da seleção dos trabalhos, elaborado a partir das recomendações PRISMA



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da pesquisadora

Abaixo segue o quadro com as pesquisas selecionadas para a análise:

Quadro 3: Panorama dos trabalhos encontrados

Tipo de publicação/ Ano/ Autores/ Local	Título	Enfoque
Artigo/2015 BELTRAME, A. L. N. SAMPAIO, T. M. V./ Brasília - DF	Atendimento Especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão.	Refere-se a projeto de AEE voltado a atender pessoas com deficiência por meio do esporte adaptado no DF.
Dissertação/2020 REIS, O. A./ Brasília - DF	Atendimento educacional especializado na Educação Física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista	Propõe uma experiência de AEE na EF através da teoria da Educação Mediada a partir do jogo psicomotor de Vecchiato
Artigo/2020 WALTER, L. W. HARMISCH, D. R. B./ Marechal Cândido Rondon- PR	Atendimento Educacional Especializado envolvendo alunos com deficiência visual na educação física escolar.	Trata-se de um trabalho colaborativo entre o professor de educação física da escola comum e duas pesquisadoras que desenvolvem os conteúdos da educação física nas aulas do contraturno no AEE
Anais – relato de experiência/ 2021 NOGUEIRA, M. F./ São Paulo - SP	Educação Física e Atendimento Educacional Especializado: Ampliando possibilidades na EJA	O trabalho aponta um projeto voltado para o AEE na EJA, que conta com oficinas de Artes marciais, expressão corporal e de jogos eletrônicos, sendo esta última frequentada por estudantes com e sem deficiência, realizada com um aparelho de vídeo game, ligado a um sensor de movimentos que permitia aos estudantes interagirem com o jogo seja dançando ou praticando esportes de maneira individual, em duplas ou quartetos.

<p>TCC/ 2023</p> <p>MENDONÇA Junior, A. F. C</p> <p>M./ Maceió - AL</p>	<p>Contribuição da educação física no Atendimento Educacional Especializado para adolescente com transtorno do espectro autista: relato de experiência na educação básica</p>	<p>Trabalho desenvolvido por estagiário de EF nas ações do AEE, buscando demonstrar através de um Programa de força, equilíbrio e coordenação que a Ef pode contribuir no AEE</p>
---	---	---

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da pesquisadora.

2.2 Os dados encontrados na produção acadêmica

Os dados encontrados a partir das pesquisas selecionadas para análise, foram subdivididos em quatro categorias que são apresentadas de forma descritiva na sequência.

Iniciamos identificando o **perfil das produções selecionadas**, destacando a regionalidade e temporalidade como aspectos a serem observados com maior atenção. Na sequência buscamos verificar **onde ocorre a atuação dos professores e professoras de EF no AEE e como desenvolvem o trabalho**, quais os conteúdos e métodos utilizados, e os resultados encontrados em cada um dos estudos. Finalizamos **identificando a utilização de recursos de tecnologia assistiva e recursos digitais** nas intervenções propostas que, apesar de não ter sido um dos critérios de inclusão para selecionar os trabalhos para esta revisão sistemática, trata-se de uma temática que interessa a esta dissertação, conforme veremos adiante e, desta maneira pode-se considerar relevante verificarmos a presença desta variável entre as publicações pesquisadas.

2.2.1 Perfil da produção selecionada

O número de trabalhos elegíveis para este estudo demonstra sua peculiaridade e apresenta sua contribuição para as discussões acadêmicas, ainda pouco consolidadas, sobre a EF no AEE.

Entre os cinco estudos analisados, dois deles foram desenvolvidos no Distrito Federal, um no interior do Paraná, um na cidade de São Paulo e o último na capital de Alagoas. Observando uma predominância na região centro-sul do país. Essa preponderância demonstra um maior interesse acadêmico pelos estudos sobre a EF no AEE nestas regiões.

Apesar de o AEE ser previsto como serviço de apoio especializado na escola regular desde 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; e de forma mais detalhada no Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o primeiro trabalho encontrado, por ordem cronológica, é do ano de 2015. Na sequência temos uma dissertação e um artigo de 2020, um artigo de 2021 e um Trabalho de Conclusão de Curso de 2023. Este dado nos permite perceber que além de poucos, os estudos e publicações sobre a prática da EF no AEE, são recentes, podendo, ainda, o interesse acadêmico ter-se acentuado após a publicação da Lei Nº

13.146 de 06 de julho de 2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 28, inciso 15, dispõe que:

Art. 28 -Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; (Brasil, 2015)

Esta instrução para assegurar o direito da pessoa com deficiência às práticas esportivas, recreativas e de lazer no sistema escolar pode ter favorecido uma participação mais efetiva da disciplina de EF no AEE, o que, por sua vez, pode ter despertado o interesse acadêmico em observar essa dinâmica acontecendo na educação brasileira.

2.2.2 “Onde se escondem?” Onde atuam os professores de Educação Física no Atendimento Educacional Especializado?

Verificar onde os professores de EF presentes nos estudos selecionados atuam pode nos dar pistas que indiquem um motivo para que a produção acadêmica encontrada segundo os critérios estabelecidos seja tão tímida.

Tanto Beltrame e Sampaio (2015) quanto Reis (2020) apresentam os trabalhos de professores de EF em ambientes fora dos muros da escola comum. O primeiro em um Centro de Iniciação Paralímpica, inserido num projeto de AEE do Distrito Federal. O segundo, num Centro de Ensino Especial na cidade de Ceilândia - DF que faz parte do Programa de Atendimento Complementar da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em ambos os casos, os professores desenvolvem o seu trabalho fora da Sala de Recursos Multifuncionais da escola comum, que é preconizada pelo Artigo 5º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 como um espaço prioritário para a realização do AEE. No entanto, o mesmo Artigo 5º endossa esses, como espaços legítimos para o AEE, como já citado anteriormente.

Diferentemente, Mendonça Junior et al. (2023) e Walter, Harnisch e Borella (2020) apresentam em suas publicações o trabalho de professores de EF que estão inseridos no contexto da escola comum, realizando o AEE através da Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, esses professores não são os titulares do cargo de professor de AEE das instituições, mas se apresentam nesta atribuição em função da pesquisa que realizam. Este dado poderia ser considerado como motivação para exclusão dos referidos estudos desta Revisão Sistemática, todavia, foram apreciados por apresentarem um trabalho significativo de professores de EF que,

apesar de não serem oficialmente do AEE, estavam atuando dentro deste contexto. Outrossim, esta condição extraordinária nos traz uma relevante postulação: a de que a falta, ou diminuta existência de professores de EF nas Salas de Recursos Multifuncionais, se apresenta como objeto de interesse para que pesquisadores projetem as potencialidades de uma intervenção desta natureza.

Por último, Nogueira e Soares (2021), apresenta uma proposta de AEE para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de oficinas na Sala de Recursos Multifuncionais, que partem dos eixos temáticos Lutas, Danças e Jogos/brincadeiras previstos no currículo da cidade de São Paulo para a EF. Sendo, desta maneira, o único estudo encontrado que atesta, de fato, a existência de professores de EF no AEE dentro do ambiente da escola comum.

É importante associar a esta discussão o já apontado na apresentação dos critérios de seleção dos trabalhos para este estudo: os 17 artigos descartados após sua leitura na íntegra saíram dos critérios de elegibilidade pelo fato de tratarem do AEE desenvolvido por professores que não são da EF, em parcerias com os professores de EF das escolas comuns, sendo que a maioria deles buscava um trabalho colaborativo entre os professores de AEE e de EF, visando promover a inclusão dos estudantes que recebem atendimento especializado em todos os ambientes, incluindo as aulas de EF. Este fato aponta uma demanda de profissionais de AEE que possam contribuir, de maneira significativa e capacitada, com o trabalho da disciplina de EF, sendo importante ressaltar a articulação entre professor de AEE e da escola comum, regulamentada pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, onde orienta

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Todas essas observações apontam para a necessidade da presença do professor de EF no AEE, tanto para desenvolver propostas que favoreçam, por si mesmas, a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, quanto para a sua articulação com o professor regente de EF, que é desejada enquanto um auxílio qualificado para tratar as especificidades da disciplina.

2.2.3 “O que fazem?” Quais os tipos de propostas realizadas pelos professores de Educação Física nos estudos?

Entre os trabalhos encontrados, as propostas realizadas com os estudantes público-alvo do AEE apontaram para três diferentes direções: o esporte de rendimento, o desenvolvimento psicomotor e conteúdos diversos da Cultura Corporal.

Beltrame e Sampaio (2015) analisam em sua pesquisa, um projeto de AEE denominado Centro de Iniciação Paralímpica (CID-PL) no Distrito Federal que, assim como o próprio nome já aponta, oferta a prática da iniciação esportiva, através da Educação Física Adaptada.

Segundo Beltrame e Sampaio (2015, p.379),

O maior interesse da pesquisa com os professores foi verificar se as condições de ensino oferecidas pelo CID-PL oferecem indicativos que contribuam para a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, bem como se oferecem elementos para a superação da realidade em vista da inclusão.

Através de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, em que os seus professores foram entrevistados, Beltrame e Sampaio (2015) verificaram que a formação de atletas e o resultado esportivo seriam os principais objetivos do projeto, suprimindo a prerrogativa do AEE de favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência, através de práticas que eliminem as barreiras de acesso e permanência ao ensino na escola comum. Se nos atentarmos às orientações expressas nos documentos que regulamentam o AEE, sempre voltados ao favorecimento da inclusão dos estudantes com deficiência, uma proposta que privilegie o desenvolvimento esportivo com vistas à formação de paratletas, está longe de atender à inclusão dessas pessoas no ambiente escolar. Beltrame e Sampaio (2015, p. 386), nas considerações finais, concluem que a proposta do Centro de Iniciação Paralímpica “está distante do propósito da educação inclusiva”. Tendo em vista que a busca pela formação e seleção de atletas, por si só já se constitui numa ação excludente daqueles considerados menos habilidosos.

Seguindo uma proposta em sentido antagônico, Reis (2020) expõe uma experiência de AEE na EF, realizada num Centro de Ensino Especial na cidade de Ceilândia - DF que faz parte do Programa de Atendimento Complementar da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ele apresenta uma Pesquisa Pedagógica exploratória de caráter qualitativo orientada pela educação mediada a partir do jogo psicomotor de Vecchiato. Nesta proposta, o autor aponta sua escolha pelo trabalho com a psicomotricidade “por entender que o Atendimento

Complementar de crianças com deficiência se situa em uma fronteira entre educação e terapia” (Reis, 2020. p.57).

Numa perspectiva semelhante, Mendonça Júnior et al. (2023) buscaram demonstrar que a EF pode contribuir nas ações do AEE para favorecer a inclusão de um adolescente com transtorno do Espectro Autista (TEA) através de um programa de força, equilíbrio e coordenação, que foi aplicado duas vezes semanalmente com intervenções de 30 minutos e somando um total de 48 sessões.

Por último, entre os trabalhos que evidenciaram os conteúdos próprios da EF, através da Cultura Corporal, Walter, Harnisch e Borella (2020), apresentam um estudo que teve como objetivo verificar o efeito da prática do AEE visando à aprendizagem dos conteúdos da disciplina de EF em estudantes com deficiência visual. Através de uma pesquisa-ação, as pesquisadoras realizaram propostas de aulas, baseadas nos conteúdos apontados pelos professores de EF da escola comum, com protocolos de pré e pós-testes que, numa análise qualitativa, verificaram uma progressão do aprendizado dos estudantes na disciplina. As propostas de aulas contemplaram os conteúdos: Esporte, Jogos e Brincadeiras e Práticas Corporais de Aventura.

Na mesma proposta, o artigo de Nogueira e Soares (2021), aponta um projeto voltado para o AEE na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que conta com oficinas de artes marciais, expressão corporal e de jogos digitais. Dentro desta proposta, a autora enfatiza que “o objetivo das práticas não era a execução perfeita dos gestos motores, pois esses são entendidos como elementos de expressão da cultura corporal.” (Nogueira e Soares, 2021, p.43).

É interessante observar os trabalhos de Beltrame e Sampaio (2015) e Reis (2020). Ambos trazem a realidade de uma mesma Unidade Federativa, o Distrito Federal, com propostas totalmente distintas. No primeiro, Beltrame e Sampaio (2015) apresentam uma pesquisa realizada num Centro de Iniciação Paralímpica, que realiza o AEE numa perspectiva centrada no desenvolvimento esportivo, buscando promover a formação de atletas paralímpicos. Reis, por sua vez, desenvolveu sua pesquisa dentro de um Centro de Ensino Especial que realiza o AEE enquanto Atendimento Complementar com uma proposta a partir do Jogo Psicomotor de Vecchiato, salientando o papel, quase, terapêutico do trabalho desenvolvido. Este fato nos demonstra a falta de uma orientação específica ao trabalho da EF no AEE, até mesmo dentro de uma mesma rede Estadual de Educação.

Para compreender por que isso ocorre podemos recorrer à orientação do Art. 12 da Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/09, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação

inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” Esta orientação deixa em aberto a possibilidade de atuação para profissionais da educação de qualquer área do conhecimento, desde que tenha especialização em Educação Especial. Além disso, os documentos não apresentam orientações específicas para quaisquer áreas de conhecimento, apenas dispõe sobre as atribuições do professor de AEE de maneira geral. Tudo isto contribui para que não haja uma unicidade de pensamento sobre o trabalho a ser desenvolvido dentro das especificidades da EF no AEE. No entanto, uma máxima que norteia todos os decretos, resoluções e normas técnicas são a da educação inclusiva, voltada para que o estudante tenha a possibilidade de se desenvolver no ambiente educacional, eliminando as barreiras para a sua aprendizagem. Dito isto, precisamos refletir sobre como a EF, enquanto área de conhecimento com conteúdo específico, pode contribuir para que os estudantes que frequentam o AEE possam, dentro do âmbito educacional, ter eliminadas as barreiras que os impedem de se desenvolverem tanto nas questões acadêmicas, quanto de socialização e em outras dimensões que possibilitam sua inclusão efetiva na sociedade.

Em relação à utilização de recursos de tecnologia assistiva e recursos digitais nas intervenções propostas não foi um dos critérios de inclusão para selecionar os trabalhos para esta revisão sistemática, mas trata-se de uma temática que interessa a este estudo que aqui se apresenta, pois comporá uma das etapas do desenvolvimento desta pesquisa e, desta maneira pode-se considerar relevante verificarmos a presença desta variável entre as publicações pesquisadas. Nesta perspectiva destacam-se os estudos das autoras Nogueira e Soares (2021) e Walter, Harnisch e Borella(2020).

Walter, Harnisch e Borella (2020) fizeram uso de recursos de tecnologia assistiva para mediar o acesso dos estudantes com deficiência visual aos conteúdos da Cultura Corporal. Os autores explicam que, “nos casos das modalidades esportivas, foram construídas maquetes táteis para que os alunos tocassem e conhecessem as demarcações da quadra da modalidade em questão.” (p.5)

No relato apresentado por Nogueira e Soares (2021), uma das oficinas ofertadas aos estudantes da EJA que frequentam o AEE é a de jogos digitais, na qual

as atividades propostas eram desenvolvidas com um aparelho de vídeo game, ligado a um sensor de movimentos que permitia aos estudantes interagirem com o jogo seja dançando ou praticando esportes de maneira individual, em duplas ou quartetos” (2021, p.43).

Ambos os trabalhos trazem a utilização de recursos de tecnologia assistiva que são

apresentados como uma possibilidade de instrumento pedagógico para favorecer a aprendizagem dos estudantes enquanto uma adaptação para possibilitar o acesso ao contexto da aula, como é o caso das maquetes táteis, ou de ampliar a viabilidade e alcance aos conteúdos através de jogos digitais. Apesar de essas práticas serem vislumbradas como um grande trunfo na busca de favorecer a inclusão dos estudantes na escola comum, poucos foram os estudos que se dedicaram a demonstrar essa possibilidade de trabalho no contexto pesquisado.

2.2.4 - Quais resultados chegaram as pesquisas analisadas?

As publicações aqui analisadas são unânimes em apontar experiências bem-sucedidas das propostas apresentadas e desenvolvidas pelos professores de EF no AEE.

Ainda que Beltrame e Sampaio (2015) indique que a proposta do Centro de Iniciação Paralímpica seja essencialmente voltada ao desenvolvimento esportivo e formação de paratletas, destoando de uma proposta inclusiva, os professores entrevistados apontam que o trabalho desenvolvido por eles, em algum nível, contribuiu para que os estudantes pudessem ter reflexos positivos ao demonstrarem maior aptidão para participar das atividades nas aulas de EFE, favorecendo assim, a sua inclusão. Dessa maneira os autores refletem que uma proposta que contemple os conteúdos da Cultura Corporal, mesmo que dentro de uma perspectiva do desenvolvimento esportivo, foi importante para a inclusão dos estudantes nas aulas de EFE

Mendonça Júnior et al. (2023, p. 38) aponta que seu trabalho pôde demonstrar

a importância de estruturar o funcionamento de intervenções com exercício físico, dentre as ações desenvolvidas pelo AEE, no intuito de aumentar as oportunidades de participação da população com TEA em atividades estruturadas no âmbito da escola comum.

Essa conclusão de Mendonça Júnior et al. (2023) reforça a função do AEE, de favorecer a inclusão dos estudantes em todos os espaços dentro do contexto escolar. Uma vez que as aulas de EF são parte do currículo escolar e se apresentam com tantas especificidades, que podem ser mais - ou menos- desafiadoras para a participação dos estudantes com deficiência, uma proposta de AEE que contemple os conteúdos da EF pode ampliar as possibilidades de que essa participação se efetive.

Nogueira e Soares (2021, p.45) ressaltam que as propostas apresentadas nas oficinas de EF em seu estudo, proporcionaram aos estudantes do AEE “o desenvolvimento de diferentes habilidades e a construção do conhecimento ampliando as possibilidades de interação com o

meio, com os colegas e com seu próprio corpo.”

Walter, Harnisch e Borella (2020) concluíram em sua pesquisa que, a proposta de AEE abordando os conteúdos da EF com estudantes com deficiência visual mostrou efeitos positivos quanto às aulas de EFE, verificando que houve uma participação efetiva desses estudantes nas aulas e a aprendizagem dos conteúdos propostos.

Reis (2020) conclui que a flexibilização educacional, respeitando os interesses e possibilidades do estudante, assim como a utilização do Jogo Psicomotor, podem contribuir para o ensino da EF escolar. Em seu estudo buscava

identificar métodos e recursos auxiliares que pudessem ser utilizados durante aulas de Educação Física escolar para resultar na formação de experiências de aprendizagem, criando desta forma um ciclo de mediação da aprendizagem entre o educador e o educando, onde o educando mesmo com as dificuldades típicas de um aluno com TEA pode se desenvolver (Reis, 2020, p.63).

Após observar as conclusões dos autores, é possível perceber que foram unânimes em verificar as potencialidades de um trabalho que contemple os conteúdos e vivências da EF dentro do contexto do AEE. Oportunizar que os estudantes envolvidos pudessem ter acesso a uma proposta que se adequasse às suas possibilidades, foi considerado, por todos eles, como um fator importante para a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de EFE.

A efetividade dos resultados apresentados em todos os trabalhos nos leva a ponderar se eles estão de fato articulados com saberes desenvolvidos na escola, que é o que se espera do AEE. Nesse contexto, a proposta do Centro de Iniciação Paralímpica pode se mostrar contraditória, tendo em vista que o seu propósito voltado à formação de atletas não condiz com o contexto escolar. Entretanto, conforme foi ressaltado por Beltrame e Sampaio (2015), a vivência dos conteúdos relativos à Cultura Corporal, ainda que voltada para o rendimento, pode favorecer a participação desses estudantes nas aulas de EFE

2.3- Algumas considerações sobre a produção científica

A Revisão Sistemática realizada permite-nos afirmar que o tema de pesquisa é um assunto pouco pesquisado. Apesar de haver muitos estudos sobre inclusão e ensino especial, quando partimos para o âmbito do AEE essas pesquisas reduzem seu número e afunilam-se mais ainda quando buscamos uma relação da EF com o AEE. A principal temática encontrada foi a do ensino colaborativo entre professor de AEE e professor de EF como uma estratégia

necessária para favorecer a participação dos estudantes nas aulas de EF na escola comum. Pode-se concluir que esta condição se dá pelo fato de o AEE ser realizado preferencialmente em salas de recursos onde, normalmente, é desenvolvido por pedagogos. Havendo, desta maneira, um reduzido número de professores de EF atuando nesta modalidade de ensino. Essa situação pode incorrer na dificuldade de que a inclusão dos estudantes se efetive também nas aulas de EFE.

Ao analisar a produção acadêmica, pode-se observar a escassez de propostas e professores de EF no AEE, assim como, o tipo de trabalho que desenvolvem quando assumem esta função nos diferentes espaços em que são oportunizados. Encontramos, mesmo num universo pequeno de relatos, uma variedade de possibilidades de propostas muito diferentes entre si, fato que consideramos justificar-se por uma ausência de orientação específica, vinda de documentos reguladores, para o componente curricular da EF no AEE. Os trabalhos analisados apontaram para três diferentes direções: o esporte de rendimento, o desenvolvimento psicomotor e os conteúdos diversos da Cultura Corporal. Eles apresentaram suas potencialidades e dificuldades e no que concerne a essa revisão sistemática, buscamos fazer a identificação das possibilidades de um trabalho da EF no AEE, entendendo que os documentos oficiais não fazem orientações específicas para esta atuação, contudo apontam como norte: a inclusão e a busca pela superação das barreiras para que se efetive.

Nesse cenário, consideramos que não é justificável que uma proposta que privilegie o desenvolvimento de atletas seja considerada como AEE. Nem tampouco, concordar com a ideia de que esse atendimento se confunda com uma terapia, que tem sua eficácia e espaço legítimos fora do contexto escolar. Por outro lado, concordamos que promover a vivência de atividades no contexto da Cultura Corporal pode ser benéfico para o desenvolvimento de uma proposta de AEE que busque incluir os estudantes nas aulas de EF nas escolas comuns.

A escassez de estudos sobre o tema é a principal justificativa para a realização da pesquisa com uma proposta que contemple a atuação de professores de EF nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, locus principal desses professores no AEE.

3-DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E MULTILETRAMENTOS: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Este capítulo será dedicado a dar subsídio teórico à intervenção didática que será apresentada em seguida, através da teoria dos Multiletramentos, criada por um grupo de 10 pesquisadores denominado New London Group; associada ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), apresentada por David Rose e Anne Meyer; buscando, em uma interação entre eles, favorecer um ambiente de aprendizagem e inclusão para os estudantes que frequentam o AEE.

Inicialmente serão apresentados, individualmente, os seus pilares, trazendo as possibilidades numa intervenção voltada a contemplar as demandas de uma diversidade de estudantes e suas potencialidades. Em seguida, será costurada uma relação entre ambos, assim como a viabilidade de se lograr êxito numa proposta para a EF e o AEE.

3.1- Multiletramentos

Para compreender a ideia de multiletramentos, partiremos do termo letramento, que é apresentado por Soares (1999), não apenas como a capacidade de ler e escrever, mas a sua compreensão e as consequências nas dimensões social, cultural, política e econômica para o indivíduo que exerce a leitura.

O termo multiletramento, por sua vez, aparece a partir do rápido desenvolvimento de tecnologias digitais e pelo seu uso nas práticas sociais (Santos, 2017). Ele foi criado por um grupo de dez pesquisadores conhecidos como New London Group, que defendia que a utilização da linguagem está fundamentada em um processo abrangente e dinâmico, moldado por contextos culturais diante do qual o conhecimento dos estudantes deve ser considerado pelo professor e onde aquele é entendido como sujeito ativo do próprio processo de construção do conhecimento (Santos, 2017). De acordo com Kalantzis e Cope (2008), o termo foi criado buscando atender duas demandas da emergente ordem cultural, institucional e global, os quais sejam: 1- a importância da diversidade cultural e linguística; e 2- a influência das novas tecnologias de comunicação.

A pedagogia dos Multiletramentos surgiu a partir das mudanças na sociedade contemporânea, buscando um atendimento educacional igualitário, que contemplasse a

diversidade cultural e semiótica de grupos minoritários. A partir da inserção de recursos digitais, a cada dia mais presentes em diversas atividades do cotidiano da sociedade contemporânea, amplia-se a necessidade de sua utilização como recurso pedagógico para preparar os estudantes para o seu uso nas demandas da vida (Dias e Silva, 2022).

Rocha et al. (2024), concordando com Matos e Azevedo (2018), apresenta o conceito de multiletramento como múltiplas linguagens com potencial para serem utilizadas na formação escolar. Aponta ainda, que o multiletramento oportuniza a interação entre diversos instrumentos, tecnológicos ou metodológicos, na rotina educacional, proporcionando uma maior possibilidade de aprendizagem, pela diversidade com que se apresentam os conteúdos aos estudantes. Para Cope e Kalantzis (2009), a teoria dos Multiletramentos abrange as seguintes modalidades de linguagens na busca de possibilitar a produção de sentido e aprendizagens das crianças:

- Linguagem escrita: escrita (representação de significado para outro) e leitura (representação de significado para si mesmo) — caligrafia, página impressa, tela
- Linguagem oral: fala ao vivo ou gravada (representando significado para outro); ouvir (representar significado para si mesmo)
- Representação visual: imagem estática ou em movimento, escultura, artesanato (representando significado para outro); vista, vista, cena, perspectiva (representando significado para si mesmo)
- Representação de áudio: música, sons ambientes, ruídos, alertas (representando significado para outro); audição, escuta (representando significado para si mesmo)
- Representação tátil: tato, olfato e paladar: a representação para si mesmo de sensações e sentimentos corporais ou representações para outros que “tocam” um corpo. As formas de representação tátil incluem cinestesia, contato físico, sensações da pele (temperatura, textura, pressão), preensão, objetos manipuláveis, artefatos, cozinhar e comer, aromas
- Representação gestual: movimentos das mãos e braços, expressões do rosto, movimentos dos olhos e olhar, comportamentos do corpo, marcha, vestimenta e moda, penteado, dança, sequências de ação (Scollon, 2001), tempo, frequência, cerimônia e ritual. Aqui, o gesto é entendido de forma ampla e metafórica como um ato físico de sinalização (como em “um gesto para...”) em vez do significado literal mais restrito de movimento de mãos e braços.
- A representação de si mesmo pode assumir a forma de sentimentos e emoções ou de ensaios de sequências de ações na mente.
- Representação espacial: proximidade, espaçamento, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/ edifício, paisagem urbana, paisagem. (Cope e Kalantzis, 2009, p.178-179, tradução nossa).

Ao observar essa variedade de linguagens e representações é possível verificar que todas elas passam pelo corpo, colocando-o como canal de comunicação e expressão com o mundo. Utilizadas de forma individual ou em associações diversas, tem potencialidade para viabilizar a aprendizagem dos estudantes com diversos tipos de necessidades. Com esse leque de possibilidades, o professor, assumindo a figura de mediador da aprendizagem, busca a ideia do

multiculturalismo, das múltiplas linguagens, da integração com tecnologias e da flexibilidade no ensino para fortalecer a educação inclusiva (Costa-Renders, 2020).

Pereira et al. (2014), em referência ao New London Group, reforça que

fazer da escola um ambiente multimodal, apropriando-se das mídias digitais e transitando entre diferentes modalidades de linguagem – buscando paralelos e construindo novos sentidos – tornaria a educação mais atraente e forneceria uma base poderosa para mudanças em direção a uma pedagogia da sinestesia. A multiplicidade não se daria apenas pela presença de diferentes linguagens na educação, mas também pelos diálogos entre/em diferentes linguagens e sentidos, pela capacidade de transitar por elas, de traduzi-las, misturá-las, mixá-las. Fazer da palavra, gesto. Do movimento, som. Da escrita, sensações. Da vida, arte (p.93).

Pensar numa pedagogia da sinestesia, requer vislumbrar a possibilidade de alcançar o aprendizado não somente através do uso de diversas linguagens, mas de uma combinação entre elas, de forma a proporcionar uma experiência educativa que perpassa diferentes canais de comunicação entre o mundo e o indivíduo, oportunizando que os estudantes com diferentes capacidades sejam contemplados nas suas especificidades.

Em concordância com Pereira et al. (2014), Gemente (2015) acrescenta que a proposta dos Multiletramentos apresenta grandes avanços, em especial para a área de atuação da EF pois, ao incluir a linguagem corporal, esquecida pelas teorias tradicionais de letramento e a combinando com outras linguagens, possibilita a construção de novos significados, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes. A mesma autora, com fundamentação em Cope E Kalantzis (2009) evidencia que

é preciso considerar a subjetividade e as diferenças entre os alunos no processo de aprendizagem, explorar as diferentes linguagens e combinações entre elas, para que todas possam ser trabalhadas e não ocorra o favorecimento de alguns alunos em detrimento de outros no processo de ensino e aprendizagem (Gemente, 2015, p. 38).

Trazer a teoria dos Multiletramentos para a EF, com um olhar inclusivo, é muito mais do que apenas observar a linguagem corporal. Essa abordagem pode ser favorável aos estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Ao explorar diferentes maneiras de apresentar os conteúdos, conseguimos torná-los mais acessíveis e compreensíveis. Isso significa usar uma variedade de representações e misturá-las, criando um ambiente onde todos se sintam incluídos e possam aprender de forma mais eficaz. Tendo isso em vista, pensar uma proposta que atenda a essa diversidade de necessidades e por consequência, uma diversidade de caminhos a serem seguidos, requer um planejamento que as contemple e que ao mesmo

tempo seja favorável aos demais estudantes. Para alcançar essa necessidade, encontramos o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma possibilidade para este trabalho.

Para compreender melhor as potencialidades para a utilização do DUA visando uma prática pedagógica inclusiva, seguiremos discorrendo sobre suas características e aprofundando sobre os seus princípios e contribuições.

3.2- Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) surge da ideia do Desenho Universal (DU), já consolidado na arquitetura, que foi idealizado, segundo Costa-Renders (2020, p. 152.) "para projetar produtos e ambientes adaptáveis às mudanças e capazes de atender às necessidades das pessoas, independentemente de sua idade ou habilidade."

A ampliação do conceito para o campo educacional se iniciou em 1999, pelos pesquisadores David Rose e Anne Meyer, que faziam parte do Center for Applied Special Technology (CAST), dando origem ao termo DUA, que pretende tornar a educação acessível através da flexibilidade do currículo e da utilização de "múltiplos meios, recursos e estratégias, inclusive pelas mídias digitais" (Costa-Renders, 2020, p. 152) no processo de ensino-aprendizagem. Para Oliveira (2021)

o DUA consiste em elaborar estratégias de acessibilidade facilitada a todos, no que se refere a estruturas físicas, serviços, produtos, e soluções educacionais. Dessa maneira, pensa-se em múltiplos meios de oferecer a aprendizagem, reduzindo, assim, as barreiras impostas pelo ambiente educacional tradicional (p.21).

Segundo Costa-Renders (2020), o DUA foi fundamentado na neurociência e reconhece três redes cerebrais envolvidas no processo de aprendizagem: as redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas. Ao considerá-las, organiza-se o planejamento de aulas e a prática docente, tendo como premissa, a eliminação de barreiras para a aprendizagem dos estudantes. Essa proposta se contrapõe à ideia da homogeneidade e padronização do ensino, reconhecendo a diversidade como um valor pedagógico capaz de favorecer não somente a aprendizagem dos estudantes com deficiência, como de todos os aprendizes.

Figura 2- Charge de Michael Giangreco, e Kevin Ruelle sobre o DU



Fonte: Michael Giangreco, e Kevin Ruelle — Peytral Publications, 2002. Versão original e versão traduzida pela pesquisadora.

A charge de Michael Giangreco e Kevin Ruelle demonstra de maneira prática que, ações inclusivas beneficiam não somente as pessoas com deficiência. Ao contrário, todas as pessoas estarão sendo levadas em consideração e sendo atendidas ao se pensar em incluir as pessoas que tenham alguma necessidade diferenciada, seja em relação ao ambiente, quando falamos das barreiras arquitetônicas, tal como se apresenta na charge, ou de estratégias e práticas de ensino voltadas para a eliminação de barreiras de aprendizagem.

Para Rose e Meyer (2002, *apud* Oliveira, 2021), o planejamento na perspectiva do DUA deve ter em vista essas três redes de aprendizagem, estabelecendo os objetivos de ensino que levem em consideração as seguintes perguntas:

- O que ensinar? Que está relacionado à rede de reconhecimento e com a capacidade de transformar informações em conhecimento;
- Por que ensinar? Que está relacionado à rede afetiva e com a capacidade de envolvimento com a aprendizagem;
- Como ensinar? Que está relacionado à rede estratégica e à capacidade de organizar e planejar ações no ambiente. (Foganholo, 2022)

Nessa perspectiva, elaboraram os três princípios do DUA, para orientar o planejamento e a prática do professor para uma conduta inclusiva.

O primeiro princípio está associado à rede afetiva e se chama princípio do Engajamento. Ele deve orientar o professor a pensar em como promover o engajamento dos estudantes na

atividade e manter o seu interesse, buscando estratégias para que o professor motive os estudantes a participar da aprendizagem, compreendendo o “porquê” dela (Oliveira, 2021). Existem diversas abordagens que podem ser adotadas para aumentar o envolvimento do estudante nas atividades. Zerbato e Mendes (2017) sugere estratégias como: disponibilizar níveis de desafio que possam ser ajustados, criar oportunidades para interação em variados ambientes de aprendizagem e oferecer alternativas de incentivos e recompensas durante o processo de aprendizagem. Numa relação com os multiletramentos, pode-se aproximar das linguagens acessíveis e também as que interessem mais aos estudantes, possibilitando a introdução de novas linguagens na relação entre elas, num movimento no qual sintam-se reconhecidos e respeitados.

O segundo é o princípio da Representação e está vinculado à rede de reconhecimento. Esse princípio busca possibilitar que o estudante reconheça o “o quê” da aprendizagem através de variadas formas de apresentar as informações, ilustrando o conteúdo e o decodificando para favorecer a compreensão, incluindo a utilização de diversas mídias (Oliveira, 2021). Exemplos práticos podem incluir o uso de livros digitais, programas especializados e recursos de plataformas online, além da criação de cartazes, esquemas e resumos de textos, bem como a confecção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, entre outras atividades. (Zerbato e Mendes, 2018) Essa multiplicidade de recursos pode ser utilizada isoladamente ou numa mixagem entre eles para favorecer a compreensão dos estudantes.

O terceiro e último é o princípio da Ação e Expressão e está ligado à rede estratégica e se refere ao “como” da aprendizagem. Este princípio leva o professor a oferecer maneiras para que o estudante possa expressar o que foi aprendido através de diversas ferramentas, meios de comunicação e tecnologias assistivas (Oliveira, 2021). Diferentemente do que inicialmente pode-se compreender sobre este princípio, Zerbato e Mendes (2018) salienta que ele não se refere somente ao cumprimento de uma avaliação, uma vez que

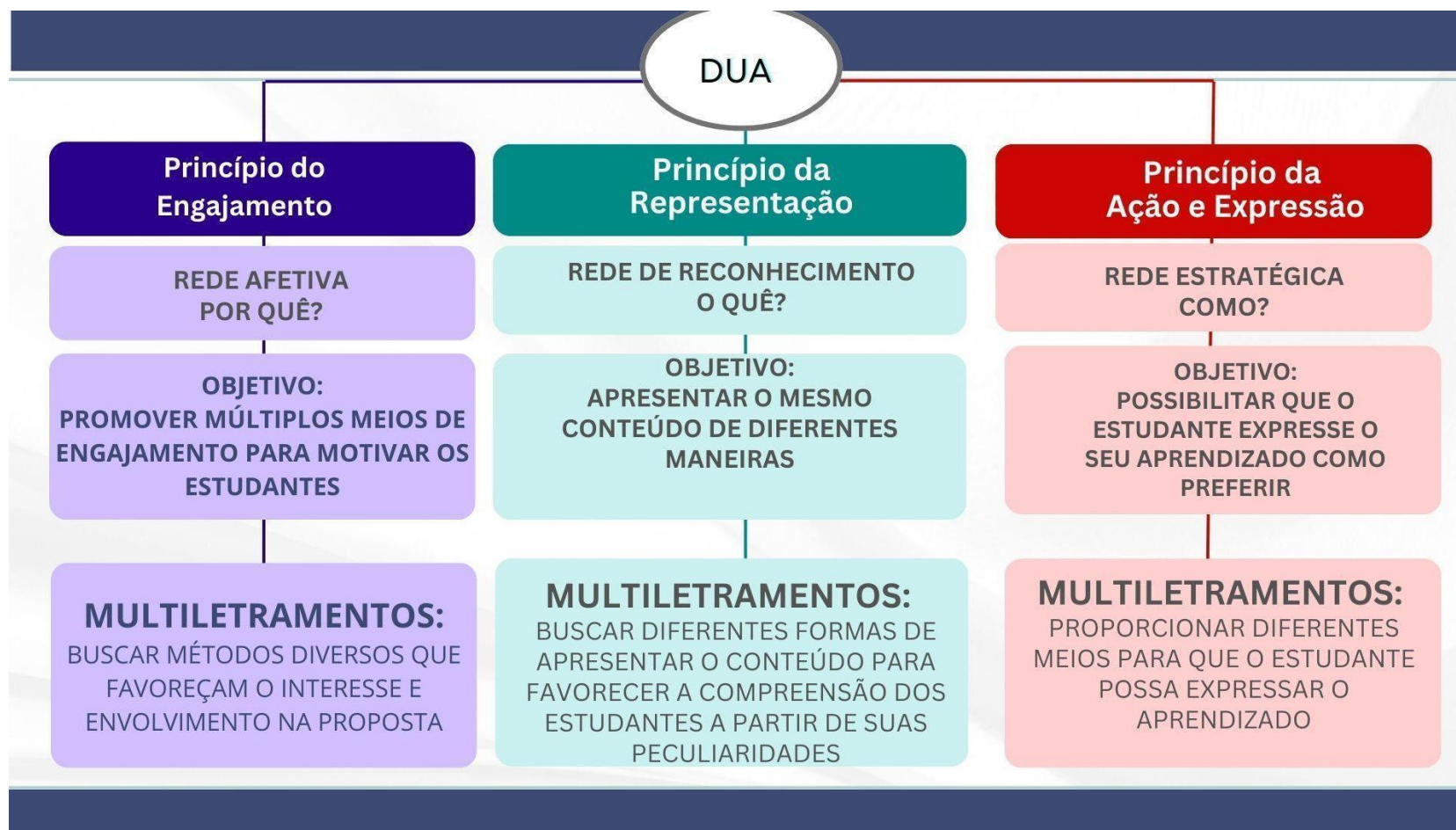
no princípio da Ação e Expressão pensa-se nas estratégias utilizadas para processar a informação a ser aprendida e visa-se a disponibilização de modelos flexíveis de demonstração de desempenho, buscando oportunizar a prática com apoio, fornecer feedback relevante e contínuo e proporcionar oportunidades flexíveis para demonstrar competências (p. 59).

Este princípio busca superar a tendência existente nas escolas, de se expressar o aprendizado unicamente de forma escrita, ou pelo gesto técnico no caso da EF, para que possa

ampliar as possibilidades através dos Multiletramentos e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que consistem em bases tecnológicas que possibilitam através de equipamentos, programas e das mídias, facilitar a comunicação entre as pessoas envolvidas (Soares et al., 2015).

Após explicitar os conceitos dos Multiletramentos e do DUA, é possível verificar uma forte conexão entre ambos, que pode contribuir para uma prática pedagógica inclusiva, especialmente na EF. Essa associação entre as diversas formas de linguagens e representações podem ser amplamente exploradas numa aula de EF para alcançar a aprendizagem de todos os estudantes, tendo em vista as redes cerebrais afetiva, estratégica e de reconhecimento, assim como sua relação com os princípios do DUA.

Figura 3- Princípios do DUA associados aos Multiletramentos



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das discussões de David Rose e Anne Meyer (2002) e Cope e Kalantzis (2009).

Na figura acima, é possível observar de que forma os princípios do DUA e a teoria dos Multiletramentos podem ser associados de maneira a se tornarem complementares, tendo em vista que, recorrendo-se às múltiplas linguagens pode-se buscar diferentes maneiras de apresentar os conteúdos, envolver o estudante e proporcionar meios para que ele expresse o seu aprendizado.

3.3- Desenho Universal para Aprendizagem e a Educação Física

Poucos são os estudos que relacionam o DUA à EF. Oliveira (2021), relatou essa busca e, naquele momento, não encontrou, na literatura nacional, trabalhos que contemplassem essa relação. Ampliando para o âmbito internacional, encontrou 3 artigos: O primeiro de Tauton, Brian e True (2017), no qual foram realizados pré e pós-testes para avaliar aquisição de habilidades motoras em crianças de 3 à 5 anos e que demonstraram melhora nos escores, sugerindo que uma intervenção baseada no DUA possibilita um maior engajamento dos estudantes e por consequência, um melhor aprendizado (Oliveira, 2021); O segundo, de Grenier, Miller e Black (2017), que desenvolveram um estudo de caso com uma turma com crianças com e sem deficiência, onde as aulas de EF foram ministradas seguindo os princípios do DUA, considerando a diversidade da turma e o uso de práticas colaborativas e teve como resultado o favorecimento da interação entre os estudantes e otimização das experiências de aprendizagem (Oliveira, 2021); E por último o artigo de Munster, Lieberman e Grenier (2019), que relata um estudo buscando identificar diferentes abordagens adotadas para incluir estudantes com deficiência nas atividades motoras de uma escola de Educação Infantil, onde foram identificadas três abordagens: a instrução normalizada, a instrução diferenciada e a instrução baseada nos princípios do DUA. A conclusão das autoras foi de que, utilizar a estratégia diferenciada e as estratégias baseadas no DUA, favoreceu a participação de todos os estudantes na atividade (Oliveira, 2021).

Ainda que sejam escassos os estudos que associam o DUA e a EF, esses exemplos apontam para possibilidades exitosas desta parceria. Nesse cenário, Oliveira (2021) desenvolveu o “Guia prático para implementação do DUA em aulas de EF” num projeto de formação continuada que contou com a participação de 6 professores de EFE que realizaram grupos de estudos sobre o DUA e aplicaram os princípios nas aulas de EF. Neste Guia, foram

detalhadas estratégias para contemplar os princípios do DUA e favorecer uma aula que primasse pela inclusão de todos os estudantes.

Figura 4 - Guia prático para implementação do Desenho Universal da Aprendizagem nas aulas de Educação Física:

GUIA PRÁTICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<p>Descrição: este guia é um constructo coletivo de professores de EF da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo e uma pesquisadora de doutorado. Após a discussão do tema, o planejamento e aplicação de atividades na perspectiva do DUA, elaboramos esse material com a finalidade de listar estratégias para a implementação dos princípios que compõem o DUA nas aulas de EF.</p>	
<p>Princípio I - Promover múltiplos meios de engajamento. (Objetivo: Motivar os estudantes).</p>	
<p>Estratégias</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover pesquisa prévia sobre o tema a ser abordado na aula prática. • Fornecer atividades em formato de desafios para torná-las mais atrativas. • Dar opções de escolhas das próximas atividades a serem trabalhadas. • Contar histórias que complementam a brincadeira. • Trabalhar com imagens para colorir antes do conteúdo prático. • Confeccionar o material junto com os alunos. • Usar a tecnologia. 	
<p>Princípio II . Múltiplos meios de representação (Objetivo: Apresentar o mesmo conteúdo de diferentes maneiras).</p>	
<p>Estratégias</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa para ativação do conhecimento prévio. • Apresentar informações visuais e auditivas. • Apresentar informações de forma escrita e em desenhos. • Construir material junto com os alunos, ou em parceria com o professor de artes. • Apresentar o conteúdo em formato de narrativa. • Pensar na estrutura física (ter os recursos disponíveis na quadra) • Trabalhar com recursos de diversos tamanhos e cores. • Apresentar os esportes em vídeos com a ajuda da tecnologia. • Ter uma lousa na quadra para facilitar a explicação. • Elaboração de cartazes com o conteúdo a ser trabalhado. 	
<p>Princípio III .Múltiplos meios de ação e expressão (Objetivo: Fazer com que o aluno expresse o aprendizado da maneira como preferir.)</p>	
<p>Estratégias</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir e observar como o aluno se expressar durante a atividade. • Perguntar como o aluno prefere se expressar . • Oferecer maneiras para o aluno se expressar: cartazes, desenhos, mímica. • Produção de texto oral (conte sua história). • Produção de texto escrito. • Roda de conversa sobre as atividades realizadas. 	

Fonte: Elaboração própria.

Fonte: Oliveira (2021, p.99)

A partir da contribuição deste Guia é possível organizar o planejamento tendo em vista os princípios do DUA, dispondo de uma série de sugestões de estratégias, especificamente para o desenvolvimento de aulas de EFE. A pesquisadora reforça que a utilização desses princípios favorece um ambiente de aprendizagem desafiador, que contribui para atender as necessidades e diversidade do grupo de estudantes em questão (Oliveira, 2021).

Munster, Lieberman e Grenier (2019), também detalharam em seu artigo como os professores de EF poderiam desenvolver sua prática pedagógica, tendo em vista turmas de estudantes com uma diversidade de deficiências, ou não, a partir dos princípios do DUA:

- Princípio da Representação: o professor de EF deve fornecer “informações que podem ser apreendidas por diferentes canais perceptivos, por meio visual, auditivo ou tátil” (2019, p. 368);

- Princípio da Ação e Expressão: o professor de EF pode explorar estratégias diferentes para que os estudantes expressem e realizem as tarefas propostas, utilizando uma variedade de equipamentos, configurações de espaço e de grupos de trabalho;

- Princípio do Engajamento: o professor de EF pode buscar o engajamento através de variações na organização dos grupos de estudantes, organizando regras que favoreçam a participação contínua, evitando os jogos de eliminação e oportunizando a interação e envolvimento entre todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

Os trabalhos encontrados não fazem associação entre o DUA e os Multiletramentos na EF, no entanto é possível perceber através dos fragmentos, colocados em evidência aqui, que eles demonstram a tendência de estabelecer um diálogo entre os princípios do DUA e as formas de representações dos Multiletramentos.

3.4- Multiletramentos e Desenho Universal para a Aprendizagem: conexões para uma educação inclusiva

Zerbato e Mendes (2018) aponta que, quanto maiores as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores as possibilidades de aprendê-lo. Esta menção se encaixaria perfeitamente numa descrição da teoria dos multiletramentos, mas se encontra numa tese que trata especificamente do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e que em momento algum menciona o termo multiletramento. Essa coincidência ou, mais apropriadamente, confluência na descrição entre as teorias, poderia apontar para a possibilidade de trabalharmos

numa interação entre as duas, buscando os princípios do DUA para orientar o planejamento, a partir dos princípios do Engajamento, Representação e Ação e Expressão.

Ao buscarmos os pontos de convergência entre a teoria dos Multiletramentos e do DUA podemos facilmente verificar a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica que se beneficie de ambas, tanto individualmente quanto de aspectos que possuem em comum, e por consequência favoreçam uma educação inclusiva. Costa-Renders (2020) afirma que

os multiletramentos nos levam a questionar o modelo tradicional de currículo que não dialoga com os novos letramentos e, tão pouco, com as necessidades dos aprendizes no contexto atual. Para tanto, é necessário um novo modelo curricular, fundamentado nos novos paradigmas, utilizando o DUA e as múltiplas linguagens digitais (p.156).

Com este entendimento, ao realizar um planejamento atento aos princípios do DUA, podemos desenvolver um ambiente de aprendizagem desafiador e que ao mesmo tempo contemple as necessidades de todos os estudantes envolvidos, tendo em vista a utilização de diversas linguagens e tipos de representações apresentadas pelo New London Group. Essas podem favorecer a seleção de estratégias dentro dos três princípios, mas, em especial, tem muito a contribuir dentro do princípio da Representação do DUA.

Para melhor visualizar essa integração entre os Multiletramentos e o DUA segue uma figura que expressa a contribuição entre ambos para um ambiente educacional que se quer fazer respeitando as características individuais dos estudantes envolvidos.

Figura 5- Aproximação entre a perspectiva dos Multiletramentos e DUA



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das discussões de David Rose e Anne Meyer (2002) e Cope e Kalantzis (2009).

Quando olhamos para os princípios do DUA, observamos que, em todos eles, se faz necessária a busca de múltiplas formas, métodos, objetos e estratégias para proporcionar aos diferentes estudantes, com sua variedade de possibilidades e necessidades, alcançar o aprendizado desejado. A teoria dos Multiletramentos pode então contribuir através das múltiplas linguagens e tipos de representações, assim como suas combinações, para atender às diversas demandas do grupo de estudantes.

Munster, Lieberman e Grenier (2019, p. 373) explicitam que o DUA

implica uma abordagem para usar e organizar materiais e atividades instrucionais que permite que as metas de aprendizagem sejam alcançadas por indivíduos com grandes diferenças em suas habilidades de ver, ouvir, falar, mover, ler, escrever, entender, comparecer, organizar, envolver e lembrar (tradução nossa).

Buscando atender a todas essas especificidades, e a variedade de estudantes que se apresenta na escola, ter em mente as possibilidades de linguagens e representações elencadas pelo New London Group para a teoria dos Multiletramentos pode contribuir para pensar estratégias que atendam a essas demandas dentro de cada um dos princípios do DUA.

Tendo em vista que o DUA tem como premissa facilitar a aprendizagem, respeitando e vislumbrando as necessidades de todos os estudantes em determinado grupo e que a teoria dos Multiletramentos surge da necessidade de se considerar a diversidade cultural e linguística e a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs) na aprendizagem, pode-se inferir que uma combinação entre ambos está intimamente conectada às ideias de uma educação inclusiva, na medida em que busca superar as barreiras para a aprendizagem impostas pela própria deficiência ou neuro divergência, por barreiras atitudinais, ou por metodologias de ensino que desconsideram as particularidades dos estudantes.

4-RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo foi dedicado à apresentação e análise dos resultados relativos à percepção de professoras de Educação Física sobre sua atuação no AEE e sobre a proposta de intervenção pedagógica de práticas aquáticas pautada pelas perspectivas do DUA e dos Multiletramentos.

4.1 Percepção de professoras de Educação Física sobre sua atuação no AEE

Os dados relativos às entrevistas com professoras do AEE foram divididos em três categorias: A Educação Física no AEE segundo o olhar das professoras entrevistadas; A prática pedagógica das professoras de Educação Física no contexto do AEE; e o Uso de tecnologias no AEE.

4.1.1 A Educação Física no AEE segundo o olhar das professoras entrevistadas

Nesta categoria são apresentados os resultados relativos à percepção das professoras de EF sobre o componente curricular e suas possibilidades em contribuir dentro da proposta pedagógica do AEE. Dentre os resultados encontrados nesta categoria, foram identificados eixos que estão relacionados à (1) diferenciação entre as propostas pedagógicas de professores de EF e de outras áreas de conhecimento, ministrando as atividades da área Psicomotora; (2) aspectos de funcionalidade das atividades propostas para a aquisição de habilidades acadêmicas; (3) a importância da EF dentro de um trabalho colaborativo com as demais áreas; e (4) de maneira muito rápida e sucinta, a possibilidade de contribuir para a inclusão dos estudantes a partir dos conteúdos da Cultura Corporal. Em cada um dos eixos, aparecem recortes das entrevistas de uma ou mais professoras, mas nunca de todas. Isso ocorre porque as entrevistas foram feitas de forma individualizada utilizando um mesmo roteiro de perguntas. As perguntas se aprofundaram na medida em que a pesquisadora sentiu a necessidade de explorar/entender melhor alguns dos aspectos mencionados pelas entrevistadas, mas sem mencionar aquilo que aparece em outras entrevistas, buscando evitar manipular a resposta de cada uma.

De maneira geral, as professoras entrevistadas enxergam a EF no AEE como uma oportunidade para a inclusão dos alunos com deficiência, ainda que de formas diferentes. Vários são os trechos de entrevistas que trazem esse entendimento, seja com o olhar voltado para o

desenvolvimento motor, de forma diferenciada da maneira como professores que não são da EF desenvolvendo a mesma função, na área Psicomotora (**P1** e **P3**), seja para as experiências dentro da Cultura Corporal (**P2**) ou para as contribuições da EF e da psicomotricidade para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas (**P4** e **P5**). A professora **P2**, por exemplo, destacou que “a EF, é de extrema importância para o processo de desenvolvimento educacional, percepção de mundo dessas crianças e para que elas possam ser incluídas corporalmente na sociedade, tendo consciência de si, do outro e do mundo que as rodeia”, apresentando contribuições que afetam questões globalizantes na vida das pessoas com deficiência.

O primeiro eixo que se apresentou em duas entrevistas (**P1** e **P3**) foi o reconhecimento de uma diferenciação entre o trabalho realizado por professores de EF e de outras áreas de formação inicial, mesmo quando estão atuando na mesma área, no caso a Psicomotora. Isto ocorre diante do fato já mencionado de que não existe a especificidade de uma formação inicial dentro do trabalho com o AEE. Professores de qualquer área de conhecimento podem desenvolver este trabalho, desde que tenham especialização em Ensino Especial ou AEE. E mesmo dentro da área Psicomotora não há a obrigatoriedade de formação em EF. O relato de **P1** se mostra especialmente relevante neste sentido:

no meu trabalho nós somos cinco que trabalhamos com a psicomotricidade, né, com o AEE na psicomotricidade, e só duas que somos da área da EF, a gente vê que o nosso trabalho é diferencial, porque a gente olha a criança, [...]a gente parte da criança como um todo, né? Tanto a parte cognitiva, tanto a parte motora, quanto a parte social. Então, acho que isso aí é o nosso diferencial.

Nesse mesmo sentido, a declaração de **P3**, reforça essa diferenciação e aponta como o trabalho realizado por professores de EF pode favorecer o desenvolvimento das crianças no AEE

Essa percepção é notória, a gente percebe principalmente porque aqui nós temos sete equipes. Das sete equipes, apenas em duas equipes, a psicomotricista é da área da educação física. As outras cinco professoras têm o curso de psicomotricidade feito no AEE, então é um curso mais superficial. Porém elas buscam, estudam, tentam trabalhar da melhor forma possível os objetivos da psicomotricidade, mas a gente percebe que não é a mesma coisa. Falta um pouco mais de profundidade nas práticas, onde a gente tem lá biomecânica, a gente tem a fisiologia do exercício e a gente consegue ter um olhar um pouco melhor das habilidades psicomotoras, [...]a gente consegue ter um pouco mais de criatividade, de jogo de cintura na hora de elaborar, principalmente, circuitos e atividades que envolvem mais o corpo, o globalzão da criança.

A manifestação das duas professoras expõe que o trabalho dos professores de EF se diferencia entre o de outros professores que atuam no AEE dentro da área Psicomotora, posicionando a formação inicial voltada para o conhecimento dos aspectos motores como um diferencial que favorece a realização de propostas que contemplem a psicomotricidade de forma mais abrangente. O que fica reforçado na fala de **P1**: “Acho que o que diferencia mesmo nós de outros profissionais, nós da EF, é esse conhecimento da parte motora ampla, do corpo mesmo, do movimento”.

O segundo eixo encontrado nas entrevistas de **P1** e **P4**, nos apresenta um aspecto de funcionalidade da área Psicomotora dentro do AEE. A professora **P1** expõe que

A gente pega muitas crianças, igual as psicopedagogas, né? Eu também sou psicopedagoga[...] Só que elas não veem a criança como um todo. Elas veem a criança e dizem: “precisa ir para a mesa”. Será que esse corpo está preparado para ir à mesa, né? Será que ele tem como, ele tem um core para sustentar esse corpinho, né? Com a postura para ele ir para a mesa. Então a gente vê o ser humano, a gente trabalha adaptações, trabalha recursos para um desenvolvimento integral da criança. [...]Eu falo que a nossa área é a base do desenvolvimento. A parte psicomotora é a base do aprendizado. Então não tem como ter aprendizado se não tem movimento. [...] Se a criança ficar parada, ela não tem aprendizado. Então, assim, eu falo que a nossa EF é a base do aprendizado.

Quando a professora diz que a criança “precisa ir para a mesa”, o faz no sentido de que as psicopedagogas estão sempre preocupadas em que o seu trabalho na psicomotricidade, proporcione condições para que a criança desenvolva as habilidades necessárias para estar no ambiente escolar, especialmente diante de atividades de registro através da escrita. Desta maneira se atém aos aspectos psicomotores específicos para esta função. Num contraponto, professores de EF, dentro da mesma área, expandem o olhar para o desenvolvimento motor amplo, entendendo que, para que a criança possa sentar-se e realizar as atividades propostas, precisa antes aprimorar gestos motores básicos que podem ser desenvolvidos a partir dos conteúdos que são próprios da EF.

Dentro do mesmo eixo, a professora **P4** traz a autonomia como um ganho a partir de uma proposta de EF dentro do AEE. Para ela, a EF tem o papel de “auxiliar no desenvolvimento da autonomia dentro do contexto escolar, assim como estimular os aspectos necessários para a aprendizagem.”

A funcionalidade também pode ser verificada quando se prioriza a aquisição de habilidades motoras em detrimento de vivências da Cultura Corporal. No entanto, entendendo

que o papel do AEE é o de favorecer a inclusão dos estudantes no ambiente escolar, oportunizar que tenham acesso a uma proposta que contemple o desenvolvimento de habilidades motoras amplas, ao invés de apenas aquelas que são consideradas essenciais para as questões acadêmicas, pode ser considerado potencialmente como mais favorável para a inclusão em todos os espaços dentro da escola e não apenas no cumprimento das demandas acadêmicas de registro.

Outro eixo que se apresentou nas entrevistas de **P2** e **P5** foi a articulação entre as áreas de atendimento do AEE. **P2** explica que “o AEE trabalha enquanto equipe, enquanto cooperação, colaboração e a EF é um desses pilares onde consegue intervir no processo de escolarização dessas crianças a partir dos elementos e os conteúdos da EF, da Cultura Corporal.” Esse comentário levanta a reflexão sobre as vantagens e desvantagens do AEE realizado por uma equipe multiprofissional, como ocorre nos CMAIs e CAEEs, em relação a um único professor, como ocorre nas SRMs. Enquanto na primeira situação cada professor atua com enfoque em uma das áreas, na segunda, o mesmo professor tem que trabalhar com as 3 áreas determinadas pela Diretriz Municipal. O que poderia ser um trabalho com o olhar fragmentado sobre o estudante, tem potencial de se tornar mais rico quando a equipe trabalha de maneira integrada. Cada um com o olhar para a sua área, mas compartilhando com os outros em busca de estratégias que atinjam os objetivos elencados no PAEE do estudante.

No mesmo sentido, **P5** ressalta que “ao levar a EF para o AEE eu consigo desenvolver os aspectos psicomotores desses alunos [...] sem dissociar o cognitivo da estrutura do corpo”, reforçando a importância de um trabalho que integre as áreas de atendimento do AEE.

Dentro de um espaço de trabalho colaborativo, conforme ressaltado pela professora **P2**, ela apresenta a EF como a possibilidade de contribuir para a inclusão dos estudantes no ambiente escolar a partir dos seus conteúdos, evidenciando a Cultura Corporal. Entende-se por Cultura Corporal as formas de expressão corporal historicamente produzidas pelo homem na sociedade (Soares, 1992). O uso desse termo ocorreu, de maneira expressa, apenas nesse recorte e de maneira muito superficial. Nas outras entrevistas, o termo “psicomotricidade” sobressai. Pode-se supor que isso ocorra devido às orientações das Diretrizes Municipais, que nomeiam a área de atendimento como “Psicomotora”. Fazendo com que o trabalho das professoras seja focado em desenvolver essas habilidades, em detrimento de oportunizar o acesso às vivências da Cultura Corporal.

Também é interessante notar que essa fala ocorre justamente partindo da professora que trabalha dentro de um contexto de oficinas em um CAEE com a Educação Aquática. Esta

oficina é apresentada no PPP da instituição em questão, com o papel de propiciar “experiências corporais significativas e prazerosas vivenciadas em busca de elementos motores básicos através de atividades aquáticas” (APAE, 2023, p.50). Desta maneira, pode-se entender que, a proposta da instituição para esta oficina, amplia os objetivos para além daqueles enumerados pela Diretriz Municipal. Trazendo uma proposta que propicia aos estudantes a possibilidade de vivências corporais diversificadas, ainda que seja no intento de estimular para a aquisição de elementos motores básicos.

4.1.2 A prática pedagógica das professoras de Educação Física no contexto do AEE

Nesta categoria, foram identificados os conteúdos que as professoras de EF trabalham dentro do contexto do AEE, assim como a forma como desenvolvem esse trabalho. Aqui é preciso ressaltar que não se trata do componente curricular EF, uma vez que no AEE não são ministradas aulas específicas para cada um deles, mas sim um trabalho voltado para as demandas relacionadas ao desenvolvimento de esquema corporal e de habilidades motoras, buscando que os estudantes possam superar os desafios para que se efetive tanto o acesso à escola quanto à aprendizagem. Desta maneira, ao observar esses relatos, se pretende verificar a quais conteúdos as professoras de EF em questão se atém para realizar o AEE.

A psicomotricidade perpassa o trabalho de todas as professoras entrevistadas. Isso já foi atribuído, anteriormente, ao fato de o nome da área de atendimento no AEE ser nomeada como Psicomotora. Desta maneira, buscou-se verificar como as professoras selecionam os conteúdos a serem propostos dentro do AEE.

Em uma das entrevistas, foi pontuado sobre a intenção de contribuir no desenvolvimento para além do contexto escolar, como destacou a professora **P2**, "eu preciso aliar o que a psicomotricidade pode contribuir no desenvolvimento dessa criança em outros contextos. No contexto educacional, no contexto social, familiar." Essa fala revela uma intenção que vai além da sala de aula, buscando favorecer a inclusão da criança em diversos contextos da sua vida cotidiana.

Outro aspecto mencionado foi sobre a escolha dos conteúdos buscando respeitar as necessidades e os ritmos individuais de cada estudante. A professora **P3** explica que, "as habilidades básicas são prioridade das crianças menores, abaixo de cinco anos. Já as que estão acima de seis anos, eu consigo dar uma ênfase maior nas habilidades psicomotoras propriamente ditas". Esse olhar para as particularidades, permite que cada criança avance em

seu próprio tempo, com as propostas de atividades voltadas para cada etapa de seu desenvolvimento.

No mesmo sentido, **P5** explica que é necessário personalizar as estratégias, adaptando cada proposta às dificuldades e potencialidades dos estudantes, buscando que eles possam superar as barreiras para sua aprendizagem.

eu vou elaborar qual a maior dificuldade deste estudante e desta criança em alcançar a sua aprendizagem em sala de aula, e vou distribuir nos recursos que eu tenho que estar planejando nas atividades estruturadas e nas habilidades motoras que eu preciso desenvolver para que ele possa conseguir literalmente atravessar essas barreiras que ele tem em sala de aula para o seu aprendizado (P5).

Para a professora **P4** os “conteúdos são atividades que contemplem as habilidades psicomotoras e os aspectos cognitivos, sensoriais e socioemocionais, dependendo da necessidade da criança”. Ela ainda completa dizendo que utiliza “materiais diversos como por exemplo jogos, circuito psicomotor, cama elástica, bolas, cones, arcos, dentre outros”. Esta informação corrobora com a ideia de que as professoras de EF entrevistadas ampliam o olhar aos aspectos globais da psicomotricidade, utilizando recursos materiais que proporcionam vivências voltadas para o desenvolvimento de habilidades motoras amplas.

Já a professora **P1** expõe de maneira mais específica sobre o referencial teórico utilizado para orientar sua prática pedagógica: “eu trabalho muito com a pirâmide do Vitor da Fonseca, aquela que trabalha muito a base da tonicidade, do equilíbrio, trabalha com o esquema corporal, a coordenação motora fina, a ampla, orientação espacial e a temporal”. A pirâmide psicomotora de Vitor da Fonseca é um modelo teórico que organiza o desenvolvimento psicomotor humano em níveis hierárquicos, desde funções básicas até capacidades mais complexas. É entendida como uma abordagem multidisciplinar que visa o desenvolvimento global do indivíduo, integrando aspectos motores, cognitivos e afetivos (Fonseca, 2010).

Ao avaliar todos esses relatos é possível verificar que o trabalho das entrevistadas se volta para a psicomotricidade e para o desenvolvimento de habilidades motoras que seriam consideradas básicas para que as crianças possam ser incluídas no ambiente escolar. No entanto, pode-se perceber que elas apresentam um olhar que supera o manipular adequadamente os materiais para registros de atividades. Ao diversificar as metodologias e materiais, apontando alguns dos quais a EFE se apropriou dentro do ambiente escolar, pode-se ver especificidades da EF, mesmo dentro de um contexto que, para muitas pessoas, está relacionado à condutas terapêuticas, que devem ser utilitaristas, no sentido de prover aos estudantes as habilidades

necessárias para o ambiente escolar. Neste contexto, as professoras expõem que o seu trabalho explora outros aspectos, também necessários para o desenvolvimento dos estudantes, que perpassam a escolarização, mas alcançam também as possibilidades de estar incluídos em outros contextos da vida em sociedade.

Por outro lado, as entrevistas apresentam poucos aspectos voltados para contribuir com a formação cultural dos estudantes, o que seria esperado diante de um trabalho conforme foi mencionado por **P2** na categoria anterior, quando aponta a Cultura Corporal como um aspecto favorável no processo de escolarização dos estudantes que frequentam o AEE.

Desta maneira, o discurso das professoras, no qual apontam as possibilidades de uma proposta pedagógica inclusiva a partir dos conteúdos da EF, na realidade compreendem esses conteúdos como sendo os elementos da psicomotricidade, com um enfoque na aquisição de habilidades motoras amplas. Não se pode questionar a importância deste trabalho, especialmente quando se trata de uma população que carece de serviços de saúde voltados para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades que comprometem sua participação no ambiente escolar, no entanto, numa perspectiva de educação inclusiva, proporcionar que os estudantes tenham acesso aos conteúdos da EF, do ponto de vista cultural, não se restringindo ao exercícios de habilidades específicas, mas proporcionando uma reflexão sobre suas possibilidades corporais, (BRASIL, 1997), pode contribuir para que sejam incluídos em espaços que ultrapassam os muros das escolas.

4.1.3 Uso de tecnologias no AEE.

A última categoria identificada está relacionada ao uso de tecnologias no AEE. Antes de iniciar a apresentação dos resultados encontrados na categoria, se faz necessário fazer uma diferenciação entre tecnologias assistivas e tecnologias digitais.

Para Galvão Filho et al. (2009, p. 26) a tecnologia assistiva “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, [...]visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.”

Dentro da mesma perspectiva, Seabra JR e Lacerda (2018), aponta as tecnologias assistivas como instrumento para a promoção da inclusão, autonomia e melhoria na qualidade de vida das pessoas com deficiência, partindo dos conceitos de Sartoretto e Bersch (2010), Judge, Floyd e Jeffs (2008) e Manzini e Santos (2002), que as identificam como responsável

por solucionar dificuldades funcionais ligadas à mobilidade, ao autocuidado, ao acesso ao conhecimento, à leitura e escrita, às barreiras de comunicação e de interação.

No âmbito da educação, uma tecnologia assistiva pode ser qualquer objeto, ou método, que seja utilizado para suprir uma dificuldade, tornando possível o acesso dos estudantes ao conhecimento. Podendo ser um simples engrossador de lápis, ou um software altamente elaborado.

Já as tecnologias digitais são ferramentas e recursos tecnológicos que utilizam linguagem digital, como computadores, celulares, vídeos, jogos e músicas (Silva e Schwantes, 2020) e podem ser utilizadas como uma maneira de fornecer informações sobre determinado assunto ou para favorecer a mediação da aprendizagem. (Moraes e Lima, 2018)

É importante ressaltar que durante as entrevistas não houve nenhum tipo de explicação às professoras sobre o que seriam as tecnologias em questão, tendo sido deixado que elas apresentassem as respostas conforme os seus conceitos já existentes a respeito. Partindo então de um conceito generalista do que seria tecnologia, foi possível perceber que, de maneira geral, para as professoras entrevistadas, a tecnologia é uma ferramenta que pode tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis. Mas seu uso não é padronizado – cada professora encontra formas diferentes de incorporá-la, respeitando as necessidades e preferências dos estudantes, além dos recursos disponíveis nas instituições.

A música foi um recurso apontado por duas professoras. A professora **P1** afirma: “eu utilizo alguns softwares da internet [...] e recursos de sites, mas o que eu mais utilizo mesmo é a música”, ressaltando como o uso facilita a interação com as crianças. Já a professora **P3** prefere métodos mais diretos em que a interação pessoal prevalece. “Às vezes eu trago algum vídeo de musiquinha, mas eu prefiro cantar, fazer os gestos, eles me verem fazendo, para trabalhar imitação e ritmo.” – explica. Essa escolha reflete a sensibilidade de perceber o que funciona melhor para cada grupo de estudantes, adaptando as estratégias conforme a necessidade.

Além de **P1**, a professora **P5**, que é a professora responsável por uma SRM, relatou que faz “uso de recursos, tanto pode ser de mídia ou tecnologias”, apontando “Softwares de jogos como o Memory Match Puzzle, Wordwall, Escola games, Kahoot e outros.”

Os vídeos também apareceram como um aliado no ensino de habilidades motoras. Como explicou a professora **P2**, que trabalha com educação aquática, “trago vídeos para a criança visualizar de forma clara e objetiva. Eu gravo esse movimento para que ela possa repetir de forma funcional, compreendendo e entendendo o seu corpo e suas possibilidades.” Esse tipo de

estratégia permite que os estudantes tenham uma referência visual, ao tentar novos movimentos, além de ser uma forma de comunicação/linguagem que pode ser mais eficiente para alcançar alguns estudantes.

Outro recurso apontado foi a comunicação alternativa, que ajuda crianças com dificuldades na linguagem verbal a compreender e se expressar durante as aulas. O uso de cartões visuais, por exemplo, ajuda a organizar a rotina e dar mais autonomia aos estudantes. "Uso cartões visuais na sala sinalizando o momento do sentar e o local onde guarda o sapato, além da rotina visual com as atividades realizadas durante o atendimento." – compartilhou a professora **P4**. A professora **P2** também relatou que trabalha a comunicação alternativa, "através dos cards a criança visualiza a imagem e precisa executar a ação."

Fazendo um levantamento das formas de uso da tecnologia elencadas nas entrevistas, pode-se verificar que, das 5 professoras, 4 utilizam alguma ferramenta digital. A inserção das tecnologias digitais como recurso de aprendizagem é importante, visto que sua presença na educação especial possibilita aos estudantes estarem conectados com um tipo de linguagem digital - que tem orientado muitas das práticas sociais da atualidade - possibilitando o favorecimento da inclusão digital das pessoas com deficiência. No entanto, observa-se uma experiência limitada na inserção das possibilidades das tecnologias digitais no processo formativo no AEE, haja vista experiências de aprendizagem positivas que têm sido desenvolvidas no campo da Educação Física escolar, ainda que na escola comum, com a inserção no trabalho pedagógico das dimensões crítica e expressiva-produtiva (Gemente; Silva, 2024).

A tecnologia assistiva aparece nas respostas das professoras P4 e P2 ao se referirem ao uso de uma linguagem alternativa para atender às dificuldades relativas à comunicação verbal. No entanto, cabe destacar que o uso de linguagens alternativas, também é considerado um recurso de aprendizagem e, também, experiência no mundo, pois segundo a teoria dos Multiletramentos (New London Group, 1996) as pessoas se orientam no mundo por diferentes formas de linguagens. Neste sentido, estimular o desenvolvimento de outras formas de linguagens têm na escola e, também, na especificidade do AEE, o potencial de fomentar a autonomia e a participação social.

Ao final dos relatos é possível observar que, em maior ou menor grau, o uso da tecnologia é um aliado para essas professoras no AEE, seja como um tipo de comunicação alternativa, atendendo a diversidade de linguagens possíveis entre os estudantes, seja como modelo para o desenvolvimento de habilidades motoras, ou apenas como recurso para favorecer

a interação entre a professora e os estudantes. As tecnologias foram consideradas como ferramentas importantes dentro da compreensão de que cada criança aprende e se desenvolve de forma diferente, ideia esta que vai ao encontro do referencial teórico escolhido para nortear a proposta de intervenção que será apresentada neste trabalho.

4.2 Práticas aquáticas pautadas pelas perspectivas do DUA e dos Multiletramentos

Os dados da intervenção serão apresentados e discutidos a partir de dois eixos temáticos: O primeiro eixo é relativo à aprendizagem diante das dimensões do conhecimento (Darido, 2003), onde buscou-se observar a construção de aprendizagem dos estudantes mediante as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais. O segundo eixo é relativo à fruição dos estudantes durante as atividades propostas. De forma transversal a esses dois eixos, foram trazidas as possibilidades e as contribuições da tecnologia, assim como a inserção dos Multiletramentos e dos princípios do DUA em toda a proposta pedagógica apresentada.

4.2.1 Aprendizagem e as dimensões do conhecimento nas práticas aquáticas

Na EF, é bastante comum que os professores priorizem, quase exclusivamente, a dimensão procedimental de seus conteúdos (Maldonado et al., 2014), deixando para um segundo plano, os aspectos atitudinais e conceituais. Darido (2003), no entanto, evidencia a importância da “articulação entre aprender a fazer, a saber por que está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal, respectivamente” (Darido, 2003, p.20).

Sob este ponto de vista, buscou-se verificar neste eixo temático, a possibilidade de aprendizagem diante dessas 3 dimensões do conhecimento, observando como as diferentes linguagens dos Multiletramentos – incluindo as TDICs – (Cope & Kalantzis, 2000) e os princípios do DUA (Cast, 2024; Rose & Meyer, 2002) puderam contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Como seria esperado diante de uma proposta da EF, a dimensão procedimental, o aprender a fazer (Darido, 2003), acabou ganhando destaque durante esta intervenção e muitos são os momentos em que se pôde verificar a efetivação da aprendizagem dos conteúdos propostos. No entanto, diferentemente de abordagens tradicionais centradas apenas na reprodução técnica de gestos motores, procurou-se dar sentido a essa dimensão a partir de

experiências corporais mediadas por linguagens variadas, recursos materiais diversificados e contextualizações significativas.

No decorrer de cada uma das aulas, os estudantes tiveram a possibilidade de experimentar novas habilidades e ao mesmo tempo explorar outras que já haviam sido trazidas em aulas anteriores (Diário de Campo). Especialmente nas aulas de 1 a 4, em que foram tematizados os conteúdos relativos à exploração do ambiente aquático, como o controle respiratório e os deslocamentos, as atividades foram elaboradas de maneira a estar conectadas, progressivamente interdependentes (Diário de Campo).

Pode-se destacar a aprendizagem do controle respiratório, por exemplo. Tratado como conteúdo na aula 1 (Diário de Campo 1), sua aprendizagem recebia um reforço em cada uma das aulas subsequentes através do uso de diversos materiais - como bolha de sabão, cachimbo divertido, acqua pins, bolinhas coloridas- para explorar essa prática. Além dos recursos materiais diversos, nas aulas se buscou utilizar uma variedade de linguagens - linguagem oral, representação visual, representação de áudio, representação tátil, representação gestual e representação espacial – valorizando assim as múltiplas formas de linguagem e expressão, princípio presente na teoria dos Multiletramentos, tal como proposta por Cope e Kalantzis (2000), que defendem o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística, cultural e semiótica presente nas práticas sociais contemporâneas.

Este princípio dialoga também com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994), para quem as formas de aprendizado são singulares, socialmente construídas e profundamente influenciadas pela cultura e pelas particularidades cognitivas de cada indivíduo. E sob esta premissa, a inserção de linguagens diferentes na intervenção coloca em movimento (aciona) formas singulares de conexão com a cognição humana na relação com os conteúdos propostos, sendo assim favorece a aprendizagem desses saberes, além de fomentar a relação de aprendizagem de diferentes domínios comunicativos.

Essa diversidade de linguagens pautada pelos Multiletramentos, assim como os recursos materiais, também estão atendendo aos princípios do DUA (Rose e Meyer, 2002): buscando favorecer a compreensão da ação a ser executada a partir de diversas formas de representação; proporcionando diversos meios para que o estudante manifeste o aprendizado (ação e expressão); e motivando-o para buscar seu engajamento na proposta.

A aprendizagem em questão ficou evidente em diferentes momentos da intervenção, nos quais os estudantes conseguiram empregar esta ação consciente em outras atividades, onde era necessário realizar o controle respiratório para mergulhar o rosto, utilizando diferentes formas

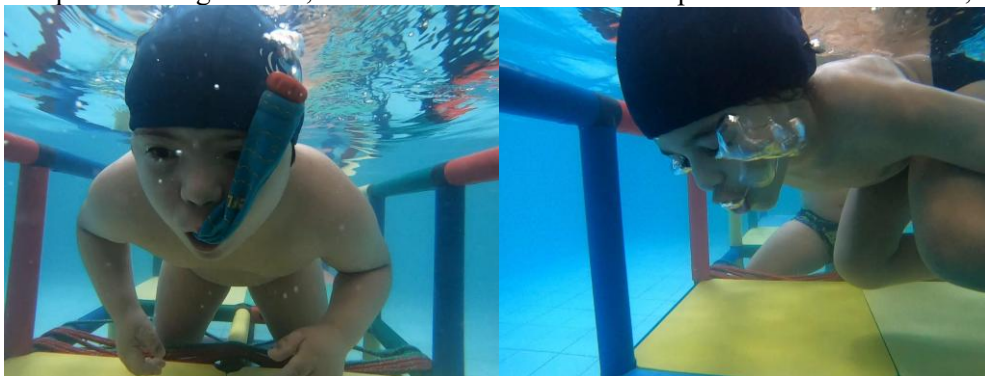
de ação e expressão (DUA). Nas imagens abaixo é possível observar os estudantes explorando o controle respiratório através do uso de diversos materiais, o que favoreceu para desenvolverem essa habilidade e terem uma boa relação com o ambiente aquático, contribuindo para sua participação durante toda a proposta pedagógica.

Figura 6 e 7: “E1” explorando o controle respiratório com uma brincadeira de assoprar bolas; “E2” desenvolvendo o controle respiratório com brinquedo “cachimbo divertido”.



Fonte: Acervo da pesquisa

Figuras 8 e 9: “E1” exercendo o controle respiratório, utilizando um brinquedo, ao mesmo tempo em que está mergulhando; “E2” realizando o controle respiratório de forma direta, mergulhando.



Fonte: Acervo da pesquisa

Sob outro ângulo, as crianças ao experimentarem o controle respiratório em situações lúdicas diversas e que embora tenham sido proporcionadas para potencializar sua autonomia no meio líquido, os conhecimentos adquiridos não se restringiram a este contexto. Aqui há uma questão de aprendizagem procedimental e, também, de desenvolvimento de uma expressão sinestésica que pode ser posta em prática em outros contextos lúdicos, ou ainda compor processos expressivos junto de outros aprendizados (por exemplo experiências com a respiração consciente são importantes no teatro, na dança, no yoga, etc).

O uso das diferentes linguagens se alinha ao princípio dos Multiletramentos, ao reconhecer que os sentidos são produzidos de forma situada, culturalmente ancorada e multimodal (Cope & Kalantzis, 2000). Essa abordagem também se articula diretamente com os três princípios do DUA: oferecer múltiplas formas de representação (representar o conhecimento por diferentes meios), proporcionar múltiplas formas de ação e expressão (permitir que os estudantes demonstrem o que sabem de diferentes maneiras) e estimular múltiplas formas de engajamento (por meio da ludicidade, da escolha e da motivação intrínseca).

Um outro aspecto motor em que foi possível verificar a aprendizagem procedimental, foi o deslocamento com propulsão de pernas. Utilizada em todas as atividades em que havia algum deslocamento (Diários de Campo 3, 4, 5, 6, 7 e 8), ela foi explorada pelos estudantes com a utilização de diversos recursos materiais - tapete de flutuação, boias, spaghetti de flutuação, colete e apoio do slackline - além do apoio da professora, quando necessário. Nos respectivos registros dos diários de campo, a progressão do desenvolvimento dos estudantes nesta habilidade de deslocamentos foi ficando evidente na fluidez dos movimentos, na segurança ao realizá-los e na autonomia. Sobre a questão conceitual, a professora também realizava explicações quanto às diferenças de se locomover com cada objeto, buscando ainda que inicialmente, considerando a faixa etária, promover junto aos alunos uma reflexão sobre o fazer.

Figuras 10 e 11: “E1” realizando propulsão de pernas para auxiliar no deslocamento de “E2”, que está sentado sobre a bóia; Estudantes se deslocando com propulsões de pernas com o uso da boia.



Fonte: Acervo da pesquisa

Em termos atitudinais, essa habilidade do deslocamento independente pode estar vinculada à superação de desafios pessoais, como o medo de afundar ou a dependência do adulto para realizar certos movimentos. Ao utilizar estratégias baseadas no DUA, como a variação de apoio físico, a personalização dos desafios e a flexibilização do tempo, foi possível favorecer o engajamento das duas crianças. Os princípios do DUA foram especialmente relevantes aqui: oferecer múltiplas formas de engajamento, respeitando diferentes ritmos e níveis de segurança emocional; múltiplas formas de ação e expressão, permitindo que cada criança demonstrasse a aprendizagem de acordo com suas condições.

Acompanhando os diários de campo foi possível constatar que uma atividade inesperada se mostrou como possibilidade de aprendizado para os deslocamentos com propulsão de pernas. Na aula 7 (Diário de Campo 7) onde foi tematizada a PCA do arvorismo e escalada, na atividade de travessia na corda, o objetivo era que os estudantes utilizassem a corda para se deslocar de uma borda à outra pendurados nela, no entanto, ao deixá-los explorar o material eles passaram a utilizá-la como apoio para um deslocamento horizontal com propulsão de pernas. Especialmente para “E1”, que ainda se sente inseguro para se deslocar sem o apoio da professora, foi uma maneira de fazê-lo com maior autonomia. Esta situação evidencia a importância de se abrir espaço para a exploração espontânea nas aulas. Ao permitir que os estudantes utilizassem a corda de forma criativa, foi possível observar a emergência de uma prática reinterpretada: aquilo que havia sido planejado se transformou, pela mediação dos estudantes, em deslocamento horizontal com propulsão de pernas. Trata-se de uma manifestação da prática transformada, conceito-chave dos Multiletramentos, que designa a capacidade do sujeito de reelaborar conhecimentos adquiridos e aplicá-los em novos contextos, com novos significados (Rojo & Moura, 2012).

Além disso, a situação ilustra os princípios do DUA, conforme formulado por Rose e Meyer (2002), que valorizam a diversidade de formas de engajamento, representação e expressão como estratégias para a aprendizagem de todos. Para o estudante “E1”, que costuma depender do apoio da professora para se sentir seguro nos deslocamentos, essa nova forma de usar a corda significou uma conquista importante: ele conseguiu participar com mais autonomia, no seu tempo e do seu jeito. O espaço dado à exploração tornou o ambiente mais acolhedor e inclusivo, favorecendo o aprendizado a partir das possibilidades e necessidades reais da criança, como defendem Cast (2024) ao enfatizarem que um currículo acessível deve oferecer múltiplas formas de acesso, engajamento e expressão para acomodar a variabilidade dos aprendizes. A partir das lentes do DUA, percebe-se como organizar práticas acessíveis às

diferentes formas de aprendizado e, também, manter uma abertura didática à experimentação minimizou as barreiras de participação, permitindo que cada uma das crianças investigadas pudesse expressar-se à sua maneira e em seu tempo.

Figuras 12 e 13: “E1” se deslocando com propulsão de pernas, com o apoio do slackline; “E2” realizando propulsão de pernas e realizando a travessia da piscina com o apoio da corda (slackline).



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao permitir a ressignificação da atividade e reconhecer as formas singulares de aprendizagem, a professora atuou como mediadora de um ambiente pedagógico inclusivo, responsivo e sensível à diversidade, de acordo com o proposto pelo DUA (Cast, 2024). Esse episódio reafirma a importância de uma abordagem pedagógica que não apenas aceite, mas valorize as variações de engajamento e expressão entre as crianças.

Nas aulas em que foram tematizadas as PCAs (Diários de Campo 5, 6, 7 e 8), o fato de se tratar de uma proposta diferente para esses estudantes, tornou mais perceptível a aprendizagem diante das vivências novas. Para essas aulas, o uso intencional das TDICs foi imprescindível, tanto para a contextualização conceitual dos conteúdos e ampliação dos referenciais simbólicos e culturais das crianças – dimensão conceitual –, quanto para a desenvolver a dimensão procedimental da aprendizagem. A verificação da aprendizagem é possível a partir dos momentos de interação com os estudantes, onde eles relataram que iriam mergulhar para ver os animais, ou pediam para usar os óculos de mergulho, porque assim podiam enxergá-los melhor, assim como haviam visto no vídeo. (Diário de Campo 5)

Na aula 5, em que foi trazido o mergulho enquanto PCA, foram apresentados vídeos do Youtube mostrando pessoas mergulhando no mar ou rio, conversando sobre os acessórios que estão usando e os motivos de estarem mergulhando. Essa mediação audiovisual, ancorada no princípio da representação múltipla do DUA, possibilitou que os estudantes compreendessem que, apesar de estarem realizando uma atividade que eles já vivenciavam na rotina das aulas de Educação Aquática, o sentido atribuído à ação naquela situação era outro: explorar o ambiente subaquático para encontrar os animais aquáticos e fazer vídeos de si mesmos e do colega. A inserção deste conteúdo visual não se resume apenas a um recurso didático, mas envolve uma experiência cultural expandida, por meio das TDICs, ao conectar a experiência das crianças a práticas sociais concretas.

As crianças se animaram com os vídeos iniciais, momento em que apontavam para a tela e diziam o que estavam vendo (Diário de Campo 5) e ficaram entusiasmadas em utilizar os equipamentos que foram disponibilizados para o mergulho (óculos de mergulho e câmera subaquática). Essa ação – de mergulhar atrás de objetos –, que é corriqueira para elas nas aulas, ganhou um novo fator motivante, pois com os óculos a visualização do ambiente subaquático fica mais nítida e observar e registrar os brinquedos e a si mesmos desta maneira foi uma situação que lhes aguçou o interesse. O engajamento promovido por esses recursos (óculos de mergulho e câmera subaquática) corresponde ao princípio do DUA que propõe a diversificação metodológica como estratégia para garantir acesso equitativo à aprendizagem.

Na aula 6 (Diário de Campo 6), o conteúdo boiacross foi contextualizado para as crianças por meio de vídeo. O uso do vídeo foi importante para situar a modalidade e para falar sobre segurança ao realizar as PCAs, mostrando que ao realizar atividades de aventura, é necessário tomar algumas precauções para se evitar acidentes e situações que possam causar alguma lesão no praticante. Essa contextualização através do vídeo se mostrou eficiente para que os estudantes compreendessem como ocorreria a atividade, uma vez que ao entrar na piscina, eles já queriam escolher a boia que iriam utilizar e vestir o colete. Além disso, E2 falava que iam descer pela cachoeira (diário de Campo 6), demonstrando em que situações eles poderiam vivenciar aquela prática num contexto da natureza e o aspecto relacionado à segurança para esta atividade. Todos esses aspectos estão relacionados à dimensão conceitual. Mas, o vídeo e o colete salva-vidas também estavam ligados ao engajamento, como na experiência da aula 5, visto que as crianças ficaram empolgadas ao assistir o vídeo e ao se equiparem com o colete.

A diversidade de linguagens/representações se mostrou eficiente para proporcionar engajamento dos estudantes nas propostas. Uma vez engajados, a abertura para a aprendizagem se efetivou.

Nas aulas 5 e 6 a linguagem audiovisual, exerceu duplo papel: informar e sensibilizar as crianças em relação às atividades. Essa abordagem está em consonância com a pedagogia dos Multiletramentos, que defende a centralidade das linguagens multimodais e das práticas sociais contextualizadas como ferramentas na aprendizagem (Cope & Kalantzis, 2000).

Santos (2025) expõe que

a mídia-educação (física) pode não apenas potencializar o engajamento dos estudantes, mas também ampliar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos da disciplina [...] tornando o aprendizado mais dinâmico e conectado ao universo digital contemporâneo (Santos, p.63, 2025).

As vivências das aulas 5 e 6 confirmam essa proposição: os vídeos não apenas engajaram as crianças nas atividades, mas atuaram também como elemento motivador e gerador de novos sentidos, dialogando duplamente com a perspectiva do DUA (Cast, 2024; Rose & Meyer, 2002) e dos Multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000).

Figura 14: Professora-pesquisadora apresentando um vídeo para contextualizar a atividade do boiacross para “E1” e “E2”.



Fonte: Acervo da pesquisa

Ainda sobre a aula 6 (Diário de Campo 6), E1 apresentou muita resistência em realizar a proposta. Sentia-se inseguro com a atividade e não queria se sentar sobre a boia para realizá-la, se recusando a subir sobre ela, seja sentado ou deitado. Participou apenas entrando dentro

dela e se inclinado para deslocar-se, conforme já estava habituado, além de se apoiar na boia e bater as pernas para auxiliar no deslocamento do colega, conforme foi proposto na atividade e pode ser visualizado nas figuras 5 e 6.

Essa resistência foi respeitada pela professora-pesquisadora, que, orientada pelos princípios do DUA, garantiu flexibilidade de participação, adaptando a proposta às necessidades e limites do estudante. Esse respeito às singularidades permitiu que **E1** se sentisse seguro o suficiente para, posteriormente, na aula 8, realizar a proposta com o apoio da docente. O processo de construção gradual da confiança, nesse caso, evidenciou a dimensão afetiva da aprendizagem atitudinal, conforme explicitado por Souza e Tavares (2019), que a descrevem como integrada aos aspectos cognitivos e comportamentais. Pode-se dizer que a dimensão afetiva da aprendizagem atitudinal foi determinante para que o estudante “**E1**” tenha superado a insegurança inicial com a atividade em questão, possibilitando-lhe experimentar a atividade que lhe causava desconforto.

Sobre esta questão, Dias et al. (2020), afirma que “uma relação mediada por fatores afetivamente positivos produz um movimento de aproximação dos sujeitos da aprendizagem e melhor interação com o contexto, aprendizagem do conhecimento.” (p.4) Esse aspecto também ficou evidente quando o estudante “**E1**” aponta a preferência pelo boiacross ao ser questionado sobre qual atividade tinha gostado mais durante as intervenções na avaliação final realizada pela professora-pesquisadora (Diário de Campo 9). Nesta avaliação foi proposto aos estudantes que se expressassem tanto em forma de relato quanto de desenho, refletindo uma experiência avaliativa que valoriza diferentes linguagens.

Ainda relacionado à aprendizagem atitudinal, pode-se verificar que, no decorrer de algumas intervenções, a dimensão comportamental citada por Souza e Tavares (2019) também é evidenciada. Foram favorecidos momentos de interação entre as crianças, em que elas foram expostas a situações em que precisavam manter o respeito pelo espaço uma da outra, assim como por momentos de espera, em que o colega estava realizando uma função dentro da atividade, que estava no desejo de ambos. Por exemplo, nas aulas em que a câmera subaquática foi utilizada pelos estudantes. Houve momentos (Diários de Campo 2 e 5) em que ambos queriam utilizar a câmera para filmar embaixo da água. Nessas situações, a professora-pesquisadora intervinha, articulando combinados em que ambos tivessem seus momentos garantidos para realizar a atividade. A disputa pelo objeto de interesse foi gradualmente se convertendo em um movimento em que eles próprios faziam uma autogestão para compartilhá-

lo, comportamento este que revela aquisições positivas em relação à dimensão comportamental da aprendizagem atitudinal.

É importante observar que o uso de recursos diversificados durante a intervenção, demandou dos estudantes, novos aprendizados para a exploração deles. Essa necessidade tornou-se evidente, por exemplo, na realização de um momento específico para orientação sobre o manuseio da câmera, utilizada nas filmagens das atividades (Diários de Campo 1, 2, 5, 6 e 8). A organização de momentos para orientar o uso da câmera reforça que a proposta fomentou o desenvolvimento de competências midiáticas, ampliando o repertório cultural e comunicativo dos estudantes.

Figura 15: Estudante “E1” fazendo uso da câmera, com orientação da professora, para registrar momento em que “E2” realiza a atividade com “cachimbo divertido”.



Fonte: Acervo da pesquisa

Observa-se que, para além da aprendizagem relativa à dimensão procedimental do uso da câmera de vídeo, a inserção das TDICs propiciou oportunidades de aprendizagem que dificilmente seriam contempladas em propostas pedagógicas que desconsiderassem os pressupostos teóricos dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000) e do DUA (Rose; Meyer, 2002). Por exemplo, numa proposta em que não houvesse a possibilidade do uso de recursos de TDICs, a compreensão das PCAs pelos estudantes poderia ser significativamente limitada, principalmente em seus aspectos conceituais. O uso da linguagem visual, através das TDICs, possibilitou que tivessem um acesso mais ampliado em relação ao conteúdo nas suas dimensões

procedimental e conceitual. Além disso, possibilitou conquistas na dimensão atitudinal, especialmente nas situações em que os estudantes atuaram de forma mais autônoma e colaborativa a partir das dinâmicas propostas com os recursos tecnológicos.

No decorrer de toda a intervenção, tanto os estudantes quanto a própria proposta foram constantemente avaliados. Ao encerrar cada aula, a escrita do respectivo diário de campo se tornou uma ferramenta para que a professora-pesquisadora pudesse avaliar a participação e a aprendizagem dos estudantes, assim como para repensar estratégias mais apropriadas para as aulas seguintes.

Esse movimento, permitiu perceber as aquisições na aprendizagem dos estudantes, relacionadas ao repertório motor e ao repertório cultural. Relativo às aquisições motoras, foi possível verificar que as diversas linguagens e formas de representações permitiram que experimentassem os conteúdos de maneira mais ampla, explorando cada conteúdo de forma que repercutiu em uma vivência que ultrapassou a mera repetição de movimentos e possibilitou a compreensão deles. Especialmente nas aulas de PCAs, a experiência com um conteúdo novo exigiu sua contextualização em cada atividade. Para isso, o uso das TDICs foi essencial para que os estudantes pudessem, não só vivenciar essas práticas corporais, mas compreender em que contextos elas ocorrem, os equipamentos necessários e os cuidados para se manter a segurança durante a atividade. Dessa maneira, possibilitando que tivessem acesso amplo a esses conteúdos da Cultura Corporal.

Ao encerrar a intervenção, a professora realizou um momento de avaliação por meio de chamada de vídeo com os estudantes. Foi necessário realizar essa aula de forma remota, devido ao encerramento das atividades na escola para as férias.

Figura 16: Momento de avaliação através de chamada de vídeo.



Fonte: Acervo da pesquisa

Foram apresentados vídeos com registros das PCAs realizadas, incentivando que se expressassem, conversando sobre a experiência, os acessórios que utilizaram, como se sentiram e de qual delas mais gostaram. Em seguida foi solicitado que fizessem um desenho mostrando qual, ou quais atividades mais gostaram de realizar durante as aulas de PCAs. Além disso, o desenho se apresentou como uma forma de ação e expressão, referente ao princípio do DUA, para além da própria experiência corporal. Possibilitando aos estudantes refletirem sobre as atividades vivenciadas e ampliar sua percepção sobre elas.

Ao assistirem aos vídeos, as crianças ficaram animadas, apontando para a tela e mostrando que elas estavam fazendo aquelas aventuras. E2 ia falando os nomes dos animais que via e E1, de forma surpreendente, ficou animado ao falar do bóia cross. Demonstrando que, apesar de ter ficado inseguro no momento da prática, foi uma proposta marcante para ele. Nos desenhos a mesma situação se repetiu. E2 se interessou em desenhar os animais vistos durante o mergulho, contando que havia usado os óculos de mergulho; enquanto E1 desenhou uma bóia e contava que havia brincado no bóia cross (Diário de Campo 9).

Figura 17: Desenho de “E2” com os animais que ele viu durante o seu mergulho.



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 18: Desenho de “E1”, em que ele aparece sentado sobre a bóia, na vivência do Boiacross.



Fonte: Acervo da pesquisa

Um fato interessante sobre a proposta do desenho foi que, a reação de E2 surpreendeu a família pois a criança apresenta recusa em fazer registros escritos ou através de desenhos em suas atividades escolares, no entanto, ao ser solicitado que desenhasse sobre uma atividade significativa, como foram as propostas na intervenção, fez diversos desenhos mostrando os animais que viu durante seu mergulho (Diário de Campo 9).

Esse momento avaliativo, articulado às observações sistematizadas nos Diários de Campo, evidenciou que a proposta metodológica não apenas favoreceu a aprendizagem dos conteúdos em suas três dimensões (procedimental, conceitual e atitudinal), mas também ampliou o acesso à Cultura Corporal no contexto do AEE. Ao mobilizar os pressupostos dos Multiletramentos e do DUA associado a conteúdos da EF, a intervenção tornou-se uma experiência pedagógica inclusiva, significativa e academicamente relevante, garantindo a esses estudantes oportunidades de aprendizagem equivalentes às da escola comum.

Com relação aos objetivos da oficina de Educação Aquática para o AEE, já mencionados na metodologia, pode-se dizer que essa intervenção os atendeu, contribuindo para que os estudantes tivessem “experiências corporais significativas e prazerosas vivenciadas em busca de elementos motores básicos através de atividades aquáticas, [...]considerando a peculiaridade das crianças/estudantes atendidas” (APAE, 2023, p. 50), mas também foi além, ao propor um diálogo com conteúdos da escola comum a partir de teorias que tornam acessível e enriquecem os processos de aprendizagem.

4.2.2 Fruição nas práticas aquáticas

O segundo eixo temático destacado a partir da análise do Diário de Campo refere-se à fruição durante as intervenções com as práticas aquáticas. Na EF, a fruição diz respeito à experiência subjetiva de prazer, engajamento e significação ligada às práticas corporais. Silveira (2022) descreve a fruição como um processo de geração de conhecimento e experiências únicas que resultam do engajamento nas práticas corporais. Para Bordinhão et al. (2020), trata-se do momento em que o estudante se apropria

dos conhecimentos necessários para determinada prática, [...] atuando de forma que lhe renda satisfação, prazer no transcorrer do jogo ou esporte. Para além do âmbito da atuação, os conhecimentos apropriados geram a possibilidade de compreensão e apreciação estética das manifestações as quais tem afinidade (p.5).

Tanto Silveira (2022) quanto Bordinhão et al. (2020) relacionam a fruição das práticas corporais com os saberes adquiridos na ou sobre a experiência. Na lógica destes autores, só fruiu aquele que tem conhecimentos necessários ao saber fazer e/ou saber apreciar. Neste sentido, quanto mais se apreende (ou mais se desenvolve habilidades), mais se é capaz de fruir.

Do ponto de vista da fundamentação teórica adotada para as intervenções, o DUA propõe que a fruição está diretamente relacionada à remoção de barreiras que dificultam o acesso, a participação e a expressão dos sujeitos. Para o Cast (2024), o princípio de oferecer múltiplos meios de engajamento é fundamental para garantir que todos os estudantes se envolvam de forma autêntica com a aprendizagem, considerando suas motivações, interesses e formas de se autorregular. A fruição, nesse contexto, emerge quando o sujeito se sente pertencente à atividade, compreende suas possibilidades de ação e tem liberdade para se expressar corporal, afetiva e simbolicamente.

Segundo o New London Group (1996), o engajamento significativo em práticas pedagógicas pressupõe a valorização da diversidade de modos de linguagem, reconhecendo que os sujeitos constroem sentido não apenas a partir da linguagem verbal, mas também por meio de recursos visuais, gestuais, sonoros, espaciais, corporais e tecnológicos. Nesse sentido, a fruição pode ser entendida como o momento em que o estudante se envolve ativamente com a prática, apropriando-se dos diferentes códigos simbólicos presentes na atividade e atribuindo-lhes sentido com base em sua própria experiência, cultura e corporeidade.

Com base nessas referências, é possível afirmar que a fruição não é um dado automático da atividade, mas sim o resultado de um conjunto de condições pedagógicas que possibilitam o

engajamento significativo. Ela está profundamente ancorada na cultura corporal do sujeito (suas vivências prévias) e na acessibilidade das propostas didáticas.

Feitas essas considerações, é importante pontuar que, em muitas situações, a fruição pode estar vinculada à existência de saberes prévios e/ou habilidades necessárias para sentir-se seguro diante da atividade. No caso de uma proposta de atividades aquáticas, estar adaptado ao ambiente e sentir-se seguro no mesmo pode ser determinante para que o estudante tenha uma vivência prazerosa.

De maneira geral, nas aulas em que foram trabalhados os elementos motores voltados à exploração do ambiente aquático, como a flutuação, controle respiratório, mergulho e propulsão de pernas e braços (Diários de Campo 1, 2, 3 e 4), foi observado que os estudantes já apresentavam vivências anteriores semelhantes a da maioria das atividades propostas (Diários de Campo e Registro de Vídeo). Dessa maneira, apresentando uma familiaridade com as aulas e domínio dos conteúdos apresentados, que favoreceram a fruição desde a primeira aula, visto que já possuíam os saberes necessários para se engajar minimamente nas atividades.

No entanto, a diversificação do uso de materiais, com a inserção de recursos para ampliar as possibilidades de linguagens, como brinquedos, flashcards, jogos com uso do computador, vídeos com contextualização visual etc., (conforme apresentado na tabela 2 presente na metodologia) potencializou o fruir na medida em que puderam fazer transferências de aprendizado, partindo de experiências anteriores para as novas. Ampliando o seu repertório de experiências motoras e desfrutando das atividades de maneira prazerosa. (Diários de Campo e Registro de Vídeo). A diversificação dos recursos pedagógicos mostrou-se estratégica, pois ampliaram as formas de representação e de linguagem (conforme preconizado pelos Multiletramentos) e promoveram múltiplas portas de entrada para o engajamento (em consonância com os princípios do DUA). Assim, a fruição deixou de ser um efeito colateral das atividades propostas e passou a ser um objetivo pedagógico, orientado por práticas que respeitam as singularidades dos sujeitos e promovem sua agência na construção da experiência de aprender e de mover-se com sentido.

Por outro lado, nas aulas de 5 a 8 o conteúdo PCAs era novidade, de modo que a fruição não emergiu de forma imediata (Diários de Campo de 5, 6, 7 e 8). Este dado revela a importância de compreender a fruição não como uma resposta automática, mas como uma experiência a ser construída pedagogicamente e que é potencializada pelos princípios teóricos adotados na intervenção.

Segundo o Cast (2024), a garantia de múltiplos meios de engajamento passa, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento de estratégias que promovam segurança emocional, senso de pertencimento e motivação intrínseca. Assim, os momentos iniciais das aulas de PCA revelaram não uma ausência de fruição, mas a necessidade de mediações intencionais para que ela se tornasse possível. Diante deste contexto, pode-se ressaltar a importância da **aula 8** (Diário de Campo 8), que contemplou as práticas de aventura realizadas anteriormente e possibilitou que, ao vivenciar novamente as propostas, os estudantes pudessem se apropriar desses elementos, sentirem-se mais seguros e desfrutar com mais confiança e alegria as atividades propostas.

Outro fator que contribuiu para que os estudantes tivessem uma experiência divertida e prazerosa foi o fato de utilizar os brinquedos e brincadeiras como estratégias de engajamento para a realização das atividades propostas. Pode-se citar como exemplo, as aulas 3 e 4 (Diários de Campo 3 e 4) onde, ao se deslocarem com uma finalidade num contexto de lúdico (brincadeira de peixinho colorido e de buscar figuras para encaixar no tapete de flutuação), ao invés de simplesmente realizarem um exercício repetitivo, tornou a proposta mais atrativa promovendo o engajamento dos estudantes com a atividade. Nessa situação, o movimento deixou de ser um fim em si mesmo e passou a ser meio para participar de uma narrativa lúdica, o que gerou maior envolvimento por parte dos estudantes.

Esse tipo de proposta está em sintonia com as ideias de Vygotsky (2000), que entende a brincadeira/jogo como uma atividade fundamental para o desenvolvimento simbólico e cognitivo. Ao brincar, a criança se apropria da realidade por meio da imaginação, ressignificando-a de acordo com seus interesses e repertórios. Assim, a fruição observada durante a brincadeira é prazerosa e construtora ativa de sentidos.

O mesmo ocorreu quando se propôs uma atividade em que o exercício de imaginação era solicitado, como na **aula 5** (Diário de Campo 5), onde foi explorada uma vivência do mergulho, utilizando brinquedos de animais aquáticos e foi apresentado um vídeo em que crianças mergulhavam no mar ou rio e viam os animais ao redor. Nesta aula, foi proposto que os estudantes imaginassem estarem na mesma situação e mergulhassem para encontrar os animais, enquanto produziam imagens de si e do colega. Mais do que vivenciar o mergulho, o fizeram com animação para encontrar os animais escondidos e os mostravam, contando o que haviam visto. Nesse contexto, a fruição emerge não apenas da ação motora de mergulhar, mas da participação simbólica na atividade, da produção de imagens mentais, da construção de significados e experiência partilhada. Este exemplo de vivência se alinha ao princípio da autoria

e da vivência significativa defendida por Paulo Freire (1996), ao permitir que o estudante não apenas participe da atividade, mas a reconstrua a partir de suas referências, emoções e modos de expressar-se no mundo. Na perspectiva dos Multiletramentos (New London Group, 1996; Rojo, 2009), essa vivência representa um momento no qual diferentes linguagens — o movimento na água, a narrativa imaginativa e a imagem visual — são mobilizadas para a produção multimodal de sentidos e na luz do DUA (Cast, 2024), trata-se de uma situação que oferece múltiplos meios de representação e engajamento, promovendo a fruição por meio da valorização da diversidade de estilos expressivos e da criação de contextos acessíveis e significativos.

Figuras 19 e 20: “E1” e “E2”, respectivamente, mergulhando para observar os animais aquáticos, na aula de PCA de mergulho.



Fonte: Acervo da pesquisa

O uso de TDICs, como câmera de vídeo e computador com vídeos de contextualização, também contribuiu para potencializar essa fruição, ao ampliar os modos de representação e expressão durante a intervenção. Ao utilizar a câmera para gravar o colega, por exemplo, momentaneamente, se perdeu o referencial sistemático de uma aula para adentrar na esfera de um momento lúdico de lazer, em que estavam explorando os materiais disponíveis e suas possibilidades (Diários de Campo 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8). Nesse processo, observa-se aspectos importantes dos Multiletramentos, como o uso de uma linguagem visual digital como um meio legítimo de produção de sentido e o reconhecimento da autoria do estudante sobre sua própria experiência (Cope; Kalantzis, 2008; Rojo, 2009).

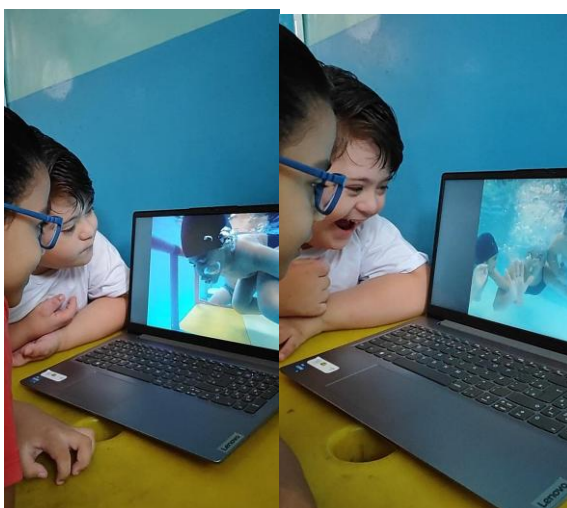
O computador com flash cards (Diário de Campo 3) foi inserido para ilustrar os animais aquáticos ligados às músicas que faziam referência ao animal escolhido. A proposta pedia que os estudantes escolhessem um daqueles animais para imitá-lo nadando, mas ao incluir o recurso visual e auditivo, favoreceu o engajamento e fruição diante da atividade. A integração entre

recursos visuais e sonoros, nesse caso, facilitou o acesso ao conteúdo e potencializou a fruição ao ativar repertórios simbólicos, afetivos e culturais dos estudantes.

Ainda sobre o uso da tecnologia, na aula 2 (Diário de Campo 2), antes de entrar na piscina, a professora apresentou um vídeo com registros da aula anterior. Esse momento foi especialmente significativo e os estudantes ficaram entusiasmados em se assistirem na tela. Apontavam a si mesmos e ao colega, dizendo os seus nomes e narrando o que estavam fazendo. Esse fato reforça o que já foi observado anteriormente, sobre a potencialidade do uso da tecnologia para favorecer o engajamento e a fruição, além da possibilidade de trabalhar com a autopercepção, assim como uma autoavaliação das aprendizagens.

Esse momento revela a potência da tecnologia como meio de ampliação da autopercepção e da autoexpressão, possibilitando que os estudantes exerçam a autonarrativa de sua experiência corporal e coletiva. Sob a ótica do DUA, esse tipo de recurso representa um meio eficaz de multiplicação das formas de expressão e avaliação, permitindo que cada estudante se reconheça no processo de aprendizagem, o que favorece o engajamento afetivo e a fruição. Trata-se de um exercício de consciência e autoria, na medida em que os sujeitos se tornam capazes de ler, interpretar e recontar suas ações, atribuindo-lhes novos sentidos (Freire, 1996).

Figuras 21 e 22: “E1” e “E2” assistindo ao vídeo da aula e relatando suas ações.



Fonte: Acervo da pesquisa

Um ponto que pode ser considerado como desprazer foi observado, tanto em diário de campo quanto em registro de vídeo, durante a aula de PCAs em que foi proposta a vivência de boiacross (Diário de Campo 5). Conforme já foi relatado neste capítulo, quando exposto a atividade “A” se sentiu inseguro para sentar-se sobre a boia. Participou entrando nela e se

inclinando para bater as pernas. Também o fez para auxiliar no deslocamento do colega. Apesar de fugir da proposta, flexibilizar a atividade para que o estudante participasse, respeitando suas condições emocionais e motoras, criou-se uma abertura para múltiplas formas de expressão e envolvimento, em consonância com os pressupostos dos Multiletramentos, que valorizam diferentes modos de comunicação e significação. Essa flexibilidade da proposta também reflete os princípios do DUA, ao oferecer alternativas de participação que eliminam barreiras e favorecem a construção de um ambiente mais inclusivo. Esse momento, inicialmente marcado pela hesitação, transformou-se em uma vivência de fruição, que se consolidou em aula posterior (Diário de Campo 8), quando o estudante se mostrou confiante para experimentar a mesma atividade e pôde desfrutar dessa vivência corporal.

Ainda no âmbito do desprazer, o momento de encerrar a atividade e sair da piscina foi um desafio no decorrer da intervenção. Pode-se dizer, a partir dos relatos nos Diários de Campo, que a maior dificuldade da proposta foi com o momento de finalizar a atividade. Os estudantes estavam muito animados com os mergulhos e com o uso da câmera e protestavam bastante para sair da piscina. Esta situação exigiu que se adotassem estratégias para que esse momento fosse tranquilo para os estudantes. A primeira delas foi adequar a quantidade de atividades, de maneira que eles tivessem tempo suficiente para explorá-las e darem-se por satisfeitos. A segunda foi evitar que a atividade final fosse realizada com a câmera, evitando que esse recurso com tamanho potencial se tornasse um problema. Por último, foi adotado o quadro de rotina, comumente utilizado dentro da dinâmica do AEE, enquanto um recurso de tecnologia assistiva, principalmente para pessoas dentro do Transtorno do Espectro Autista. O quadro de rotina funcionou como uma forma alternativa de linguagem e representação — uma mediação visual — que operou como um meio de engajamento e de construção de autonomia, ao permitir que os estudantes antecipassem e compreendessem o fluxo da aula, organizando suas expectativas e emoções.

Figura 23: Quadro de rotina com algumas das atividades realizadas dentro da rotina das aulas da intervenção.

O QUE VAMOS FAZER HOJE?	CAVALINHO	BOLA
RODA	ESPAGUETE	GIRAR OS BRAÇOS
BORBULHAS	TAPETE	MERGULHAR
BATER PERNAS	ESCORREGADOR	BOIA DE BRAÇO
BOIA	MACAQUINHO	SALTAR
BRINQUEDOS	FLUTUAR	PLATAFORMA
TCHAU	PRANCHA	COSTAS
	BORDA	BOIA
	CASINHA	SOZINHO

Fonte: Acervo da pesquisa

Segundo o Guia de Atividade Física para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (Brasil, 2025) estratégias que operam como formas de previsibilidade e organização do tempo são fundamentais para a redução da ansiedade diante das transições.

Figura 24: Professora/pesquisadora apresentando o quadro com a rotina da aula para os estudantes.



Fonte: Acervo da pesquisa

Por fim, a fruição, no contexto desta pesquisa, apresentou-se como uma experiência situada, construída na relação entre o estudante, a proposta pedagógica e os recursos disponíveis. Ao longo das aulas, a fruição não esteve associada unicamente à realização das habilidades motoras, mas à possibilidade de engajamento significativo, à liberdade de explorar, imaginar e expressar-se de diferentes formas. Os resultados indicam que a fruição se

intensificou quando as atividades incorporaram múltiplas linguagens, ofereceram escolhas, promoveram reconhecimento e respeitaram os tempos e modos de participação das crianças investigadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciaram a importância de se repensar o papel do(a) professor(a) de EF no contexto do AEE. A análise da produção científica revelou que há uma escassez de estudos dedicados especificamente à atuação da EF no AEE, com prevalência de abordagens voltadas à psicomotricidade ou ao desempenho esportivo, que nem sempre atendem às diretrizes inclusivas da educação especial.

As entrevistas com professoras da rede municipal de Goiânia indicaram a percepção de que o trabalho no AEE ainda é, em muitos casos, orientado por uma lógica terapêutica, o que pode limitar as possibilidades educativas e culturais da disciplina. Em contrapartida, a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida com base no DUA e nos Multiletramentos demonstrou ser eficaz na ampliação das experiências corporais e simbólicas das crianças atendidas. A associação entre práticas aquáticas, recursos multimodais e registros audiovisuais permitiu não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também a construção de narrativas, a fruição e o fortalecimento do protagonismo infantil.

Além disso, o uso de múltiplas linguagens, conforme proposto pelos Multiletramentos, e o planejamento intencional de estratégias acessíveis, conforme os princípios do DUA, favoreceram a personalização do ensino e a participação ativa dos estudantes nas atividades. Essa abordagem mostrou-se potente para a promoção da inclusão, especialmente ao articular experiências significativas no AEE com os objetivos de aprendizagem da EFE e os conteúdos da Cultura Corporal.

Entretanto, esta pesquisa apresenta alguns limites. O primeiro deles refere-se ao número reduzido de participantes na intervenção, restrita a dois estudantes, o que não permite generalizações, ainda que possibilite reflexões sobre a prática pedagógica. Outro limite está relacionado ao curto período da intervenção (oito encontros presenciais e uma aula remota), que, embora planejado de forma intencional, não permite observar os efeitos a médio ou longo prazo no desenvolvimento e na inclusão dos estudantes. Além disso, a realização da pesquisa em apenas uma instituição de ensino especializado limita a compreensão sobre a aplicabilidade da proposta em outros contextos escolares, que não sejam na Educação Aquática, por exemplo.

Esses limites abrem espaço para o desenvolvimento de novas pesquisas. Seria interessante a realização de estudos que envolvam um número maior de participantes, com diferentes faixas etárias e tipos de deficiências, tendo em vista a teoria do DUA que busca apresentar estratégias diversas que favoreçam o aprendizado de todos os estudantes; assim

como, investigações que se estendam por períodos mais longos, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Outra possibilidade seria a realização desta mesma proposta de maneira integrada, analisando o impacto da atuação conjunta entre o professor de AEE e o professor de Educação Física da escola comum.

Mesmo reconhecendo esses limites, esta dissertação, ao propor e analisar uma prática educativa inovadora, pode contribuir com a ampliação das discussões sobre o lugar da EF no AEE, evidenciando a necessidade da adoção de abordagens pedagógicas que reconheçam e acolham a diversidade, favorecendo as múltiplas formas de aprender e de se expressar.

REFERÊNCIAS

Associação de Pais e Amigos do Excepcional. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia: APAE, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BELTRAME, A. L.N.; SAMPAIO, T. M.V. **Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão**. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 26, n. 3, p. 377-388, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/gKY9BczQKMX6CmQgZdbwbBN/?lang=pt> Acesso em: 16 fev. 2024.

BORDINHÃO, L S; LANES, et al. **Praxiologia Motriz e as dimensões de conhecimento da BNCC: primeiras aproximações**. *Conexões*, Campinas, SP, v. 18, p. e020012, 2020. DOI: 10.20396/conex.v18i0.8658968. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8658968>. Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Casa Civil. Brasília, 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Casa Civil. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, DF: MEC, SEESP 2008. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em:

17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Paradesporto. **Guia de atividade física para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)** [recurso eletrônico] / Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Paradesporto, Diretoria de Projetos Paradesportivos. – Brasília: Ministério do Esporte, 2025. disponível em: https://www.gov.br/esporte/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/copy_of_GuiadeAtividadeFisica_NOVADIAGRAMAO.pdf Acesso em 02 jul. 2025.

CAST (2024). **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. “**Multiliteracies**”: **New Literacies, New Learning**. *Pedagogies: An International Journal* v. 4, p.164-95, 2009. Disponível em: <http://newlearningonline.com/uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024

COSTA-RENDERS, E.C. ; DA SILVA AMARAL, M. S.; DE OLIVEIRA, F. S. P.. **Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva**. *Revista Intersaberes*, v. 15, n. 34, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1743>. Acesso em: 13 ago. 2024.

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

DE PAULA, M. V.; KOCHHANN, A. **Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar e a inclusão da criança com deficiência**. *Olhar de professor*, v. 23, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.23.2020.15118.209209225339.0513>

DIAS, V. F. P. et al. **A dimensão afetiva na mediação e sistematização do processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais: fatores emocionais que permeiam a relação do indivíduo com o espaço escolar**. 2020. Monografia do [Curso de Especialização em Formação de Educadores Para a Educação Básica](#). UFMG. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33273>. Acesso em 10 jun. 2025.

DIAS, F. R.; SILVA, S. M. R. da . **(Multi)letramento(s) Digital (is) na Escola: Uma Breve Reflexão Sobre a Importância das Práticas Pedagógicas e sua Interatividade com as Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino**. *Epitaya E-books*, v. 1, n. 6, p. 155-162, 2022. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/406>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FOGANHOLO, I. B. **As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos: em perspectiva o planejamento de ensino semanal.** 2022. 151 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/786> Acesso em: 01 out. 2024

FONSECA, C. B. In: SILVA, E. E. (org.). **Investigação Passo A Passo: Perguntas e Respostas Essenciais para a Investigação Clínica.** p.51 - 54. 1ª ed. Lisboa: APMCG, 2008. disponível em: <https://apmgf.pt/apmgfbackoffice/files/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Passo%20a%20Passo.pdf#page=51> . Acesso em: 25 out. 2024

FONSECA, V. **Psicomotricidade: uma visão pessoal.** Constr. psicopedag., São Paulo , v. 18, n. 17, p. 42-52, dez. 2010 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. **Conceituação e estudo de normas.** In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf> Acesso em 20 abr. 2025.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

GEMENTE, F. R. F. **Atletismo na educação física escolar: a elaboração colaborativa do software Athletic.** 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126412/000841496.pdf;sequence=1> Acesso em: 06 set. 2024

GEMENTE, R. F.; SILVA, P. S. da; MATTHIESEN, Q. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: desafios e possibilidades para a inserção na Educação Física escolar.** Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 570–586, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/958> . Acesso em: 17 jun. 2024.

GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. **Do desenho universal ao desenho universal para aprendizagem. Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva.** v. 1, p. 1, 2022. https://www.researchgate.net/profile/Priscila-Kabbaz-Alves-Da-Costa/publication/369097093_DO_DESENHO_UNIVERSAL_AO_DESENHO_UNIVERSAL_PARA_APRENDIZAGEM/links/6409d228bcd7982d8d6e7bc3/DO-DESENHO-UNIVERSAL-AO-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf Acesso em: 22 fev. 2025

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político Pedagógica de Educação Inclusiva da SME.** Goiânia: SME, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/25-inclusao?download=141:proposta-politico-pedagogica-de-educacao-inclusiva-da-sme-pdf>.

Acesso em: 05 fev. 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações referentes ao Atendimento Educacional Especializado na SME.** Goiânia: SME, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/25-inclusao?download=131:orientacoes-ace-2020-pdf> Acesso em: 05 fev. 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia.** Goiânia: SME, 2024.

GRENIER, Michelle; MILLER, Nancy; BLACK, Ken. **Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education.** Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 2017, 88.6: 51-56. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2017.1330167>. Acesso em: 22 set. 2024.

JUDGE, S.; FLOYD, K.; JEFFS, T. **Usin na assistive technology toolkit to promote inclusion.** Early Childhood Educ Journal, Netherlands: Springer, v. 36, n. 2, p. 121-126, June 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Language Education and Multiliteracies.** In: MAY, S; HORNBERGER, N. H. (Org.) **Encyclopedia of Language and Education**, v. 1. [S.l.]: Springer, 2008. v. 1 p. 195-211. Disponível em : <https://www.academia.edu/download/112215167/springerhandbook.pdf> Acesso em: 5 set. 2024.

LEONARDO FILHO, P. C. G. et al. **Práticas corporais de aventura na educação infantil: experiências docentes mediadas pelo Programa Residência Pedagógica.** Conexões, v. 21, p. e023017-e023017, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674133> Acesso em: 4 nov. 2024

MALDONADO, D. T.; et al. **As Dimensões Atitudinais e Conceituais dos Conteúdos na Educação Física Escolar.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.23825. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23825>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados.** 1. ed. Brasília: MEC, 2002. v. 1.

MARTINS, C. D.; FREIRE, E. dos S. **Conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física: um estudo de caso.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, [S. l.], v. 7, n. 3, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1485>.

Acesso em: 10 jun. 2025.

MATOS, F. S. S.. AZEVEDO, I. C. M.; **Narrativas de vida em stop motion: uma alternativa para o desenvolvimento de multiletramentos.** *EntreLetras*, v. 9, n. 3, p. 33-51, 2018.

MENDES, R.H. **O que é o desenho universal para aprendizagem?** *Diversa: educação inclusiva na prática*. Instituto Rodrigo Mendes, 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>. Acesso em: 15 set. 2024.

MENDONÇA JÚNIOR, A. F.C. et al. **Contribuição da educação física no atendimento educacional especializado para adolescente com transtorno do espectro autista: relato de experiência na educação básica.** 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11338> Acesso em 10 mar. 2024

MINAYO, M. C.de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 21^a. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa.** *Revista Lusófona de Educação*, v. 40, n. 40, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em 10 fev. 2024

MORAES, D. A. F.; LIMA, C. M. **O Estudante e sua Relação com as Tecnologias Digitais: Representações em sua Aprendizagem.** *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 299–313, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.33212. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/33212>. Acesso em: 5 maio. 2025.

MUNSTER, M. A.V.; LIEBERMAN, L. J.; GRENIER, M.A. **Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education.** *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 36, n. 3, 2019. p. 359-377. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7035581> Acesso em 16 set. 2024.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.** *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NOGUEIRA, M. F.; SOARES, A. D. G. **Educação Física e Atendimento Educacional Especializado: Ampliando possibilidades na EJA.** *Educação Física e Ciências Esportivas Volume 1/ Organização Editora Poisson – Belo Horizonte - MG: Poisson, 2021 p. 38-46* Disponível em: <https://www.academia.edu/download/83441167/978-65-5866-117-7.cap.pdf#page=38> Acesso em 10 mar. 2024

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.** *Da investigação às Práticas*. Lisboa, v. 5, n. 2, 126 – 143, jul. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>. Acesso em: 19 fev. 2025

OLIVEIRA, A. R. de P. **Desenho universal para aprendizagem na Educação Física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva.** 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14772>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PEREIRA, R. S. et al. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123332> Acesso em: 05 set. 2024.

REIS, O. A. **Atendimento educacional especializado na educação física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/38496> Acesso em: 13 fev. 2024.

ROCHA, E. P.; FARIAS JÚNIOR, E. G.; FREITAS, M. F.; BERNARDES, D.; OLIVEIRA, S. R.; LACERDA, L. H. **Multiletramento na escola: as tecnologias digitais de informação e comunicação aliadas ao processo de ensino e aprendizagem em uma escola da educação básica**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1303–1314, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13235>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ROJO, R. H. R.. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. S. **Multiletramentos na prática docente**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 291–316, 2012.

ROSE, D.; MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

ROSOLEM, L. D. D. da L.; TEIXEIRA GÓES, A. R. **Desenho Universal para Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado e Educação Profissional: pesquisas e perspectivas: Universal Design for Learning, Specialized Educational Services and Professional Education: research and perspectives**. Revista Cocar, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6707>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SANTOS, E. C. B. **A mídia-educação nas aulas de Educação Física: uma abordagem prática na formação continuada de professores no ensino do Atletismo**. 2025. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede, Goiânia, 2025.

SANTOS, N. R. **Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura**. 2017. 153f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017 Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26739> Acesso em: 16 ago. 2024.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEABRA JUNIOR, M. O.; LACERDA, L. C. Z. de. **Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230016, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmqS9SkJV7CN6vkMfNFJ/?format=html> Acesso em: 05 mai. 2025.

SILVA, A. P. S. **Os jogos eletrônicos de movimento e as práticas corporais na percepção de jovens.** 2012. Tese (Doutorado). Centro de Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122564> Acesso em: 05 fev. 2024.

SILVA, P. F. K. da.; SCHWANTES, L. **Reflexões acerca das tecnologias digitais e a formação inicial de professores de Ciências Biológicas.** Conexões-Ciência e Tecnologia, v. 14, n. 4, p. 62-71, 2020. Disponível em: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1529> Acesso em: 05 fev. 2025.

SILVEIRA, J. **Educação física, educação infantil e BNCC: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69017>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 1999. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.

SOARES, S. J.; BUENO, F. F. L.; CALEGARI, L. M.; LACERDA, M. M.; DIAS, R. F. N. C. **O uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem.** Montes Claros, 2015. Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia-digital-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o-tdic> Acesso em: 27 set. 2024

SOUZA, A. L.; TAVARES, O. **A percepção discente em relação às aprendizagens dos conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso.** Motrivivência, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1–16, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e56259. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56259>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SPINELLI, R. M. et al. **CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Por uma pedagogia da sinestesia.** 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211529> Acesso em : 22 set. 2024.

SPINELLI, R. M.; PEREIRA, R. S. **Educação Física na Educação Infantil: do corpo**

dualista ao Corpo Sinestésico. Jornada ECO de Pesquisas em Desenvolvimento, n. 1, p. 27-35, 2018. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/eco/article/view/3354/2534> Acesso em: 22 set. 2024

TAUNTON, S., BRIAN, A., & TRUE, L. **Universally Designed Motor Skill Intervention for Children with and without Disabilities.** Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29, 2017, 941–954. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9565-x>. Acesso em: 22 set. 2014.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALTER, L. W.; HARNISCH, G. S.; BORELLA, D. R. **Atendimento educacional especializado envolvendo alunos com deficiência visual na educação física escolar.** Movimento, v. 26, p. e26020, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/bzR6t46FwZh9K4FRRBFdHsh/> Acesso em: 19 fev. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf> Acesso em 12 mai. 2024

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro da entrevista para os professores de Educação Física que atuam no Atendimento Educacional Especializado

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Dados da formação

Curso e Instituição da graduação:

Ano de conclusão:

Curso e Instituição da Pós-graduação:

Ano de conclusão:

Dados profissionais

Tempo de docência:

Escola:

Tempo de docência no AEE:

Área/Oficina em que realiza o AEE:

Temas a serem abordados na entrevista:

1- Como você desenvolve sua prática docente? Quais estratégias utiliza? Que materiais usa? Que conteúdos são priorizados?

2- Qual a sua percepção sobre as contribuições dos conteúdos da disciplina de Educação Física para os estudantes do AEE?

3- Qual a finalidade da Educação Física no AEE?

4- Você acredita que as orientações da Gerência de Inclusão referentes ao Atendimento Educacional Especializado na SME de Goiânia para a área denominada “Psicomotora” contemplam as possibilidades da Educação Física para o AEE, as limitam ou ampliam?

5- Você faz uso de algum recurso de mídia ou tecnologia nas aulas?

APÊNDICE 2**ROTEIRO DIÁRIO DE CAMPO****DIÁRIO DE CAMPO**

Data:/...../.....

Aula n°.....

Conteúdo da aula: _____

Objetivos da aula: _____

Atividades desenvolvidas na aula: _____

Tecnologias digitais utilizados na aula: _____

Como foi a participação das crianças nas atividades? Houve alguma justificativa para isso?

Pontos positivos da aula: _____

Pontos negativos da aula: _____

Dificuldades enfrentadas pela pesquisadora na proposta de aula: _____

Possíveis ajustes ou pontos a serem revistos na organização pedagógica para as próximas aulas e atividades: _____

Anotações importantes ou falas das crianças participantes durante as atividades: _____

Avaliação da aula:

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA - FEFD
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA - PROEF/UFG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Práticas aquáticas e Registros Audiovisuais: Educação Física no Atendimento Educacional Especializado**. Meu nome é Mércia Caroline Otto de Moraes sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale a opção “Concordo” ao final deste documento. Feito isso, a pesquisadora entrará em contato para agendar um encontro, presencial ou on-line, conforme o que melhor lhe convier, para realizarem a entrevista. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail mercia.otto@discente.ufg.br e, através do seguinte contato telefônico: 62 98262-1316, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar

dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral propor e analisar uma intervenção pedagógica de Educação Física pautada pela perspectiva da Mídia-Educação e a Cultura Corporal para o Atendimento Educacional Especializado realizado em uma escola de Educação Especial com crianças menores de 8 anos. Além de produzir um produto educacional que tem como finalidade contribuir com a prática pedagógica realizada pelos professores de Educação Física no Atendimento Educacional Especializado. Você será entrevistado (a) e para isso deverá reservar um período de 30 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas e no produto educacional, mediante sua autorização, preservando sempre os dados pessoais dos participantes. Os riscos envolvidos neste estudo existem, e serão sempre levados em consideração. Fatores como cansaço na execução das atividades, constrangimento, riscos emocionais, vazamento de informações e falha na proteção de dados nos ambientes virtuais, serão sempre monitorados com a intenção de serem evitados.

Como procedimentos para minimizar estes riscos, antes da aplicação do questionário, você será esclarecido sobre como serão utilizadas suas respostas e/ou opiniões na pesquisa, e como se dará sua participação no estudo. O material será disponibilizado antes do momento de respondê-lo, se assim desejar.

Em relação aos espaços virtuais, serão tomadas medidas de segurança como: Proibição de entrada em reunião online com mais de 15 minutos de antecedência, entrada permitida apenas a participantes que receberem convite prévio do organizador da reunião, remoção de participante pelo organizador em caso de necessidade e possibilidade de denúncia de abuso de algum participante através de recursos disponibilizado pela plataforma Google. Esta pesquisa tem grande potencial para ampliar as discussões sobre as possibilidades do ensino da Educação Física no Atendimento Educacional Especializado, buscando uma proposta que valorize o protagonismo das pessoas com deficiência através dos conteúdos da Cultura Corporal e das Tecnologias Digitais, em contraposição a uma proposta terapêutica amplamente difundida no âmbito do Ensino Especializado.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(_____) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

(_____) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(_____) Autorizo o uso de minha voz em publicações da pesquisa e do produto educacional.

(_____) Não autorizo o uso de minha voz em publicações da pesquisa e do produto educacional.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(_____) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa e do produto educacional.

(_____) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa e do produto educacional.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(_____) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa e do produto educacional.

(_____) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa e do produto educacional.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Práticas aquáticas e Registros Audiovisuais: Educação Física no Atendimento Educacional Especializado**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado/a e esclarecido pelo pesquisador responsável Mércia Caroline Otto de Moraes sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- UFG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA - FEFD

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA - PROEF/UFG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -
Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por
....., está sendo convidado (a) a consentir que o(a)
menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Práticas aquáticas e Registros
Audiovisuais: Educação Física no Atendimento Educacional Especializado**. Meu nome é
Mércia Caroline Otto de Moraes sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de
atuação é a Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se
você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final
deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará
comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para
nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser
esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (merciaotto@gmail.com) ou através de
contato telefônico para o número (62 98262 1316), inclusive com possibilidade de ligação a
cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você
também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da
Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-
feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter
consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger**

o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo propor e analisar uma intervenção pedagógica de Educação Física que associe as práticas aquáticas como elemento da cultura corporal às formas de registro audiovisual no Atendimento Educacional Especializado realizado em uma escola de Educação Especial com crianças menores de 8 anos, além de desenvolver um produto educacional que tem como finalidade contribuir com o trabalho pedagógico de professores de Educação Física que atuam no Atendimento Educacional Especializado. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano, o direito a pleitear indenização para reparação imediata ou futura, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

(_____) Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa e no produto educacional.

(_____) Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa e no produto educacional.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos a imagem do menor em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(_____) Permito a divulgação das imagens do menor nos resultados

publicados da pesquisa e no produto educacional.

(_____) Não Permito a divulgação das imagens do menor nos resultados publicados da pesquisa e no produto educacional.

Eu, abaixo assinado, autorizo, a participar do projeto intitulado **“Práticas aquáticas e Registros Audiovisuais: Educação Física no Atendimento Educacional Especializado.”** Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Mércia Caroline Otto de Moraes sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 5

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

À Sra. Lucimeire de Brito Pinheiro Vaz

Prezada Diretora,

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva, apresenta e solicita que a mestranda Mércia Caroline Otto de Moraes, realize a coleta de dados para o desenvolvimento da sua pesquisa de mestrado **“Práticas aquáticas e Registros Audiovisuais: Educação Física no Atendimento Educacional Especializado.”** na Escola Especial Helena Antipoff, unidade da APAE conveniada à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A pesquisa tem como objetivo propor e analisar uma intervenção pedagógica de Educação Física pautada pela perspectiva da Mídia-Educação e a Cultura Corporal para o Atendimento Educacional Especializado.

Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: um diário de campo, filmagens e fotos para registros; sendo que a pesquisa será realizada nas dependências da escola. A importante cooperação de V.Sa., ao aceitá-la, demonstra, sem dúvida alguma, sua participação nesse trabalho fundamental ao processo de formação profissional desta pesquisadora e também dos integrantes dessa comunidade escolar. Sua identidade e da instituição da qual faz parte serão preservadas, pois os dados serão apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes, conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com a docente responsável pela orientação desta pesquisa, Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva (aninhasalless@ufg.br) ou com a pesquisadora Mércia Caroline Otto de Moraes (merciaotto@gmail.com).

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais

esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mércia Caroline Otto de Moraes
Pesquisadora

Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva
Orientadora da pesquisa

APÊNDICE 6**CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA****ESCOLA ESPECIAL HELENA ANTIPOFF - APAE****TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A Escola Especial Helena Antipoff - APAE está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: “**Práticas aquáticas e Registros Audiovisuais: Educação Física no Atendimento Educacional Especializado**”, coordenado pela pesquisadora Mércia Caroline Otto de Moraes, orientado pela professora doutora Ana Paula Salles da Silva e desenvolvido na Universidade Federal de Goiás.

A Escola Especial Helena Antipoff- APAE, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2024.

Declaramos ciência de que nossa instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 09 de fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
Câmpus de Goiânia - Goiás

PRODUTO EDUCACIONAL

**Um oceano de possibilidades:
As Perspectivas dos Multiletramentos e do
Desenho Universal para Aprendizagem na
Educação Física no AEE**

REALIZAÇÃO/ EXECUÇÃO
MÉRCIA CAROLINE OTTO DE MORAIS

SUPERVISÃO GERAL
PROFA. DRA. ANA PAULA SALLES DA SILVA



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Morais, Mércia Caroline Otto de

Um oceano de possibilidades: [manuscrito] : As Perspectivas dos Multiletramentos e do Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Física no AEE / Mércia Caroline Otto de Moraes. - 2025. LIII, 53 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui fotografias.

1. Educação Física . 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Desenho Universal para Aprendizagem. 4. Multiletramentos. 5. Práticas Aquáticas e Inclusão.. I. Silva, Ana Paula Salles da, orient. II. Título.

CDU 796

Referência da Dissertação:

MORAIS, Mércia Caroline Otto. **Práticas Aquáticas, Desenho Universal Para Aprendizagem e Multiletramentos: Educação Física no Atendimento Educacional Especializado**. Orientadora: Profa. Dr^a Ana Paula Salles da Silva. 2025. [manuscrito]. 2025. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede, Goiânia, 2025.

“Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal!

Sha-na-na
Ser diferente é normal!”

https://youtu.be/XpG6DoORPIs?si=egC_UGIF41zeph1

— Gilberto Gil e Preta Gil, vídeo YouTube, 2012.

Sumário

Apresentação.....	5
Os Multiletramentos e o Desenho Universal para Aprendizagem	6
Entendendo a Proposta de Intervenção Pedagógica	10
Plano de Aula 1 - Tema: Controle respiratório no ambiente aquático	13
Plano de Aula 2 - Tema: Controle respiratório no ambiente aquático	16
Plano de Aula 3 - Tema: Controle respiratório no ambiente aquático e deslocamentos diversos	20
Plano de Aula 4 - Tema: Adaptação ao ambiente aquático com ênfase nos deslocamentos e imersões	23
Plano de Aula 5 - Tema: Práticas Corporais de Aventura - Mergulho	26
Plano de Aula 6 - Tema: Práticas Corporais de Aventura - Bóia Cross	30
Plano de Aula 7 - Tema: Práticas Corporais de Aventura - Arvorismo e Escalada	33
Plano de Aula 8 - Tema: Práticas Corporais de Aventura	37
Plano de Aula 9 - Tema: Práticas Corporais de Aventura - Avaliação	40
Considerações finais	43
Referências	44

Apresentação

Este produto educacional consiste em uma proposta de intervenção pedagógica de Educação Aquática para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), fundamentada nas teorias dos Multiletramentos e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Foi elaborado a partir da experiência prática da pesquisadora com crianças com deficiência em uma escola de educação especial conveniada à rede municipal de ensino de Goiânia, e integra os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF).

A proposta contempla planos de aula organizados em duas unidades temáticas: uma voltada à adaptação ao meio líquido e aos deslocamentos aquáticos, e outra direcionada às Práticas Corporais de Aventura. Ao longo das atividades, foram utilizados jogos, brincadeiras cantadas, materiais adaptados e recursos audiovisuais produzidos pela professora e pelos próprios estudantes, com o objetivo de favorecer a aprendizagem, estimular o protagonismo infantil e promover uma experiência lúdica, inclusiva e significativa da Cultura Corporal.

Este material está organizado em formato de portfólio digital, composto por planos de aula, registros audiovisuais das práticas realizadas e imagens produzidas pelas crianças, tendo sido evidentemente autorizadas pelos responsáveis legais. Trata-se de um material formativo, destinado a contribuir com o trabalho de professores(as) de Educação Física no AEE e inspirar práticas pedagógicas mais acessíveis, criativas e comprometidas com a diversidade.



OS MULTILETRAMENTOS E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

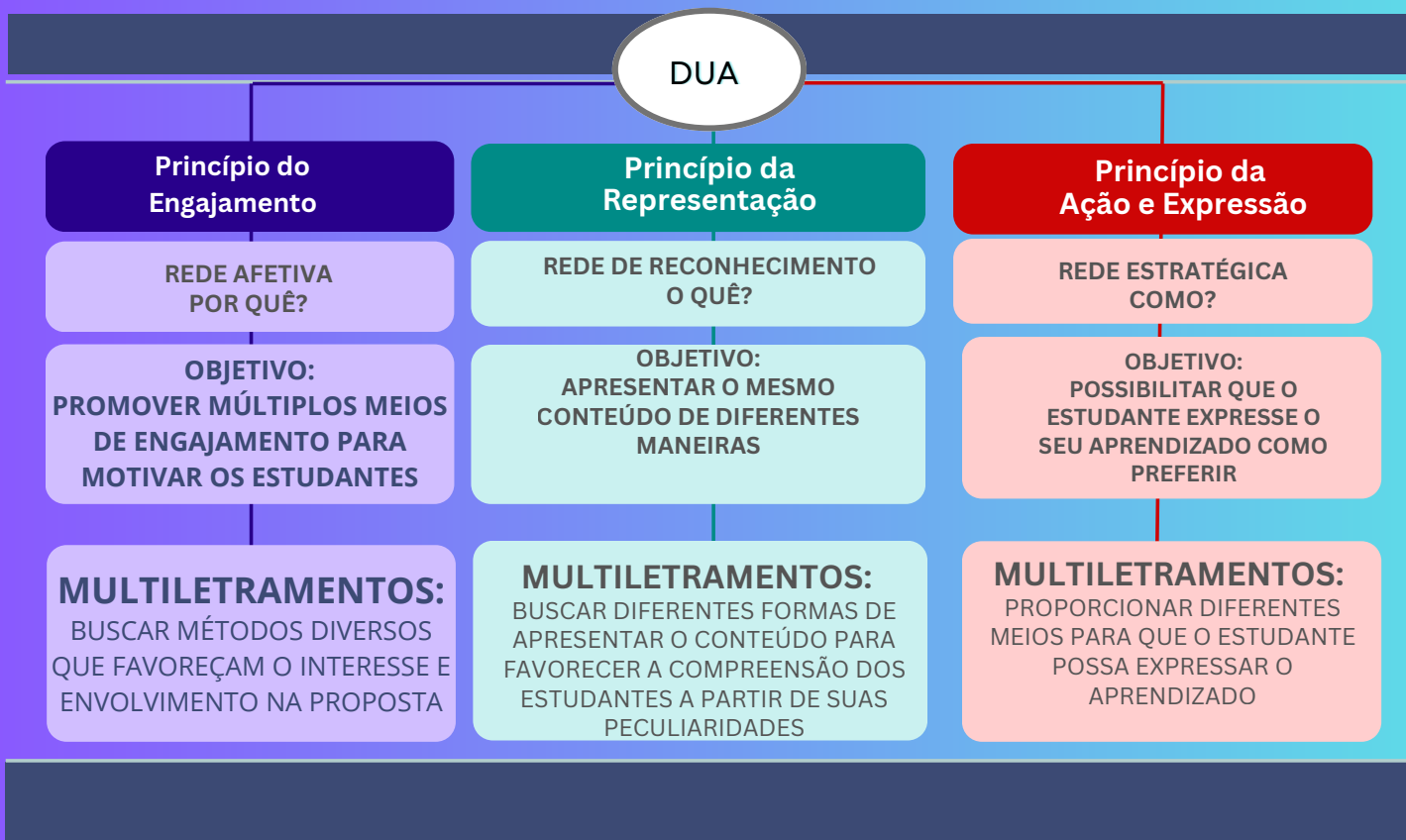
A associação entre os Multiletramentos e o DUA constitui o eixo central desta proposta pedagógica. A teoria dos Multiletramentos, formulada pelo New London Group, reconhece a importância de diversas linguagens e modos de comunicação no processo de aprendizagem, especialmente em um mundo marcado pela multiplicidade cultural, tecnológica e midiática. Nesse sentido, a proposta desenvolve atividades que envolvem **linguagem oral, gestual, visual, tátil, espacial e de áudio**, respeitando e potencializando os diferentes modos de expressão das crianças com deficiência.

Já o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), criado por David Rose e Anne Meyer, propõe que o ensino seja planejado desde o início para atender à diversidade de estudantes, com base em três princípios: **múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão**. Aplicando esses princípios, a proposta pedagógica aqui apresentada garante flexibilidade no planejamento, variedade de recursos e estratégias acessíveis, possibilitando que todos os estudantes se envolvam ativamente no processo, de acordo com suas potencialidades.

Na figura 1 (a seguir) podemos observar como as duas teorias foram associadas para a construção desta intervenção.



Figura 1- Princípios do DUA associados aos Multiletramentos



Fonte: Elaborado por Moraes (2025) a partir das discussões de David Rose e Anne Meyer (2002) e Cope e Kalantzis (2009)

Quando olhamos para os princípios do DUA, observamos que, em todos eles, se faz necessária a busca de múltiplas formas, métodos, objetos e estratégias para proporcionar aos diferentes estudantes, com sua variedade de possibilidades e necessidades, alcançar o aprendizado desejado. A teoria dos Multiletramentos pode então contribuir através das múltiplas linguagens e tipos de representações, assim como suas combinações, para atender às diversas demandas do grupo de estudantes.



Munster, Lieberman e Grenier (2019, p. 373) explicitam que o DUA

implica uma abordagem para usar e organizar materiais e atividades instrucionais que permite que as metas de aprendizagem sejam alcançadas por indivíduos com grandes diferenças em suas habilidades de ver, ouvir, falar, mover, ler, escrever, entender, comparecer, organizar, envolver e lembrar (tradução nossa).

Buscando atender a todas essas especificidades, e a variedade de estudantes que se apresenta na escola, ter em mente as possibilidades de linguagens e representações elencadas pelo New London Group para a teoria dos Multiletramentos pode contribuir para pensar estratégias que atendam a essas demandas dentro de cada um dos princípios do DUA, conforme pode-se observar na Figura 2.

Figura 2- Aproximação entre a perspectiva dos Multiletramentos e DUA



Fonte: Elaborado por Morais (2025) a partir das discussões de David Rose e Anne Meyer (2002) e Cope e Kalantzis (2009).



Tendo em vista que o DUA tem como premissa facilitar a aprendizagem, respeitando e vislumbrando as necessidades de todos os estudantes em determinado grupo e que a teoria dos Multiletramentos surge da necessidade de se considerar a diversidade cultural e linguística e a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs) na aprendizagem, pode-se inferir que uma combinação entre ambos está intimamente conectada às ideias de uma educação inclusiva, na medida em que busca superar as barreiras para a aprendizagem impostas pela própria deficiência ou neurodivergência, por barreiras atitudinais, ou por metodologias de ensino que desconsideram as particularidades dos estudantes.

Ao integrar essas duas abordagens — os Multiletramentos e o DUA —, a proposta de Educação Aquática apresentada neste produto educacional busca superar modelos tradicionais e normativos, muitas vezes centrados em déficits ou limitações, para construir uma prática pedagógica que vai além do desenvolvimento psicomotor, mais sensível, criativa e inclusiva, onde o conteúdo da Educação Física seja valorizado como ferramenta de acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social.



ENTENDENDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Essa proposta de intervenção foi elaborada para as aulas de Educação Aquática oferecidas para o AEE em uma instituição de ensino especializado conveniada com a RME de Goiânia. No PPP da instituição, esse programa é destinado a proporcionar

experiências corporais significativas e prazerosas vivenciadas em busca de elementos motores básicos através de atividades aquáticas, tais como: adaptação ao meio líquido, flutuação, respiração, mergulho, propulsão de pernas e braços, a fim de desenvolver condutas motoras básicas, contribuindo para o desenvolvimento global, ampliando o potencial neuropsicomotor e a socialização da criança/estudante, considerando a peculiaridade das crianças/estudantes atendidas (APAE, 2023, p. 50).

Esta oficina pedagógica está inserida na área Psicomotora, denominada pela “Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Goiânia” (SME-Goiânia, 2024), como responsável por trabalhar “a orientação e mobilidade, adequação postural, orientação espaço-temporal, habilidades de coordenação motora, desenvolvimento do esquema e imagem corporal, uso de TA de forma geral para as crianças/estudantes público do AEE” (SME-Goiânia, p. 21, 2024).

Tendo em vista as orientações desses dois documentos norteadores, a proposta foi planejada com enfoque em duas unidades temáticas. A primeira delas atendeu especificamente à demanda de desenvolver os elementos motores básicos para a interação no ambiente aquático, explorando a adaptação ao meio líquido e diversas formas de deslocamento. A segunda unidade temática teve a finalidade de proporcionar aos estudantes a vivência de práticas da Cultura Corporal que lhes possibilite explorar suas potencialidades, enfrentando situações desafiadoras para fortalecer sua confiança e a superação de dificuldades.

Diante dessa intencionalidade, foram escolhidas as práticas corporais de aventura para compor a intervenção pedagógica. As duas unidades temáticas, tendo por base a BNCC, são:

- 1- Esportes: com a especificidade no objeto de conhecimento dos jogos esportivos de marca - natação;
- 2- Práticas Corporais de Aventura: com a especificidade no objeto de conhecimento dos jogos de aventura.

Ao tematizar as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) no contexto do AEE, buscou-se oportunizar a vivência de um conteúdo da EF que possibilitasse o acesso dos estudantes a experiência com uma prática corporal não-hegemônica, que lhes propicie “experiências peculiares que envolvem a superação de limites desafiantes para as crianças e contribuem para o conhecimento e a experiência da corporeidade infantil” (Leonardo Filho, p.4, 2023). As atividades de aventura também são descritas como meios eficazes de promover a inclusão, proporcionando novas experiências corporais e um ambiente social que reconhece as potencialidades do estudante com deficiência (de Paula e Kochhann, 2020)

A seguir, será apresentada a proposta de intervenção pedagógica, constituída por um total de 9 aulas de Educação Aquática, voltadas para o AEE, pautadas pela integração entre o DUA e os Multiletramentos.

Nos planos de aula, existem alguns links com músicas e materiais audiovisuais utilizados na proposta. Esses links estão sinalizados com uma mãozinha, indicando que, ao clicar se abre o link.

As imagens foram produzidas pelos estudantes e pela professora-pesquisadora durante a intervenção e foram devidamente autorizadas pelos responsáveis legais.

Tema

Controle respiratório no ambiente aquático

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

- Compreender as diferenças da respiração nos ambientes aquático e terrestre;
- Desenvolver o controle respiratório na água;
- Realizar breves mergulhos.

Recursos e Estratégias Múltiplos

- Bolha de sabão;
- Cachimbo divertido;
- Acqua pins;
- Bolinhas coloridas;
- Tapete de flutuação circular;
- Plataforma;
- Celular com capa de proteção para água;
- Câmera para gravação subaquática.

Princípios do DUA

Múltiplos meios de representação;
Múltiplos meios de ação e expressão;
Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

Linguagem oral;
Representação visual;
Representação de áudio
Representação tátil
Representação gestual;
Representação espacial.

Desenvolvimento

- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música: Música BOA TARDE Infantil 

“Olá! Como vai?
Será que você pode?
Bater as mãos, enquanto se sacode.
Mexer a cabeça, rode à vontade
E nunca se esqueça, de dizer boa tarde.”

- Montar o quadro de rotina, mostrando as atividades que serão realizadas e a sua sequência para que possam visualizar a aula. (As crianças em questão manifestam dificuldade em fazer trocas de atividades e finalizar a aula. A estratégia do quadro de rotina se mostrou eficiente para auxiliá-las a entender essas mudanças e aceitar a condução da professora)
- Proporcionar diferentes formas de experimentar a inspiração e expiração de forma controlada fora da água:
 - Cheirar e assoprar (utilizando figuras ou objetos que remetem a essas ações);
 - Assoprar bolhas de sabão;
 - Assoprar num cachimbo de bolinha para fazê-la subir o mais alto possível. (deixá-las usar uma câmera para filmarem uma à outra).
- Brincadeira Bola ao Cesto: assoprar bolinhas coloridas para fazer cesta no centro do tapete de flutuação circular.
- Conversar com as crianças sobre a respiração fora e dentro da água, lembrando que quando colocamos o rosto na água não podemos inspirar, pois a água pode entrar pelo nariz. Demonstrar - e deixá-las experimentar também - com uma pluma, assoprando ela para longe e inspirando profundamente para trazê-la perto do nariz mostrando que, quando inspiramos, o que está próximo pode entrar no nariz e explicar que fazer isso na água não será agradável.
- Proporcionar diferentes formas de experimentar a inspiração e expiração de forma controlada dentro da água:
 - Cheirar(fora da água) e assoprar (com a boca na água) (utilizando figuras ou objetos que remetem a essas ações);
 - Assoprar o cachimbo na água para levar a bolinha para o colega;
 - Assoprar no Acqua pin para fazer bolhas;
 - Colocar a boca e o nariz na água para assoprar.

- **Cantar a música: “Peixinho pequenininho”.**

**“Peixinho pequenininho.
Quando entra na água faz assim (borbulhas)
Mas o tubarão
Quando entra na água dá um mergulhão”.
(Incentiva o mergulho ou molhar o rosto)**

- **Brincadeira Caça ao Tesouro, com Aquapins na plataforma: espalhar Aqua pins pela plataforma numa profundidade em que as crianças precisem colocar parte do rosto na água para pegá-los. Incentivá-las a fazer bolhas enquanto pegam os brinquedos que estiverem submersos.**
- **Roda final: Deixar que expressem as sensações vivenciadas durante a aula e entregar os cachimbos de bolinha para que brinquem em casa com a família.**
- **Os vídeos produzidos durante a aula serão encaminhados para as famílias para mostrar como as crianças utilizaram o material e serão encorajados a continuarem a brincadeira em casa, explorando-o conforme a criatividade deles.**

Figura 3 - "E2" desenvolvendo o controle respiratório com brinquedo "cachimbo divertido".



Fonte: Morais (2025)

Figura 4 - "E1" explorando o controle respiratório com uma brincadeira de assoprar



Fonte: Morais (2025)

"Figura 5 - E1" exercendo o controle respiratório, utilizando um brinquedo, ao mesmo tempo em que está mergulhando



Fonte: Morais (2025)

Figura 6 - Estudante "E1" fazendo uso da câmera, com orientação da professora, para registrar momento em que "E2" realiza a atividade com "cachimbo divertido".



Fonte: Morais (2025)

PLANO DE AULA 2

Tema

Controle respiratório no ambiente aquático

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

- Compreender as diferenças da respiração nos ambientes aquático e terrestre;
- Ampliar a apnéia e dessensibilização da face pela água.
- Realizar breves mergulhos.

Recursos e Estratégias Múltiplos-

- Regador;
- Copo com furinhos no fundo;
 - Tartaruga de brinquedo;
 - Argolas que afundam;
 - Cones;
 - Plataforma;
 - Celular com capa de proteção para água;
 - Câmera para gravação subaquática.

Princípios do DUA

- Múltiplos meios de representação;
- Múltiplos meios de ação e expressão;
- Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

- Linguagem oral;
- Representação visual;
- Representação de áudio
- Representação tátil
- Representação gestual;
- Representação espacial.

DESENVOLVIMENTO

- Antes de entrar na piscina, mostrar os vídeos que fizeram na aula anterior, deixando que se expressem a respeito.
- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música: Boa tarde! (Ritmo: “Frère Jacques”)

“Boa tarde! Boa tarde!
Tudo bem, com você?
Eu estou contente!
Eu estou contente!
Em te ver. Em te ver.”

- Montar o quadro de rotina, mostrando as atividades que serão realizadas e a sua sequência para que possam visualizar a aula.

Cantar a música: “Cai chuvinha!”

“Cai chuvinha, nesse chão!
Cai chuvinha, vai molhar a plantaço!(bis)
Uma gotinha, duas gotinhas, três gotinhas
Cai chuvinha, na plantinha!
Na mãozinha, nos ombrinhos, na cabeça...”

-Utilizar um regador para ir molhando cada parte do corpo das crianças, de acordo com a música.

- Deixar objetos diversos (regador, copo com furinhos entre outros) para que utilizem para pegar água e despejar no próprio corpo e no corpo do colega; Incentivar que deixem cair água no rosto.
- Cantar a música: “Tartaruginha” (Ritmo: Borboletinha)

“Tartaruginha, tá na lagoa.
Deitada sobre água. Que vida boa!
O jaboti, por ali passou.
Quando viu a tartaruga, lá no fundo mergulhou!
Tchibum!!!”

-Brincar com uma tartaruginha de brinquedo e quando cantar: "Tchibum", mergulhá-la.

-Cantar outras vezes e incentivar as crianças a mergulhar junto com o brinquedo. (deixar as crianças usarem uma câmera para filmar, uma à outra, embaixo d'água).

-Antes de pedir para para filmarem, fazer um momento para que possam explorar a câmera e ir fazendo pontuações para que consigam manipulá-la e fazer os registros.

- **Espalhar argolas que afundem, sobre a plataforma e solicitar que mergulhem para pegá-las e coloquem em um cone, sobre a borda da piscina. Incentivá-las a fazer bolhas enquanto pegam os brinquedos que estiverem submersos.**
- **Guardar os brinquedos para a saída da piscina, cantando a música "Eu vou, eu vou":**

**" Eu vou, eu vou
Pra sala agora eu vou
Eu já nadei, eu já brinquei
Agora eu vou..."**

“Figura 7 - “E2” mergulhando para pegar as argolas



Fonte: Morais (2025)

Figura 8 - “E1” e “E2” assistindo ao vídeo da aula e relatando suas ações.



Fonte: Morais (2025)

“Figura 9 - “E2” mergulhando na brincadeira cantada da Tartaruginha



Fonte: Morais (2025)

PLANO DE AULA 3

Tema

Controle respiratório no ambiente aquático e deslocamentos diversos

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

- Adaptar ao ambientes aquático;
- Explorar formas de deslocamento no ambiente aquático;
- Realizar breves mergulhos.

Recursos e Estratégias Múltiplos

- Plataforma para fundo de piscina;
- Bolinhas coloridas;
- Tapete de flutuação;
- Bóias;
- Spaguetti de flutuação;
- Celular com capa de proteção para água.

Princípios do DUA

Múltiplos meios de representação;
Múltiplos meios de ação e expressão;
Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

Linguagem oral;
Representação visual;
Representação de áudio
Representação tátil
Representação gestual;
Representação espacial.

DESENVOLVIMENTO

- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música: MEU AMIGO - Música e Cooperação - Professor Márcio Tubarão Cantando e Cooperando

*“Meu amigo, como vai você?
Meu amigo, como é bom te ver!
Palma, palma. Mão com mão.
E um abraço do coração!”*

- Montar o quadro de rotina, mostrando as atividades que serão realizadas e a sua sequência para que possam visualizar a aula.

Cantar a música: “Vamos brincar!” (adaptação de <https://youtu.be/TWRipmHOu28?feature=share>)

*“Vamos brincar! Vamos rodar!
Bater as mãos! Vamos pular!
E o que eu disser, tem que imitar...”*

Imitando um sapinho dando pulinhos. Vamos brincar!

*(Imitando um jacaré, batendo os pés; Imitando um golfinho, dando um mergulhinho;
Imitando a foquinha, fazendo bolhinhas; Imitando o polvinho, girando o bracinho.)”*

-Realizar os gestos solicitados na música, imitando os animais citados.

-Após imitar os animais da música, deixar que as crianças escolham outros animais e mostrem ao colega como imitar, explorando a criatividade e habilidades no ambiente aquático.

-Disponibilizar um flash card com figuras de alguns animais para que tenham alguma referência, mas deixar que escolham livremente entre esses ou outros animais; Em cada figura do flash card tem um link para uma música do universo da cultura popular infantil que seja relacionada ao animal.

https://www.canva.com/design/DAGUNfFlobI/ZlwoIHwbXbRIGouOeC-F8g/edit?utm_content=DAGUNfFlobI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

Figura 10 - Em cada figura do flash card tem um link para uma música do universo da cultura popular infantil que seja relacionada ao animal.



-Pedir que cada um escolha o seu animal favorito para imitar e clicar nele para tocar a música enquanto imitam o animal nadando.

- **Sentar sobre o tapete de flutuação e realizar a propulsão de pernas enquanto cantam a música: “O sapo não lava o pé”**

**“O sapo não lava o pé.
Não lava porque não quer.
Ele mora lá na lagoa.
Não lava o pé porque não quer.
Mas que chulé!”**

- **Trocar o “sapo” pelo nome de cada criança e cantar a versão adaptada enquanto batem as pernas em decúbito ventral:**

**“A criança bateu o pé.
Por isso ela não tem chulé.
Ela nadou aqui na piscina.
Bateu o pé e não tem chulé.
Mas que cheiroso!”**

- **Brincadeira: Peixinho colorido com bolas.**

-Espalhar as bolas coloridas pela piscina As crianças ficam sobre a plataforma e uma delas fala: – Peixinho colorido! Os outros perguntam: – De que cor? A criança deverá escolher uma cor e todas deverão buscar uma bola da cor indicada;

-Trazer as bolas para colocar num cesto, se deslocando com movimentos de pernas e braços, utilizando uma bóia ou spaguetti para manter a flutuação;

-Fazer trocas de função entre uma rodada e outra da brincadeira.

- **Guardar os brinquedos para a saída da piscina, cantando a música “Eu vou, eu vou”:**

**“Eu vou, eu vou.
Pra sala agora eu vou.
Eu já nadei, eu já brinquei.
Agora eu vou...”**

PLANO DE AULA 4

Tema

Adaptação ao ambiente aquático com ênfase nos deslocamentos e imersões

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

- Adaptar ao ambientes aquático;
- Explorar formas de deslocamento no ambiente aquático;
- Desenvolver o controle respiratório;
- Realizar breves mergulhos.

Recursos e Estratégias Múltiplos

- Plataforma para fundo de piscina;
- Bolinhas coloridas;
- Tapete de flutuação com figuras de animais para encaixar;
- Bóias;
- Spaguetti de flutuação;
- Computador;
- Celular com capa de proteção para água.

Princípios do DUA

- Múltiplos meios de representação;
- Múltiplos meios de ação e expressão;
- Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

- Linguagem oral;
- Representação visual;
- Representação de áudio
- Representação tátil
- Representação gestual;
- Representação espacial.

DESENVOLVIMENTO

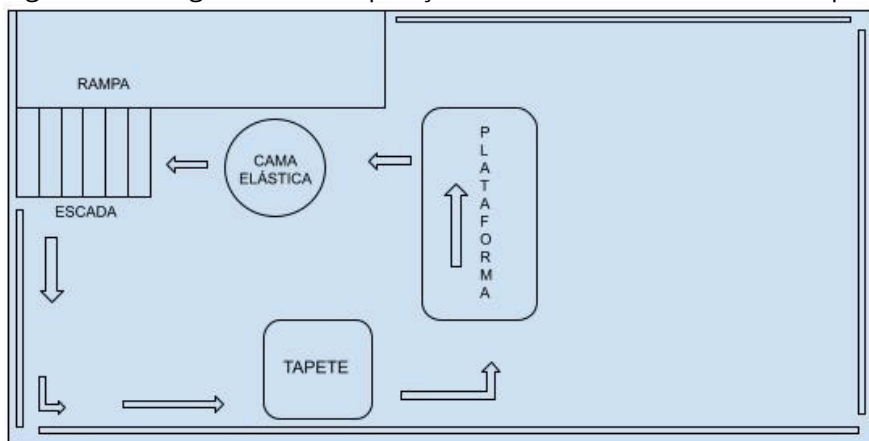
- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música:

**“Boa tarde, amiguinho! Boa tarde amiguinha!
Está na hora de nadar, começar a natação.
Se você estiver feliz bate palmas/pés.
Se você estiver feliz bate palma/pés e pede bis.”
(Se você estiver feliz faz borbulhas com o nariz...)
Boa tarde, boa tarde, boa tarde!”**

- Montar o quadro de rotina, mostrando as atividades que serão realizadas e a sua sequência para que possam visualizar a aula.
- Espalhar as figuras de animais pela piscina e incentivar as crianças a se deslocarem para buscá-las e levar até o tapete de flutuação para encaixá-las.
- Disponibilizar bóias e flutuadores para auxiliar na flutuação para os deslocamentos;
- Deixar a plataforma ao lado do tapete para que possam acessá-lo para encaixar as figuras.
- Após colocar todas as figuras, sentar no tapete e realizar a propulsão de pernas em decúbito ventral e dorsal e em seguida, sentar ou ficar de pé no tapete para mergulhar.
- Oferecer ajuda conforme a solicitação da criança, priorizando e incentivando sua autonomia.
- Circuito de deslocamentos e mergulhos:
Na orientação sobre o caminho que irão percorrer:
 - 1º- mostrar imagem do circuito no computador, explicando a sequência;
 - 2º- montar um quadro com a sequência, lembrando os desafios;
 - 3º- deixar explorarem o circuito, acompanhando com uma pequena distância para dar autonomia, sem deixar de cuidar da segurança.
- Subir as escadas e saltar para a piscina;
- Deslocar segurando na barra;
- Subir no tapete de flutuação e mergulhar;
- Deslocar pela plataforma, passando dentro de arcos submersos;
- Dar pulos na cama elástica;
- Voltar para a escada para repetir o circuito.

Figura 11 - Imagem com a disposição das atividades do circuito na piscina.



Fonte: Elaboração da pesquisadora

- **Guardar os brinquedos para a saída da piscina, cantando a música “Eu vou, eu vou”:**

**“Eu vou, eu vou
Pra sala agora eu vou
Eu já nadei, eu já brinquei
Agora eu vou...”**

Figura 12 - Professora/pesquisadora apresentando o quadro com a rotina da aula para os estudantes.



Fonte: Morais (2025)

PLANO DE AULA 5

Tema

Práticas Corporais de Aventura - Mergulho

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

- Explorar o ambiente aquático;
- Vivenciar o mergulho como prática de aventura na água;
- Registrar a experiência do mergulho.

Recursos e Estratégias Múltiplos

- Plataforma para fundo de piscina;
- Arcos que flutuem e que afundem;
- Animais aquáticos de brinquedo;
- Óculos de mergulho;
- Celular com capa de proteção para água;
- Câmera para gravação subaquática.

Princípios do DUA

- Múltiplos meios de representação;
- Múltiplos meios de ação e expressão;
- Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

- Linguagem oral;
- Representação visual;
- Representação de áudio
- Representação tátil
- Representação gestual;
- Representação espacial.

DESENVOLVIMENTO

- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música:

“Boa tarde, amiguinho! Boa tarde amiguinho!
Está na hora de nadar, começar a natação.
Se você estiver feliz bate palmas.
Se você estiver feliz bate palma e pede bis.
Se você estiver feliz faz borbulhas com o nariz...
Boa tarde, boa tarde, boa tarde!”

- Montar o quadro de rotina, mostrando as atividades que serão realizadas e a sua sequência para que possam visualizar a aula.
- Assistir a um vídeo mostrando pessoas mergulhando no mar ou rio, conversando sobre os acessórios que estão usando e os motivos de estarem mergulhando.

-Mundo Bitá - Mundo Bitá (O Curta Metragem) (Extras) 8:49 - 10:26

-Teteu Mineirinho mergulhando com peixes, no parque marinho de Recife de fora em Porto Seguro. Mergulho na Barreira de Corais - O que fazer em Maragogá

- Contextualizar a atividade em relação às práticas corporais de aventura e explicar que nesta aula iremos vivenciar uma “Aventura de mergulho”.
- -Disponibilizar óculos de mergulho para que vivenciem a experiência do mergulho, com uma melhor visualização dentro da água.
- Brincadeira: “Peixinho sai da toca”
- Ao sinal da professora de : “peixinho sai da toca” as crianças devem sair do arco, passando por baixo dele mergulhando, e se deslocar procurando uma nova ‘toca’ para entrar, passando por baixo do arco.
- A criança será incentivada a mergulhar para entrar e sair da ‘toca’, mas caso não consiga realizar o mergulho pode levantar o arco para realizar a atividade;
- Podem ser feitas trocas de papéis, onde cada uma das crianças dá o comando de troca.
- Buscar animais aquáticos dispostos de um lado da borda e trazer ao outro lado, passando por cima da plataforma, onde haverá um arco na vertical, colocado no fundo da plataforma, de forma que a criança passe por dentro dele, mergulhando.

- O arco ficará posicionado parcialmente mergulhado, de forma que, caso não consiga mergulhar, a criança poderá passar por ele com o rosto fora da água, ou fazendo borbulhas.

- Colocar animais aquáticos no fundo da piscina em diversas profundidades e convidar as crianças a explorar o mergulho para visitar os animais.

-Disponibilizar a câmera para que as crianças registrem o seu mergulho, filmando os animais e a si próprias.

- Incentivar que a criança mergulhe para visualizar os animais submersos, mas caso não consigam fazer o controle respiratório ou não tenham confiança para mergulhar, poderão fazer o vídeo na superfície, ou mergulhando somente a câmera.

-Oferecer ajuda conforme a solicitação da criança, priorizando e incentivando sua autonomia.

- Encerrar a aula com uma roda para contarem o que acharam da experiência da aventura de mergulhar com os animais.

- Saída da piscina, cantando a música “Eu vou, eu vou”:

“Eu vou, eu vou
Pra sala agora eu vou
Eu já nadei, eu já brinquei
Agora eu vou...”

“Figura 13 - E1” mergulhando para observar os animais aquáticos, na aula de PCA de mergulho.



Fonte: Morais (2025)

“Figura 14 - E2” mergulhando para observar os animais aquáticos, na aula de PCA de mergulho.



Fonte: Morais (2025)

Figura 15 - “E1” mergulhando com óculos e snorkel na aula de PCA de mergulho.



Fonte: Morais (2025)

PLANO DE AULA 6

Tema

Práticas Corporais de Aventura - Bóia Cross

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

- Vivenciar o bóia cross adaptado para o ambiente da piscina;
- Explorar as práticas de aventura de forma mais segura, num ambiente controlado;
- Estimular a confiança e autoestima para a superação de desafios.

Recursos e Estratégias Múltiplos

- Plataforma para fundo de piscina;
- Bóias que possibilitem que a criança sente sobre ela para flutuar;
- Coletes de flutuação;
- Celular com capa de proteção para água;
- Câmera para gravação subaquática.

Princípios do DUA

Múltiplos meios de representação;
Múltiplos meios de ação e expressão;
Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

Linguagem oral;
Representação visual;
Representação de áudio
Representação tátil
Representação gestual;
Representação espacial.

DESENVOLVIMENTO

- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música:

“Boa tarde, amiguinho! Boa tarde amiguinho!
 Está na hora de nadar, começar a natação.
 Se você estiver feliz bate palmas
 Se você estiver feliz bate palma e pede bis.”
 Se você estiver feliz faz borbulhas com o nariz...
 Boa tarde, boa tarde, boa tarde!”

- Montar o quadro de rotina, mostrando as atividades que serão realizadas e a sua sequência para que possam visualizar a aula.
- Assistir a um vídeo mostrando pessoas vivenciando o bóia cross, conversando sobre os acessórios que estão usando e os motivos.

-Parque Ecológico do Rio Formoso - Bonito-MS 1:48 até 2:47

- Contextualizar a atividade em relação às práticas corporais de aventura e explicar que nesta aula iremos vivenciar uma “Aventura no Bóia cross”.
- Disponibilizar coletes de flutuação para que estejam seguros caso caiam na água e explicar que na natureza é importante o uso de capacete pois tem o risco de bater a cabeça em pedras e outros obstáculos, mas na piscina não existe esse risco, então não é necessário utilizarem.
- Após a colocação do colete de flutuação, com o auxílio da plataforma, deixar que as crianças explorem formas de brincar com a bóia, incentivando e auxiliando conforme a demanda delas;
- Entrar na bóia e deslocar pela piscina com movimentos de braços e pernas;
- Sentar sobre a bóia e deslocar pela piscina com o auxílio do colega, que deve bater pernas para que a criança sentada sobre a bóia, experimente a sensação de se deslocar na bóia sendo levada, como se estivesse numa corredeira de rio;
- Sentarem-se cada um em uma bóia para serem levados, como no exercício anterior, com a condução da professora, que irá deslocar por toda a piscina;

- Encerrar a aula com uma roda para contarem o que acharam da experiência da aventura do bóia cross.
- Saída da piscina, cantando a música “Eu vou, eu vou”:

**“Eu vou, eu vou
Pra sala agora eu vou
Eu já nadei, eu já brinquei
Agora eu vou...”**

Figura 16 - Professora-pesquisadora apresentando um vídeo para contextualizar a atividade do boiacross para “E1” e “E2”.



Fonte: Morais (2025)

Figura 17 - Estudantes se deslocando com propulsões de pernas com o uso da bóia.



Fonte: Morais (2025)

Figura 18 - “E1” realizando propulsão de pernas para auxiliar no deslocamento de “E2”, que está sentado sobre a bóia;



Fonte: Morais (2025)

Tema

Práticas Corporais de Aventura - Arvorismo e Escalada

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

- Vivenciar o arvorismo e a escalada adaptados dentro do ambiente aquático;
- Explorar as práticas de aventura de forma mais segura com os benefícios que o ambiente proporciona em relação à segurança nas quedas;
- Estimular a confiança e autoestima para a superação de desafios.

Recursos e Estratégias Múltiplos

- Plataforma para fundo de piscina;
- Tapetes de flutuação;
- Plataforma presa na vertical;
- Brinquedos para colocar no alto da plataforma;
- Corda para travessia da piscina;
- Celular com capa de proteção para água.

Princípios do DUA

Múltiplos meios de representação;
Múltiplos meios de ação e expressão;
Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

Linguagem oral;
Representação visual;
Representação de áudio
Representação tátil
Representação gestual;
Representação espacial.

DESENVOLVIMENTO

- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música:

“Boa tarde, amiguinho! Boa tarde amiguinho!
 Está na hora de nadar, começar a natação.
 Se você estiver feliz bate palmas
 Se você estiver feliz bate palma e pede bis.
 Se você estiver feliz faz borbulhas com o nariz...
 Boa tarde, boa tarde, boa tarde!”

- Montar o quadro de rotina, mostrando as atividades que serão realizadas e a sua sequência para que possam visualizar a aula;
- Mostrar slides com desenhos de crianças realizando algumas práticas de aventura relativas ao arvorismo e escalada, incentivando a se expressarem sobre o que acham que as crianças estão fazendo;
- https://www.canva.com/design/DAGYV2ESb_c/MqGcS1CcdmFTPYO_CLOhWO/view?utm_content=DAGYV2ESb_c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=uniquelinks&utm_id=h53e164a95b
- Contextualizar a atividade em relação às práticas corporais de aventura e explicar que nesta aula iremos vivenciar uma “Aventura de escalada”.

- **Desafios:**

- Subir as escadas;
 - Passar pela passarela até chegar no tapete de flutuação
 - Andar pelo tapete de flutuação, conforme a criança conseguir;
 - Saltar para a água;
 - Voltar para a escada.
- Explorar a sequência algumas vezes e ao finalizar, deslocar segurando na barra até a próxima atividade:
- Escalar a plataforma colocada na vertical, explorando as possibilidades;
 - Escalar a plataforma para alcançar um brinquedo;
 - Deslocar de uma borda à outra através de uma corda amarrada nas barras.

- Encerrar a aula com uma roda para contarem o que acharam da experiência da aventura de escalada, reforçando a importância do uso de equipamentos de segurança.
- Saída da piscina, cantando a música “Eu vou, eu vou”:

“Eu vou, eu vou
Pra sala agora eu vou
Eu já nadei, eu já brinquei
Agora eu vou...”

Figura 19 - Slides para contextualizar as práticas corporais de aventura do Arvorismo e escalada

Práticas de Aventura:

Escalada e Arvorismo



ESCALADA



ARVORISMO



Figura 20 - "E1" se deslocando com propulsão de pernas, com o apoio do slackline;



Fonte: Moraes (2025)

Figura 21 - "E2" realizando propulsão de pernas e realizando a travessia da piscina com o apoio da corda (slackline).



Fonte: Moraes (2025)

Tema

Práticas Corporais de Aventura

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

Vivenciar as práticas corporais de aventura que foram exploradas no decorrer da intervenção;

- Explorar as práticas de aventura de forma mais segura, num ambiente controlado;
- Estimular a confiança e autoestima para a superação de desafios.

Recursos e Estratégias Múltiplos

- Plataforma para fundo de piscina;
- Brinquedos de animais que afundem:
 - Óculos de mergulho;
- Bóias que possibilitem que a criança sente sobre ela para flutuar;
 - Coletes de flutuação;
 - Tapete de flutuação;
- Plataforma colocada na vertical e presa à barra da piscina para ficar estabilizada.
- Celular com capa de proteção para água.
- Computador com imagens;
- Câmera para gravação subaquática.

Princípios do DUA

- Múltiplos meios de representação;
- Múltiplos meios de ação e expressão;
- Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

- Linguagem oral;
- Representação visual;
- Representação de áudio
- Representação tátil
- Representação gestual;
- Representação espacial.

DESENVOLVIMENTO

- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música:

**“Boa tarde, amiguinho! Boa tarde amiguinho!
Está na hora de nadar, começar a natação.
Se você estiver feliz bate palmas
Se você estiver feliz bate palma e pede bis.”
Se você estiver feliz faz borbulhas com o nariz...
Boa tarde, boa tarde, boa tarde!”**

- Montar o quadro de rotina, mostrando as atividades que serão realizadas e a sua sequência para que possam visualizar a aula.
- Realizar a vivência das práticas de aventura experimentadas nas aulas anteriores em formato de um Circuito de Aventura:

- Subir pelas escadas;
- Saltar para a plataforma e mergulhar para pegar animais submersos;
- Subir na bóia, da maneira que preferir e se deslocar até o tapete;
- Subir no tapete e saltar na direção da plataforma de escalada;
- Subir na plataforma de escalada e descer, ou saltar para a piscina;
- Subir no corrimão e escalar lateralmente até chegar na escada.



- Incentivar que experimentem as atividades no circuito utilizando os óculos de mergulho e o colete salva-vidas;
- Após algumas rodadas, alternar o uso da câmera, para que uma criança registre a experiência da outra realizando a atividade.
- Saída da piscina, cantando a música “Eu vou, eu vou”:

**“Eu vou, eu vou
Pra sala agora eu vou
Eu já nadei, eu já brinquei
Agora eu vou...”**



PLANO DE AULA 9

(online)

Tema

Práticas Corporais de Aventura - Avaliação

Público

Crianças de 4 à 6 anos

Duração

1 aula de 45 minutos

Objetivos

- Avaliar a experiência com as práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Aquática;
- Lembrar as atividades realizadas;
- Estimular a confiança e autoestima para a superação de desafios.

Recursos e Estratégias Múltiplos

- Computador para realizar o contato em chamada de vídeo;
- Vídeos com registros das práticas de aventura realizadas pelas crianças;
- Papel e lápis para desenhar;
- Celular para gravar a aula.

Princípios do DUA

Múltiplos meios de representação;
Múltiplos meios de ação e expressão;
Múltiplos meios de engajamento.

Linguagens/ Representações dos Multiletramentos

Linguagem oral;
Representação visual;
Representação de áudio
Representação tátil
Representação gestual;
Representação espacial.

DESENVOLVIMENTO

- Fazer a acolhida das crianças com uma música de “boa tarde” para momento de interação.

Música: Boa tarde! (Ritmo: “Frère Jacques”)

**“Boa tarde! Boa tarde!
Tudo bem, com você?
Eu estou contente!
Eu estou contente!
Em te ver. Em te ver.”**

- Assistir a um vídeo mostrando os registros das práticas de aventura que foram vivenciadas nas aulas anteriores, incentivando que se expressem, conversando sobre a experiência, os acessórios que utilizaram, como se sentiram e de qual delas mais gostaram.
- Fazer um desenho mostrando qual, ou quais atividades mais gostaram de realizar durante as aulas de práticas de aventuras.
- Encerrar a aula estimulando a confiança e autoestima para a superação de desafios, reforçando que as crianças são capazes de realizar várias aventuras, mas sempre se atentando com a segurança e com a supervisão de um adulto responsável.

Figura 23 - Desenho de “E1”, em que ele aparece sentado sobre a bóia, na vivência do Boiacross.



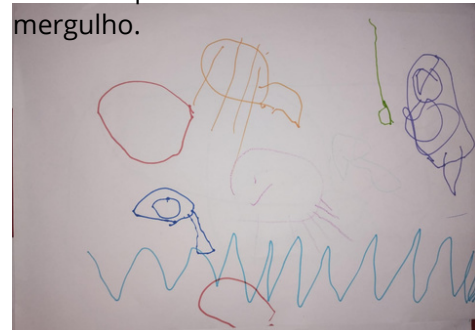
Fonte: Morais (2025)

Figura 24 - Momento de avaliação através de chamada de vídeo.



Fonte: Morais (2025)

Figura 25 - Desenho de “E2” com os animais que ele viu durante o seu mergulho.



Fonte: Morais (2025)

Considerações Finais

A proposta de intervenção pedagógica apresentada neste produto educacional se constituiu numa tentativa de contribuir para o fortalecimento da Educação Física no AEE, especialmente por meio das práticas aquáticas. Fundamentada nos princípios do DUA e na teoria dos Multiletramentos, esta proposta teve como objetivo ampliar o repertório de estratégias e recursos que favoreçam a inclusão, o protagonismo e a aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando suas formas de expressão e interação com o mundo.

Este material não pretende se constituir como uma cartilha ou manual para o trabalho de professores de Educação Física no AEE. Ao contrário, apresenta-se como uma possibilidade, diante de um cenário em que, frequentemente, a atenção está voltada para as dificuldades e limitações dos estudantes com deficiência. Esta proposta deseja reposicionar o olhar, valorizando as potencialidades e abrindo espaço para que as crianças possam construir e expressar seus próprios percursos de aprendizagem com autonomia e criatividade.

Para aqueles que desejarem compreender de forma mais aprofundada os fundamentos teóricos, as escolhas metodológicas e as reflexões da professora-pesquisadora a partir desta intervenção, recomenda-se a leitura da dissertação associada a este produto. Nela, estão registradas as discussões sobre a produção científica na área, os relatos de entrevistas com professoras do AEE, os processos que nortearam o planejamento e execução das aulas, assim como a análise dos registros feitos ao longo do trabalho.

Que este material possa inspirar outros profissionais da educação a se engajarem na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, sensíveis e comprometidas com uma educação verdadeiramente inclusiva.



Referências

Associação de Pais e Amigos do Excepcional. Projeto Político Pedagógico. Goiânia: APAE, 2023.

BELTRAME, A. L.N.; SAMPAIO, T. M.V. Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. Revista da Educação Física/UEM, v. 26, n. 3, p. 377-388, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/gKY9BczQKMX6CmQgZdbwbBN/?lang=pt>
Acesso em: 16 fev. 2024.

BORDINHÃO, L S; LANES, et al. Praxiologia Motriz e as dimensões de conhecimento da BNCC: primeiras aproximações. Conexões, Campinas, SP, v. 18, p. e020012, 2020. DOI: 10.20396/conex.v18i0.8658968. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8658968>
. Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. Base nacional comum curricular. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Casa Civil. Brasília, 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm
Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Casa Civil. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília, DF: MEC, SEESP 2008. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Paradesporto. Guia de atividade física para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) [recurso eletrônico] / Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Paradesporto, Diretoria de Projetos Paradesportivos. – Brasília: Ministério do Esporte, 2025. disponível em: https://www.gov.br/esporte/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/copy_of_GuiadeAtividadeFsica_NOVADIAGRAMAO.pdf Acesso em 02 jul. 2025.

CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* v. 4, p.164-95, 2009. Disponível em: <http://newlearningonline.com/uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024

COSTA-RENDERS, E.C. ; DA SILVA AMARAL, M. S.; DE OLIVEIRA, F. S. P.. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. *Revista Intersaberes*, v. 15, n. 34, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1743>. Acesso em: 13 ago. 2024.

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

DE PAULA, M. V.; KOCHHANN, A. Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar e a inclusão da criança com deficiência. *Olhar de professor*, v. 23, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.23.2020.15118.209209225339.0513>

DIAS, V. F. P. et al. A dimensão afetiva na mediação e sistematização do processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais: fatores emocionais que permeiam a relação do indivíduo com o espaço escolar. 2020. *Monografia do Curso de Especialização em Formação de Educadores Para a Educação Básica*. UFMG. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33273>. Acesso em 10 jun. 2025.

DIAS, F. R.; SILVA, S. M. R. da . (Multi)letramento(s) Digital (is) na Escola: Uma Breve Reflexão Sobre a Importância das Práticas Pedagógicas e sua Interatividade com as Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino. *Epitaya E-books*, v. 1, n. 6, p. 155-162, 2022. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/406>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FOGANHOLO, I. B. As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos: em perspectiva o planejamento de ensino semanal. 2022. 151 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/786> Acesso em: 01 out. 2024

FONSECA, V. Psicomotricidade: uma visão pessoal. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 18, n. 17, p. 42-52, dez. 2010 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GEMENTE, F. R. F. Atletismo na educação física escolar: a elaboração colaborativa do software Athletic. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126412/000841496.pdf;sequence=1> Acesso em: 06 set. 2024

GEMENTE. R. F.; SILVA. P. S. da; MATTHIESEN,Q. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: desafios e possibilidades para a inserção na Educação Física escolar. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 570–586, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/958> . Acesso em: 17 jun. 2024.

GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. Do desenho universal ao desenho universal para aprendizagem. *Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva*. v. 1, p. 1, 2022. https://www.researchgate.net/profile/Priscila-Kabbaz-Alves-Da-Costa/publication/369097093_DO_DESENHO_UNIVERSAL_AO_DESENHO_UNIVERSAL_PARA_APRENDIZAGEM/links/6409d228bcd7982d8d6e7bc3/DO-DESENHO-UNIVERSAL-AO-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf Acesso em: 22 fev. 2025

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político Pedagógica de Educação Inclusiva da SME. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/25-inclusao?download=141:proposta-politico-pedagogica-de-educacao-inclusiva-da-sme-pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Orientações referentes ao Atendimento Educacional Especializado na SME. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/25-inclusao?download=131:orientacoes-ae-2020-pdf> Acesso em: 05 fev. 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME, 2024.

JUDGE, S.; FLOYD, K.; JEFFS, T. Usin na assistive technology toolkit to promote inclusion. *Early Childhood Educ Journal*, Netherlands: Springer, v. 36, n. 2, p. 121-126, June 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S; HORNBERGER, N. H. (Org.) *Encyclopedia of Language and Education*, v. 1. [S.l.]: Springer, 2008. v. 1 p. 195-211. Disponível em : <https://www.academia.edu/download/112215167/springerhandbook.pdf> Acesso em: 5 set. 2024.

LEONARDO FILHO, P. C. G. et al. Práticas corporais de aventura na educação infantil: experiências docentes mediadas pelo Programa Residência Pedagógica. *Conexões*, v. 21, p. e023017-e023017, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674133> Acesso em: 4 nov. 2024

MALDONADO, D. T.; et al. As Dimensões Atitudinais e Conceituais dos Conteúdos na Educação Física Escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.23825. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23825>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 1. ed. Brasília: MEC, 2002. v. 1.

MARTINS, C. D.; FREIRE, E. dos S. Conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, [S. l.], v. 7, n. 3, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1485>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MATOS, F. S. S.. AZEVEDO, I. C. M.; Narrativas de vida em stop motion: uma alternativa para o desenvolvimento de multiletramentos. *EntreLetras*, v. 9, n. 3, p. 33-51, 2018.

MORAES, D. A. F.; LIMA, C. M. O Estudante e sua Relação com as Tecnologias Digitais: Representações em sua Aprendizagem. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 299–313, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.33212. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/33212>. Acesso em: 5 maio. 2025.

MORAIS, Mércia Caroline Otto. Práticas Aquáticas, Desenho Universal Para Aprendizagem e Multiletramentos: Educação Física no Atendimento Educacional Especializado. Orientadora: Profa. Dr^a Ana Paula Salles da Silva. 2025. [manuscrito]. 2025. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede, Goiânia, 2025.

MUNSTER, M. A.V.; LIEBERMAN, L. J.; GRENIER, M.A. Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 36, n. 3, 2019. p. 359-377. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7035581> Acesso em 16 set. 2024.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às Práticas*. Lisboa, v. 5, n. 2, 126 – 143, jul. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>. Acesso em: 19 fev. 2025

OLIVEIRA, A. R. de P. Desenho universal para aprendizagem na Educação Física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14772>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PEREIRA, R. S. et al. Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação. 2014. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123332> Acesso em: 05 set. 2024.

ROCHA, E. P.; FARIAS JÚNIOR, E. G.; FREITAS, M. F.; BERNARDES, D.; OLIVEIRA, S. R.; LACERDA, L. H. Multiletramento na escola: as tecnologias digitais de informação e comunicação aliadas ao processo de ensino e aprendizagem em uma escola da educação básica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1303–1314, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13235>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ROJO, R. H. R.. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. S. Multiletramentos na prática docente. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 291–316, 2012.

ROSE, D.; MEYER, A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

ROSOLEM, L. D. D. da L.; TEIXEIRA GÓES, A. R. Desenho Universal para Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado e Educação Profissional: pesquisas e perspectivas: Universal Design for Learning, Specialized Educational Services and Professional Education: research and perspectives. Revista Cocar, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6707>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SANTOS, E. C. B. A mídia-educação nas aulas de Educação Física: uma abordagem prática na formação continuada de professores no ensino do Atletismo. 2025. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede, Goiânia, 2025.

SANTOS, N. R. Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura. 2017. 153f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017 Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26739> Acesso em: 16 ago. 2024.

SARTORETTO, M. L.; Bersch, R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEABRA JUNIOR, M. O.; LACERDA, L. C. Z. de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230016, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmq9SkjV7CN6vkMfNFJ/?format=html> Acesso em: 05 mai. 2025.

SILVA, A. P. S. Os jogos eletrônicos de movimento e as práticas corporais na percepção de jovens. 2012. Tese (Doutorado). Centro de Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122564> Acesso em: 05 fev. 2024.

SILVA, P. F. K. da.; SCHWANTES, L. Reflexões acerca das tecnologias digitais e a formação inicial de professores de Ciências Biológicas. *Conexões-Ciência e Tecnologia*, v. 14, n. 4, p. 62-71, 2020. Disponível em: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1529> Acesso em: 05 fev. 2025.

SILVEIRA, J. Educação física, educação infantil e BNCC: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69017>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. BRACHT, V. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.

SOARES, S. J.; BUENO, F. F. L.; CALEGARI, L. M.; LACERDA, M. M.; DIAS, R. F. N. C. O uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem. Montes Claros, 2015. Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia-digital-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o-tdic> Acesso em: 27 set. 2024

SPINELLI, R. M.; PEREIRA, R. S. Educação Física na Educação Infantil: do corpo dualista ao Corpo Sinestésico. Jornada ECO de Pesquisas em Desenvolvimento, n. 1, p. 27-35, 2018. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/eco/article/view/3354/2534> Acesso em: 22 set. 2024

WALTER, L. W.; HARNISCH, G. S.; BORELLA, D. R. Atendimento educacional especializado envolvendo alunos com deficiência visual na educação física escolar. Movimento, v. 26, p. e26020, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/bzR6t46FwZh9K4FRRBFdHsh/> Acesso em: 19 fev. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf> Acesso em 12 mai. 2024