



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIAS A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO
FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ**

PAULO SERGIO AVELINO DOS SANTOS

Sob a orientação do Professor
Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Agosto de 2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237o Santos , Paulo Sergio Avelino dos , 2000-
Um olhar sobre a inclusão de crianças com
deficiências a partir da relação entre educação física e
Educação Infantil no município de Itaguaí / Paulo
Sergio Avelino dos Santos . - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2024.
121 f.: il.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
, 2024.

1. Infâncias. 2. Educação inclusiva. 3. Práticas
corporais. I. Martins, Rodrigo Lema Del Rio, 1984-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 801 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.052701/2024-32

Seropédica-RJ, 26 de setembro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

PAULO SERGIO AVELINO DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2024

Membros da banca:

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ANDRÉ DA SILVA MELLO. Dr. UFES (Examinador Externo à Instituição).

JOANNA DE ÂNGELIS LIMA ROBERTO. Dra. SME (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 26/09/2024 14:44)
RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROEF (11.39.00.37)
Matrícula: 1690441

(Assinado digitalmente em 26/09/2024 13:45)
ANDRE DA SILVA MELLO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 005.395.757-12

(Assinado digitalmente em 02/10/2024 21:28)
JOANNA DE ANGELIS LIMA ROBERTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 097.222.867-57

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **801**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **26/09/2024** e o
código de verificação: **b9538c1c9a**

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a minha mãe Marly, minha avó, Inês, minha irmã, Caroline e ao meu pai, Marisergio, que proporcionaram meios para alcançar meus objetivos, apesar de todos os problemas. Agradeço também a minha namorada, Mariane, por estar ao meu lado nos momentos bons e ruins ao longo dessa trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Lema, que além de muito contribuir em minha formação, foi extremamente sensível e compreensível no momento em que precisei desacelerar o ritmo das produções acadêmicas e quando enfrentei alguns percalços na dissertação. A você, meu muito obrigado!

Aos meus amigos, Allan e Asriel, que deixaram essa trajetória mais leve e divertida com nossas conversas, e aos meus amigos que levo desde a graduação, Adriano e Alecsandro, que apesar dos desencontros da vida, foram muito importantes ao longo desses anos.

Agradeço aos professores Dr. Ricardo Pimenta, que me deu a oportunidade de me aproximar e compreender ainda mais a inclusão de pessoas com deficiência, e ao Prof. Dr. André Da Silva Mello pelas contribuições valiosas no processo de qualificação e a Profa. Dra. Joanna de Angelis Lima Roberto por aceitar fazer parte da banca de defesa. Agradeço também por toda paciência na leitura e avaliação da pesquisa.

A todos os colegas do GPDEF e ao PPGEduc por toda contribuição formativa. Agradeço também à CAPES, que com a oferta da bolsa de estudos, permitiu que eu pudesse focar inteiramente nesta dissertação de mestrado.

A todos vocês, muito obrigado por tudo!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

SANTOS, Paulo Sergio Avelino dos. **Um olhar sobre a inclusão de crianças com deficiências a partir da relação entre educação física e Educação Infantil no município de Itaguaí.** 2024. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

RESUMO

Com o objetivo de compreender a relação entre a educação física e a inclusão de crianças com deficiências no contexto da educação infantil, nesta dissertação, realizamos duas abordagens qualitativas divididas em dois capítulos. No capítulo I, fizemos uma revisão bibliográfica integrativa, mapeando e discutindo os trabalhos que tratam sobre educação física e inclusão de crianças com deficiência no âmbito da educação infantil, a fim de compreender como a literatura acadêmica tem concebido o trabalho pedagógico da dimensão do corpo e do movimento das crianças com deficiência no século XXI. Já no capítulo II, analisamos dois documentos do município de Itaguaí, quais sejam, as “Diretrizes da Educação Especial e Inclusiva do Município de Itaguaí, no âmbito da Rede Municipal de Ensino” e o “Referencial Curricular de Itaguaí”, objetivando analisar o modo como a Educação Física é entendida no âmbito da Inclusão na Educação Infantil do município de Itaguaí, identificando possíveis lacunas políticas e apontando estratégias para sua materialização nos cotidianos escolares. Os resultados indicam que os elementos da cultura infantil, como o jogo, a brincadeira e a ludicidade, aliados a mediação do professor, são caminhos positivos para a inclusão de crianças com deficiência na primeira etapa da educação básica. Além disso, a relação colaborativa entre escola e universidade, se revelou como uma estratégia potente para contornar a problemática da formação inicial e continuada de professores. Os resultados também sugerem que os documentos municipais de Itaguaí apresentam direcionamentos sobre os eixos que devem orientar as práticas pedagógicas dos professores, bem como os princípios e direitos de crianças com deficiência, entretanto, possuem algumas lacunas, como a organização curricular pautada numa lógica direcionada à crianças do ensino fundamental, bem como a falta de detalhes sobre formas didáticas para a efetivação das diretrizes para a educação especial e inclusiva.

Palavras-chave: Infâncias; Educação Inclusiva; Práticas Corporais.

SANTOS, Paulo Sergio Avelino dos. **A look at the inclusion of children with disabilities based on the relationship between physical education and Early Childhood Education in the municipality of Itaguaí.** 2024. 121 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

ABSTRACT

With the aim of understanding the relationship between physical education and the inclusion of children with disabilities in the context of early childhood education, this dissertation carried out two qualitative approaches divided into two chapters. In Chapter I, we conducted an integrative literature review, mapping and discussing works that deal with physical education and the inclusion of children with disabilities in the scope of early childhood education, in order to understand how academic literature has conceived the pedagogical work of the dimension of the body and movement of children with disabilities in the 21st century. In Chapter II, we analyzed two documents from the municipality of Itaguaí, namely, the "Guidelines for Special and Inclusive Education of the Municipality of Itaguaí, within the scope of the Municipal Education Network" and the "Curricular Reference of Itaguaí", aiming to analyze how Physical Education is understood within the scope of Inclusion in Early Childhood Education in the municipality of Itaguaí, identifying possible policy gaps and pointing out strategies for its materialization in school daily lives. The results indicate that elements of children's culture, such as play, games, and ludicity, combined with teacher mediation, are positive paths for the inclusion of children with disabilities in the first stage of basic education. In addition, the collaborative relationship between school and university proved to be a powerful strategy to overcome the problem of initial and continuing teacher training. The results also suggest that the municipal documents of Itaguaí present directions on the axes that should guide the pedagogical practices of teachers, as well as the principles and rights of children with disabilities, however, they have some gaps, such as the curricular organization based on a logic directed to children of elementary school, as well as the lack of details about didactic forms for the effective implementation of the guidelines for special and inclusive education.

Keywords: Childhoods; Inclusive Education; Physical Practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade e tipos de referenciais teóricos utilizados pelas nove produções..... 59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Representações sociais das pessoas com deficiência.....	28
Quadro 2 - Etapas de seleção dos artigos.....	48
Quadro 3 - Revisão integrativa acerca da inclusão na educação física infantil.	50
Quadro 4 - Informações institucionais dos autores.	55
Quadro 5 - Referencial teórico recorrente.....	61
Quadro 6 - Temáticas e autores relacionados a elas.....	66
Quadro 7 - Objetos de conhecimento/conteúdos do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”.....	80
Quadro 8 – Habilidades/competências do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”.	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campos de experiência do 1º bimestre da Pré-escola I	79
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação das revistas e quantidade de artigos.	54
--	----

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CID	Código Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI's	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEFD	Departamento de Educação Física e Desportos
DOAJ	Directory of Open Access Journals
GEPEDEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte e Desenvolvimento Motor
GPDEF	Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física
IE	Instituto de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal
IPA	Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
NAIF	Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NIPEDI	Núcleo Integrado de Pesquisas e Estudo em Desenvolvimento Infantil
NUPEM	Núcleo de Pesquisa em Movimento Humano
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMC	Prefeitura Municipal de Cariacica
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
QI	Quociente de Inteligência
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal
RP	Residência Pedagógica
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UVRs	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ZDP	Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO PESSOAL E RELAÇÃO COM O OBJETO EM ESTUDO.....	15
2. INTRODUÇÃO	20
3. OBJETIVOS	23
3.1. Objetivo geral	23
3.2. Objetivos específicos	23
4. REFERENCIAL TEÓRICO	24
4.1. Trajetórias da educação física na educação infantil no contexto nacional	25
4.2. Caminhos políticos-educacionais da inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil e perspectivas.....	27
4.3. Perspectiva de infância	37
4.3.1. Educação e sociologia da infância	37
4.3.2. Educação física e sociologia da infância	40
5. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	46
CAPÍTULO I - ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....	47
1. Contextualização.....	47
2. Metodologia	47
3. Resultados e discussão	48
3.1. Revistas científicas	54
3.2. Autores, proveniência estadual e institucional das produções teóricas	55
3.3. Formato de publicação dos materiais bibliográficos citados nos artigos	59
3.4. Sentidos atribuídos aos referenciais teóricos recorrentes nas produções analisadas	60
3.5. Temáticas Emergentes a partir dos Objetivos, Assuntos Embasados pelo Referencial Teórico e Conclusões das Produções Analisadas.....	65
3.6. O passado e o presente das crianças com deficiência	66
3.7. A Prática e formação docente	69

3.8. Elementos potencializadores para a inclusão.....	72
4. Considerações gerais do capítulo I	75
CAPÍTULO II – ANÁLISE DA PERSPECTIVA POLÍTICO-EDUCACIONAL DE ITAGUAÍ.....	77
1. Contextualização.....	77
2. Metodologia	77
3. O lugar da educação física com a educação infantil no Referencial Curricular de Itaguaí.....	78
4. Perspectivas de inclusão nas diretrizes	82
5. Considerações gerais do capítulo II	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A DISSERTAÇÃO	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	100
APÊNDICE A – Referencial bibliográfico identificado nos artigos levantados para o capítulo I.....	100
APÊNDICE B - Assuntos embasados pelos autores dos artigos	118

1. APRESENTAÇÃO PESSOAL E RELAÇÃO COM O OBJETO EM ESTUDO

Ingressei no programa de mestrado em setembro de 2022, ainda muito inseguro, pois havia me formado no curso de licenciatura em educação física recentemente, em abril do mesmo ano. No processo de seleção me questionei algumas vezes se era realmente isso o que eu queria, porque quando ainda era discente de graduação, via a pós-graduação *stricto sensu* como um lugar distante de se alcançar e que poderia ser ocupado apenas por grandes “cabeças”.

Não obstante, quando o edital de seleção para o PPGEduc foi divulgado, decidi lê-lo por curiosidade, sem cogitar a possibilidade de me tornar mestrando em tão curto espaço de tempo. De fato, a princípio, não estava convicto de estudar a partir dos projetos de pesquisa dos professores do Programa. Contudo, durante a leitura, deparei-me com a oferta de vaga por um dos orientadores da linha 2, o professor Rodrigo Lema, a quem eu já conhecia por ter cursado duas de suas disciplinas durante a graduação e por ele ter feito parte da banca de avaliação do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A partir desse momento, decidi me dedicar ao processo de seleção, disposto a enfrentar esse desafio com determinação.

Com esse objetivo em mente, entrei em contato com meu orientador de TCC, o professor Ricardo Pimenta, atual docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Expliquei-lhe minha intenção de escrever um pré-projeto que me permitisse aprofundar as questões tratadas no TCC, no qual abordamos a relação da educação física escolar com a inclusão de alunos com deficiência pela perspectiva dos professores de educação física. Em colaboração com ele, consegui concluir a redação do texto.

Superando as etapas sucessivas do processo seletivo, obtive a feliz notícia de ter sido aceito no mestrado em educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ou simplesmente, como é mais conhecida, “Rural”. O resultado coroou minha persistência e entusiasmo, me trazendo de volta ao local que me encantou desde o início de minha graduação, em 2018. Assim, tendo explicado como se deu minha entrada no PPGEduc, julgo necessário relatar o motivo de me dedicar a pesquisar no campo da educação inclusiva e educação infantil.

Como mencionado previamente, ingressei no curso de licenciatura em Educação Física na Rural no início de 2018. Naquele momento, me mudei para a cidade de Seropédica para me dedicar integralmente aos estudos. Recordo-me que na primeira aula da disciplina “Introdução à Educação Física”, devido a uma atividade proposta pelo professor, eu e meus colegas de turma nos apresentamos e, brevemente, mencionamos os motivos que nos levaram a escolher o curso.

Como é natural para estudantes inexperientes e sob a pressão de escolher uma profissão tão cedo, não havia muita clareza na maioria das respostas, pois ainda não tínhamos muita noção do que era cursar uma graduação. Entretanto, a resposta de um colega que hoje considero um amigo, Márcio, que é uma pessoa com deficiência que utiliza cadeira de rodas, chamou minha atenção.

Longe de considerá-lo uma mera fonte de inspiração devido à sua condição, o que seria incoerente com meu compromisso com a inclusão e a luta contra a exclusão das pessoas com deficiência, gostaria de explicar os motivos que me levaram a me interessar pelo tema central de minha pesquisa, muitos dos quais estão relacionados às situações que envolveram o Márcio. Sobre isso, cabe ressaltar que solicitei informalmente sua permissão para dedicar uma parte da escrita da minha dissertação a ele, que também verificou o conteúdo a fim de avaliar se cometi equívocos quanto a forma de me referir a ele, pois, como o célebre lema da organização Pessoas com Deficiência da África do Sul, “Nada Sobre Nós, Sem Nós” (Sassaki, 2007). Ou seja, me sentiria um tanto contraditório em minha escrita se escrevesse de forma tão particular sobre uma pessoa com deficiência sem ao menos buscar sua opinião.

Em sua resposta, o Márcio mencionou que seu objetivo era trabalhar com pessoas com deficiência e estava disposto a enfrentar todas as dificuldades e barreiras para concretizar seu sonho, a fim de tentar mudar a vida dessas pessoas. Isso ficou martelando em minha cabeça por semanas, pois nunca havia tido contato com uma pessoa com deficiência na escola ou no meio familiar, e a partir desse dia, passei a me questionar de que maneira precisaria mudar minhas atitudes a fim de incluí-lo. Passei a observar com afino detalhes da vida cotidiana que para as pessoas sem deficiência, muitas vezes, passam despercebidos.

Ao longo dos quatro anos em que estive na graduação, tanto ele quanto a nossa turma, enfrentamos muitos desafios. Nem a universidade, nem os professores estavam preparados para receberem um estudante cadeirante. Por exemplo, a locomoção nos espaços internos da Rural não era, e ainda hoje não é, fácil, devido à falta de adaptações razoáveis para uma pessoa que usa cadeira de rodas. Isso inclui o elevador localizado no prédio central da universidade, conhecido como P1, que diversas vezes, encontrava-se inoperante, e até mesmo a falta de um banheiro adaptado no Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD) e no Instituto de Educação (IE).

Outras situações que enfrentamos, e me refiro no coletivo pois esses acontecimentos mobilizavam a indignação não só dele, mas também minha e de outros colegas de turma, estavam atribuídas às aulas práticas ofertadas pelo DEFD. Por exemplo, o local de acesso ao ginásio interno de desportos, que possui rampa, ficava (e ainda fica) com o portão fechado,

sendo necessário solicitar aos funcionários que o abrissem em todas as aulas que utilizavam esse espaço. Via isso como uma falta de respeito com ele, pois todos os alunos podiam ingressar nesse local a qualquer momento, sem precisarem de autorização e de esperarem, como muitas vezes ele ficava, sob o sol.

Muitas indignações para com meu amigo levaram-me a querer reivindicar, de alguma forma, pela inclusão das pessoas com deficiência. A forma que encontrei foi por meio da pesquisa, o que culminou em meu TCC ser voltado para essa temática, sendo construído em colaboração com o professor já mencionado, Ricardo Pimenta, que foi fundamental para meu aprofundamento nos estudos sobre o tema.

Além de ter sido de extrema importância para a minha formação, o professor Ricardo coordenava o Núcleo Integrado de Pesquisas e Estudo em Desenvolvimento Infantil (Nipedi), do qual fui membro. Ter feito parte desse grupo me forneceu muita base para escrever minha dissertação, pois, além de tratar sobre a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, estudávamos sobre os aspectos ligados ao desenvolvimento infantil, um dos campos que percorri nesta produção teórica.

Vale ressaltar que através de uma colaboração entre os professores Rodrigo Lema e Ricardo Pimenta, em 2021, foi criado o Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF)¹, do qual sou membro. Estar fazendo parte desse grupo tem agregado imensamente em minha trajetória acadêmica, porque além dos estudantes da graduação, fazem parte desse Grupo estudantes de pós-graduação tanto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) quanto do PPGEduc e professores de educação física com diferentes graus de formação (especialistas, mestres e doutores) de escolas públicas, vinculados ou não à pós-graduação. A troca de experiência e conhecimento com os membros do GPDEF possibilitou que os temas tratados em minha dissertação fossem aperfeiçoados durante o processo de escrita.

Outra experiência que me motivou ao interesse pelo meu objeto de pesquisa foi ter feito parte do Programa Residência Pedagógica (RP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O projeto em questão, consistia em fazermos o atendimento equoterápico junto às crianças com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA) de uma escola vinculada ao programa RP, localizada em Seropédica. Todavia, por conta da pandemia de Covid-19, não foi possível realizarmos o atendimento presencial, porém desenvolvemos

¹ Registrado no Diretório de Grupos do CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/769807>. Acesso em: 4 set. 2023. Informações detalhadas sobre o GPDEF podem ser encontradas no site: <https://www.gpdef.com.br>. Acesso em: 4 set. 2023.

atividades remotas através de leitura, apresentações online e produções de trabalhos, bem como o cuidado e treinamento regular dos equinos. Essas experiências, ao longo de um ano e meio, me possibilitaram ampliar ainda mais os horizontes sobre o tema “Educação inclusiva das pessoas com deficiência”, aumentando meu interesse.

Assim, surge o seguinte questionamento: como meus interesses e minha trajetória acadêmica me fizeram refletir sobre a importância da inclusão na educação infantil? Bom, durante minha formação inicial, essa etapa da educação nunca foi aprofundada pelas disciplinas que cursei, as quais focavam muito mais no ensino fundamental. Assim, apenas no 7º período, em uma disciplina ministrada pelo meu atual orientador, é que passei a ter mais conhecimento das especificidades e da complexidade da função docente nessa etapa de educação.

No entanto, já vinha tendo uma certa curiosidade pela educação infantil desde 2019, quando me aproximei cada vez da minha namorada, que à época, era apenas uma grande amiga. Ela, professora da educação infantil, e também mestranda pelo PPGEduc, era, e ainda é, uma grande inspiração para mim, pois naquele momento eu estava estudando muito mais sobre a área pedagógica da educação física, tendo em vista que o currículo do curso de licenciatura em educação física da Rural² contribuía para os estudantes terem mais interesse pelas áreas do treinamento físico e esportiva.

Porém, um outro fato que não posso negar que se tornou fundamental pela escolha de me dedicar a estudar a educação infantil, foi a *expertise* do meu orientador nessa área. Isso não significa que a escolhi apenas por ser um campo que ele domina, e, portanto, outra etapa não seria de seu interesse para orientar. Na verdade, com a elaboração do meu projeto dentro dessa linha de pesquisa, nos deparamos com uma quantidade razoável de estudos que já se propuseram a pensar a inclusão nas aulas de educação física no ensino fundamental e no ensino médio, carecendo de um olhar para a primeira etapa da educação básica.

Assim sendo, entendia que poderíamos gerar resultados mais significativos com essa escolha, sobretudo, pelo fato de que o grupo de pesquisa originário do professor Rodrigo Lema, o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)³, tem se constituído como uma referência nacional que investiga sob diferentes aspectos as relações da educação infantil

² O currículo em vigor no processo da minha formação inicial era referente ao ano de 2013, que foi reformulado em 2023, a fim de atender às resoluções do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_curso/matriz/SEROPEDICA/14-lic_ed_2013.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

³ Registrado no Diretório de Grupos do CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/303464>. Acesso em: 02 out. 2023.

com a educação física. Essa afirmação pode ser confirmada em estudos como os de Farias *et al.* (2019) e Duarte (2021).

Com isso, compreendemos que a relevância de escrever a dissertação voltada para esta etapa de educação se dava não só pela carência de estudos relacionando-a com a inclusão de pessoas com deficiência, mas também pelo fato de a educação infantil se constituir como o primeiro ambiente educacional formal que as crianças com deficiência têm contato. Nesse viés, ao terem garantido seu direito social educacional, esse público, que historicamente foi duplamente excluído, por serem crianças e por terem uma ou mais deficiências, poderão desenvolver, de forma indissociável, diversos aspectos de sua vida, seja no âmbito físico, social ou emocional, bem como as crianças sem deficiência, que podem, através do convívio e interação com elas, serem a base para a construção de uma cultura de inclusão e a formação de uma sociedade mais humana e empática.

2. INTRODUÇÃO

A educação física, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, passou a ser considerada disciplina integrada aos currículos escolares da educação básica (Brasil, 1996), tornando-se obrigatória a partir da lei nº 10.328, que emendou um dos artigos na LDBEN (Brasil, 2001). Apesar disso, compreendemos que ela já estava presente nos currículos de algumas localidades brasileiras, todavia, o amparo legal permitiu que a presença da educação física em escolas da educação básica não se desse por meio de uma opção dos gestores das redes de educação ou como atividade extracurricular em algumas escolas.

Nesse sentido, destacamos a educação física em articulação com a educação infantil. Por muito tempo a educação infantil foi considerada apenas como um espaço de acolhimento de crianças de grupos vulneráveis socialmente, como foi o caso do município de Florianópolis, que “[...] passou a responsabilizar-se pela Educação Infantil a partir do ano de 1976, como um serviço, primeiramente, com características de assistência social no quadro das políticas compensatórias” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, p. 09) e do município do Rio de Janeiro, que atribuiu até 2001⁴ a responsabilidade desta etapa à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) (Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2007).

Pelo fato de a educação infantil ter sido reconhecida como a primeira etapa da educação básica em um período relativamente recente, a partir da LDBEN (Brasil, 1996), compreende-se que a educação física, de igual maneira, tem uma história de articulação com esta etapa ainda incipiente. A sua presença na educação infantil perpassou por algumas concepções, desde aquelas que a consideravam como um produto a ser vendido por escolas particulares, até aquelas que priorizavam o desenvolvimento das habilidades motoras infantis (Sayão, 1996).

Todavia, na atualidade, a educação física pode ter a importância de seu papel na educação infantil justificada a partir dos produtos de políticas públicas educacionais, documento norteador da educação nacional mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), nos quais:

percebemos a importância da cultura corporal de movimento, das interações e das brincadeiras nas intervenções pedagógicas com as crianças pequenas. Ambos não referenciam a presença da Educação Física por meio de professores com formação

⁴ Em 2001, no município do Rio de Janeiro, a educação infantil deixou de ser responsabilidade da SMDS para ser dirigida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do decreto nº 20.525 (Rio de Janeiro, 2001). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2001/2053/20525/decreto-n-20525-2001-transfere-o-atendimento-de-educacao-infantil-da-secretaria-de-desenvolvimento-social-para-a-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 15 set. 2023.

específica. Na verdade, as dimensões do corpo, do movimento, dos jogos, das brincadeiras e das interações têm as suas importâncias ressaltadas por esses documentos, contudo, podem ser trabalhadas por professores regentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica (Martins, 2018, p. 34).

Se antes a educação física tinha sua presença na educação infantil justificada pelo seu papel instrumental, ou seja, uma disciplina que ajudava a desenvolver o corpo infantil para as próximas etapas da educação básica, hoje, seu papel se destaca pela ampliação de seu repertório cultural através do corpo e experimentação dos elementos que compõem o universo lúdico infantil, quais sejam, o jogo e a brincadeira (Martins, 2018).

No bojo da apresentação histórico-política dos eixos principais da nossa dissertação, surge a educação inclusiva de crianças com deficiência⁵. No Brasil, o direito à educação foi historicamente negado a esse público, o que ocasionou a assunção dessa responsabilidade, inicialmente, por setores filantrópicos e caritativos, como igrejas e, posteriormente, instituições privadas (Mazzota, 2011).

No percurso dessas mudanças sociais, que costuma ser marcadas por avanços e retrocessos, as perspectivas passadas que, apesar de sua importância nos momentos em que surgiram, revelam conquistas sociais importantes, advindas, principalmente, a partir dos movimentos inclusivos internacionais na década de 1990, impactaram na formulação de políticas públicas pautadas na perspectiva da inclusão, e não mais da integração, bem como na definição da pessoa com deficiência sob uma ótica humanista, que considera a pessoa que não é limitada pela sua deficiência (Negrão; Damasceno, 2017). Entretanto, problemas que antes já existiam ficaram ainda mais evidentes, desde a articulação das políticas públicas nacionais nas instituições escolares até a formação profissional (Mendes, 2006).

A educação numa perspectiva inclusiva vem apresentando desafios a serem superados em diferentes vertentes. A educação física não é uma exceção quanto às problemáticas que envolvem a educação inclusiva de crianças com deficiência⁶. Na verdade, em seu percurso histórico-educacional brasileiro, ela contribuiu para a exclusão de crianças e alunos nas instituições escolares, tendo em vista que as concepções que vigoraram até a década de 1980, pautavam-se na valorização daqueles mais aptos fisicamente a executarem atividades, em sua

⁵ É válido destacar que, apesar do nosso trabalho focar na inclusão de crianças com deficiência, a educação inclusiva não se refere exclusivamente a esse público. A "presença" da criança com deficiência, obviamente, determinante para o desenvolvimento da educação inclusiva, entretanto, quando pensamos em "necessidades educacionais especiais" ou "atendimento educacional especializado" ou mesmo no termo ampliado "inclusão", referimo-nos as crianças que possam ter dificuldades e que, por qualquer motivo, possam estar excluídas.

⁶ Quando nos referimos a isso, não significa que a inclusão educacional de crianças com deficiência seja um problema, no contexto educacional, esse movimento democrático revelou problemas atribuídos ao contexto escolar, que mostram-se no "chão-da-escola".

maioria, ligadas ao esporte (Bracht, 1999). Ou seja, praticava um outro tipo de exclusão, que traz como efeito visível a segregação de crianças e adolescentes consideradas sem deficiência. Se pensar o ensino da educação física escolar de maneira que não produza exclusão dos menos habilitados e das meninas é uma tarefa antiga, e ainda atual, adiciona-se a complexidade de se pensar aulas de educação física que sejam inclusivas às pessoas com deficiências.

Atualmente, a literatura acadêmica e os documentos norteadores nacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem apontando que na educação infantil, a criança é protagonista de seu processo de formação humana, e não mais um indivíduo passivo que absorve informações para seu desenvolvimento dualista de corpo e mente (Martins, 2018; Mello *et al.*, 2016). Pensar dessa forma, revela que o reconhecimento e valorização das especificidades do universo infantil e da diversidade humana passam por uma mudança que envolve diversos setores sociais a fim de se criar uma cultura inclusiva, ou cultura de inclusão.

Compreendendo os embates entre a educação física pautada em uma prática pedagógica focada no desenvolvimento de habilidade motoras e desportiva-preparatória para a entrada no ensino fundamental, favorecendo um cenário excludente para as crianças com deficiência e os debates mais atuais pautados no entendimento da educação infantil como espaço-tempo que precisa promover a produção cultural das crianças e o protagonismo infantil, fazendo isso também por meio das práticas corporais, neste estudo questionamos: É possível compreendermos a interface entre a inclusão de crianças com deficiência no contexto da educação infantil por meio da educação física?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

- Compreender a relação entre a educação física e a inclusão de crianças com deficiência no contexto da educação infantil.

3.2. Objetivos específicos

- Examinar a produção acadêmica que versa sobre educação física e inclusão de crianças com deficiência no âmbito da educação infantil.
- Analisar, do ponto de vista documental, o modo como a Educação Física é entendida no âmbito da Inclusão na Educação Infantil do município de Itaguaí.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a estruturação do referencial teórico em nossa dissertação, tecemos as discussões divididas em tópicos que apresentam o histórico das principais vertentes deste estudo, além das perspectivas adotadas por nós acerca de infância e inclusão.

Assim, no primeiro tópico, intitulado de “Trajetórias da educação física na educação infantil no contexto nacional”, apresentamos um panorama da educação física na primeira etapa da educação básica, ressaltando a sua importância e as problemáticas que a envolvem nesse contexto específico.

Já no segundo tópico, no intuito de apresentar e explicar a perspectiva de educação inclusiva compreendida e adotada por nós na presente dissertação, escrevemos acerca do passado sombrio que cerca os processos de exclusão das pessoas com deficiência até a conquista de direitos importantes materializados em forma de leis e documentos oficiais. Além disso, tratamos sobre conceitos importantes que ajudam a explicar esse cenário, a partir das contribuições de autores reconhecidos por serem relevantes sobre esse tema.

No terceiro tópico, dividido em outros dois subtópicos, com o objetivo de sustentar nossa perspectiva de criança, pautada na sociologia da infância, trazemos uma discussão sobre a “Educação e sociologia da infância” e um debate sobre a “Educação física e sociologia da infância”.

No primeiro subtópico, expomos conceitos dessa corrente epistemológica articulados com o cenário educacional de forma geral, sem delimitar a discussão à uma área do conhecimento, o que não impediu de traçarmos algumas breves conexões com a educação física. Com isso, embasamo-nos nas definições de quatro autores reconhecidos como referências sobre a sociologia da infância, quais sejam: Régine Sirota, Willian Corsaro, Manuel Sarmiento e Alan Prout.

Já para a construção do segundo subtópico, nosso intento foi tecer diálogos com a relação estabelecida entre a sociologia da infância e a educação física brasileira, assumindo as produções acadêmicas do NAIF como referencial teórico articulador. Para tanto, apresentamos uma revisão de literatura dos trabalhos científicos publicados pelo referido Grupo de Pesquisa, que se assentam em práticas pedagógicas que foram ao cotidiano pensar as práticas pedagógicas da educação física considerando as agências infantis e as suas práticas autorais. Para isso, se ancoraram nos pressupostos da Sociologia da Infância. Esse objetivo emergiu a partir da compreensão de que esse grupo de pesquisa é precursor nesse debate, além de ser reconhecido

como o que tem o maior número de publicações a esse respeito (Duarte; Neira, 2021; Rocha; Almeida; Doña, 2021; Martins; Trindade; Mello, 2021; Farias *et al.*, 2019), bem como pela característica de reunir diferentes pesquisadores nacionais que se dedicam a estudar as relações da educação infantil com a educação física com base na sociologia da infância (Martins, 2018).

4.1. Trajetórias da educação física na educação infantil no contexto nacional

No Brasil, as primeiras instituições voltadas para o cuidado infantil, como creches, asilos e orfanatos, tinham: “[...] um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (Paschoal; Machado, 2009, p. 82). Além disso, as crianças eram consideradas incompetentes para agir e pensar por si próprias, sendo negadas suas capacidades de ações e produções (Martins, 2015).

A educação infantil passou a ser considerada uma etapa do ensino básico a partir da LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996), além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs):

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 02).

No mesmo documento “criança”, é definida como um ser ativo e produtora de cultura, algo totalmente diferente da concepção adultocêntrica que marcou as instituições e produções teóricas do passado (Kramer, 2000). Seguindo essa linha de pensamento, o documento normativo para a educação básica mais recente, a BNCC, orienta a organização curricular para esta etapa a partir de cinco campos de experiência, que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). No bojo dessa discussão, Guimarães (2018), afirma que:

Nesse sentido, apesar de não ser mencionada em nenhum documento curricular para a Educação Infantil, a Educação Física manifesta o seu papel nessa etapa de ensino, como aquela que contempla as diversas produções culturais das crianças, expressas nos jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginástica, lutas, entre outros (p. 45).

Ou seja, a educação física não deve se restringir a um ou outro campo de experiência, necessitando articular, em suas mediações pedagógicas com a educação infantil, diálogos com outras linguagens e campos de experiências, pautando seus objetivos nas experiências e particularidades do universo infantil.

Aliado a essa organização curricular, o documento apresenta avanços ao reconhecer a criança como o centro do processo educativo na etapa da educação infantil (Mello *et al.*, 2016). Tal perspectiva adotada na BNCC, inspira-se nos estudos acerca da sociologia da infância, que revela uma passagem da concepção de criança ancorada na psicologia, presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), para a sociologia da infância, primeiramente, evidenciando-se nas DCNEIs e, posteriormente, na BNCC (Mello *et al.*, 2016)

Agora, é importante relacionar de que maneira a educação física tem se articulado nessa primeira etapa da educação básica. As tendências da educação física no início do século passado impulsionaram sua entrada na educação infantil, porém, essas abordagens tinham o intuito de formar um corpo ideal brasileiro que acabaria com as mazelas da sociedade (Arantes *et al.*, 2001), dessa maneira, a criança era tratada como um adulto em miniatura, à medida que não tinha suas especificidades consideradas no seu processo de escolarização.

A educação física ganhou ainda mais espaço na educação infantil na década de 1970, com a disseminação de escolinhas particulares que vendiam: “[...] elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso” (Sayão, 1996, p. 24). Ou seja, iniciou a conquista de seu espaço, que perdura até os dias atuais, como um elemento recreacional/comercial, e não como uma prática pedagógica organizada dentro de uma proposta curricular capaz de influenciar o desenvolvimento integral das crianças.

Junto a isso, as primeiras concepções de educação física na educação infantil ancoravam-se nas perspectivas da recreação, psicomotricidade e desenvolvimento motor (Sayão, 1996), o que se reflete até hoje, tanto nas práticas docentes quanto nos currículos das instituições de formação inicial. Essa situação foi evidenciada por Martins, Tostes e Mello (2017) na pesquisa em que apresentaram a visão de infância assumida nas ementas de disciplinas relacionadas à educação infantil no curso de educação física em 14 universidades públicas no Brasil. Com isso, os autores perceberam que as ementas estavam pautadas em autores da psicologia, do desenvolvimento e do comportamento motor, o que evidenciou um posicionamento curricular biologicista (Martins; Tostes; Mello, 2017).

Ayoub (2001) já apresentava a questão da formação inicial como um grande problema no que tange à preparação de professores de educação física para atuarem na educação infantil. Além disso, nesta etapa, evidencia-se a presença de estereótipos relacionados diretamente ao seu histórico de assistencialismo:

Lamentavelmente, o “mito”, fortemente enraizado entre nós, de que para ser profissional da educação infantil basta ser mulher, delicada e gostar de criança, é confirmado pelas estatísticas que demonstram a presença majoritária de mulheres atuando nesse nível de ensino e a precariedade da formação profissional (Ayoub, 2001, p. 55).

De fato, a presença de homens com formação em educação física atuantes na educação infantil é menor do que a de mulheres, como revelado no trabalho de Martins e Mello (2019) que identificou um perfil de gênero predominantemente feminino nas capitais brasileiras, bem como o censo escolar de 2022, em que é descrito que apenas 3,7% dos professores atuantes na educação infantil, independentemente da área de conhecimento em que atuam, são do sexo masculino (Inep, 2023).

Alinhado à essa questão, a presença de professores do sexo masculino nesta etapa é marcada por preconceitos, como a fala de professoras formadas em pedagogia que valorizam a presença de profissionais homens na educação infantil baseadas num discurso de que é importante para suprir a ausência paterna na vida das crianças da camada pobre da sociedade que não têm essa referência familiar (Martins; Mello, 2019).

Partindo para a discussão da inserção dos professores na educação infantil, Martins (2015) afirmou que entrada de professores especialistas da educação física em centros de educação infantil, se deu muito em função da Lei do Piso Salarial, que exigia um terço da carga horária dos professores destinada ao planejamento. Dessa forma, gestores de muitos municípios, no caso do seu estudo, localizados no estado do Espírito Santo, recorreram à contratação dos docentes de educação física, bem como aos professores de artes e música como uma forma de cumprir a exigência da lei (Martins, 2015).

Entretanto, apesar dos professores estarem conquistando seu espaço na educação infantil e enfrentarem problemas quanto à formação inicial e à desvalorização social, é fato que a educação física já é uma realidade nesta etapa (Martins, 2015). Dessa forma, compreende-se que é papel dos professores assumirem a responsabilidade de propiciar as experiências de aprendizagem que reconheçam as crianças como pessoas pensantes, distante de concepções ultrapassadas.

4.2. Caminhos políticos-educacionais da inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil e perspectivas

A princípio, fizemos uma explanação acerca das representações sociais históricas das pessoas com deficiência, ou seja, quais os conhecimentos construídos pela sociedade ao longo do tempo que influenciavam a forma de perceber essas pessoas. Todavia, é necessário destacar

o que são representações sociais. Para Moscovici (2003), representações sociais são tipos de conhecimentos que um grupo social específica partilha no intuito de modificar o estranho em familiar, sendo modificáveis e diferentes entre outros grupos sociais. Além disso, elas guiam não só as ideias, mas também as ações e práticas dos indivíduos inseridos na sociedade.

Para essa dissertação, utilizamos representações sociais que se basearam na sequência didática apresentada pelo professor Washington Nozu⁷:

Quadro 1 - Representações sociais das pessoas com deficiência.

Representação Social	Significado
Deficiência como empecilho	A deficiência é vista como um aspecto negativo que impede ou dificulta a realização de atividades e a interação social. Como forma de exemplificar essa representação, Rosseto <i>et al.</i> (2006) citam o extermínio de crianças com “deformidades” na Grécia antiga, que tinha o intuito de formar cidadãos fortes e saudáveis.
Deficiência como origem metafísica	Nessa perspectiva, a deficiência é vista socialmente como um produto de forças incontroláveis, como destino, karma, punição divina ou outras influências sobrenaturais. No documentário da British Broadcasting Corporation (BBC), de 2015 ⁸ , a jornalista Sophie Morgan apresentou a situação das pessoas com deficiência em Gana. Um fato que exemplifica essa representação são os acampamentos de oração nesse país, em que pessoas com deficiência são tratadas a partir de métodos violentos, com o intuito de destruir as forças malignas que causaram essa condição.
Deficiência como alvo de caridade	As pessoas com deficiência são vistas como indivíduos carentes, dependentes e dignos de pena, e a ajuda da sociedade baseia-se em sentimentos de compaixão, generosidade ou até mesmo, na obrigação moral do homem. Como exemplo, Freitas e Marques (2007) citam a questão da institucionalização da deficiência, que: [...] não tinham um cunho profissional; eram abrigos ou asilos mantidos pela caridade da igreja ou das pessoas consideradas normais (p. 68).
Deficiência como espetáculo	A deficiência era alvo da curiosidade humana, portanto, transformada em produto comercial para entretenimento do público. No filme “O Rei do Show” ⁹ , essa situação é apresentada através de um musical em que narra a história real de um circo estadunidense criado no século XIX, que exibia como parte de suas atrações as “aberrações” que incluíam, além de pessoas com deficiência, aquelas com condições genéticas ou características físicas fora do padrão de normalidade concebido socialmente.

Fonte: Adaptação de uma aula com o professor Washington Nozu.

Agora, apresentamos os modelos de deficiência, definidos como abordagens conceituais que buscam explicá-la por meio de perspectivas teóricas distintas. No século XVIII, influenciado pelo movimento iluminista francês, surgiu o modelo amparado pelos avanços da medicina, denominado “modelo médico tradicional” ou “biomédico”, num período em que se construiu:

⁷ Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que em uma aula ministrada no curso de educação esportiva para pessoas com deficiência entre 2022 e 2023, chamado “Pulsar” e oferecido gratuitamente pelo Instituto Incluir em formato virtual, apresentou essas representações. Apenas as quatro representações sociais foram transcritas a partir do material apresentado no dia da aula, os seus significados partiram de anotações pessoais e as citações, buscadas no período de escrita da dissertação.

⁸ O documentário pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9qF4gnXaDo>.

⁹ O filme pode ser acessado em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/o-rei-do-show/66Tv161aPddY>.

[...] um discurso de estrutura científica sobre o sujeito. Este discurso se estruturou com base em uma racionalidade que toma o indivíduo como objeto de estudo a partir de um olhar concreto, objetivo, que busca transformar a realidade em algo previsível e manipulável: a vida deixa de ser um mistério para se tornar objeto da lógica e da razão. Concepções religiosas de mundo cederam espaço para concepções científicas (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 90).

Já no século XX, o modelo biomédico amparou as intervenções que propunham a reabilitação dos feridos de guerra que necessitavam de reintrodução na vida militar e social (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). Outro aspecto a ser destacado é o viés classificatório de doenças que se consolida “[...] na VI Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-6), em 1948, citada na IX Revisão 11, foram feitas referências a doenças que poderiam se tornar crônicas, exigindo outros atendimentos além de cuidados médicos” (Amiralian *et al.*, 2000).

Tendo explicado seu breve percurso histórico, é possível compreender, inicialmente, que esse conceito focaliza na deficiência e não na pessoa. Quanto a isso, Diniz, Barbosa e Santos (2009) explicam que o modelo biomédico define a deficiência como um problema que precisa ser corrigido através das intervenções de especialistas. O problema desse conceito é que ao atribuir à deficiência o rótulo de “condição indesejável”, cria-se um corpo aceito socialmente, o corpo normal, com isso excluindo-se os aspectos sociais e culturais ligados à deficiência, como por exemplo, a falta de acessibilidade.

Basicamente, esse modelo referencial atribui ao indivíduo a responsabilidade de mudança, e não à sociedade uma reestruturação em suas bases fundamentais para que possam aceitar a pessoa independentemente de sua condição. Porém, a partir dessa concepção houveram avanços clínicos no que diz respeito ao diagnóstico precoce da pessoa com deficiência (Augustin, 2012) e avanços conceituais, em que:

As causas dos impedimentos não estariam mais no pecado, na culpa ou no azar, mas na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p.68).

Posteriormente, no ano de 1980 a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (Icidh), que tinha o objetivo de ampliar o repertório do CID e sistematizar a linguagem biomédica relativa a lesões e deficiências (Diniz, 2007). Entretanto, esse documento foi duramente criticado pelos teóricos do modelo social de deficiência, que apontavam para questões políticas e a medicalização da deficiência, um retrocesso para as conquistas até então adquiridas (Diniz, 2007), mostrando assim um paradigma que o conceito biomédico não dava mais conta de sustentar.

Em um segundo movimento, trazemos os conceitos e definições do “modelo social de deficiência”, que tem seu marco histórico na década de 1960 a partir da estruturação de um novo campo de estudo chamado de *Disabilities Studies*, nos quais seus primeiros teóricos,

baseavam-se na lógica materialista, trazendo ideais do capitalismo, como corpos produtivos e funcionais, abordagem insuficiente para explicar a deficiência, dando espaço para a emergência dos movimentos feministas e culturalistas (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Gaudenzi; Ortega; 2016).

Como mencionado anteriormente, o Icidh teve uma má aceitação pelas entidades científicas, pesquisadores, pessoas com deficiência e ativistas, pois seus conceitos sobre a deficiência não eram mais suficientes. Assim, a OMS revisou esse documento, elaborando em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que segundo Gaudenzi e Ortega (2016):

[...] é um marco na legitimação de um modelo interpretativo da deficiência com foco nas barreiras e na restrição de participação social de pessoas com deficiências, o qual ficou conhecido como Modelo Social da Deficiência. De uma categoria estritamente biomédica na ICIDH, a deficiência assumiu um caráter também sociológico e político na CIF (p. 3062).

Nesse sentido, cabe destacar que a CIF assumiu uma perspectiva de deficiência que dialoga: “[...] entre os dois modelos, a proposta do documento é lançar um vocabulário biopsicossocial para a descrição dos impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais e da participação” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 72). A proposta pautada na concepção biopsicossocial considera os aspectos biológicos, sociais e psicológicos da deficiência, ou seja, cada uma dessas dimensões interage umas com as outras sendo todas elas influenciadas por fatores ambientais (Bampi; Guilhem; Alves, 2010), o que é importante para construir caminhos que possibilitem a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, como por exemplo, na elaboração de políticas públicas educacionais.

De maneira geral, hoje a deficiência é considerada como uma das muitas formas de existir no mundo e que ela não deve ser ignorada, afinal é uma condição que pode limitar o indivíduo em determinadas áreas de sua vida. Entretanto, o que os adeptos ao modelo social defendem é que as barreiras sociais são determinantes para a restrição da participação plena das pessoas com deficiência dos meios sociais (Diniz; Barbosa; Santos, 2009), e de certa maneira, no cenário atual das políticas destinadas às pessoas com deficiência, esses fatores são considerados.

Seguindo a lógica da evolução histórica, pode-se notar também a mudança de nomenclaturas utilizadas ao longo dos tempos para se dirigir à pessoa com deficiência. Sassaki (2003) em seu trabalho intitulado “Como chamar as pessoas que têm deficiência?” apresentou diversos termos históricos atribuídos às pessoas com deficiência, como: os inválidos,

incapacitados, defeituosos, deficientes e excepcionais, palavras que não agregavam valor à pessoa com deficiência, focalizando apenas em suas limitações.

Só em 1981 que passou a ser dado valor a esse público, com o estabelecimento do termo “pessoas deficientes” pela Organização das Nações Unidas (ONU), ao lançar o “ano internacional das pessoas deficientes” que evoluiu para pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais e por fim, pessoa com deficiência, que é utilizado até hoje e que foi preconizado pela Declaração de Salamanca, em 1994 (Sassaki, 2003). Percebe-se assim, que o estabelecimento da palavra “pessoa” da definição de sua característica, mostrou o reconhecimento de que antes da deficiência, existe um ser humano com direitos, histórias e culturas próprias.

É importante que na escola a comunidade escolar crie uma cultura de inclusão, que pode ser iniciada a partir da forma que se referem à pessoa com deficiência, deixando de lado o uso de termos pejorativos como: “o ceguinho”, “manco”, “o especial”, e mais recentemente, “o incluído¹⁰”, pois:

A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências (Sassaki, 2003).

Inspirado nos movimentos europeus, no Brasil, iniciaram-se os esforços para a criação de entidades organizacionais especializadas no século XIX com o intuito de atender às pessoas com deficiência, antes, segregadas do meio social, objetivando habilitá-las profissionalmente por meio de oficinas práticas e proporcionar uma educação com pessoas qualificadas (Mazzotta, 2011), período conhecido como “fase da institucionalização da deficiência”. As primeiras instituições criadas foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que em 1891 teve o nome alterado para Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto de Surdos – Mudos (1857), que hoje é chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mazzotta, 2011).

Também, na cidade de Canoas é fundado em 1926 o primeiro Instituto Pestalozzi do Brasil, que tinha o intuito de fornecer atendimento especializado a crianças com deficiência mental¹¹. Posteriormente, outros institutos são abertos, como a sede da Sociedade Pestalozzi, em Minas Gerais no ano de 1932, a Associação Pestalozzi de Niterói em 1948, liderada pela

¹⁰ A primeira vez que ouvi o termo “incluído” se deu no período participei do programa residência pedagógica. Era comum ouvir das professoras da escola que fazia parceria com o projeto referirem-se aos alunos com deficiência como sujeitos que não faziam parte da turma, mas que era um indivíduo à parte, que nem merecia ser considerado parte de um todo.

¹¹ Termo considerado pejorativo, porém, inserido no corpo do texto devido ao fato de ser reconhecido à época como adequado.

educadora Helena Antipoff e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada no Rio de Janeiro, em 1954 (Pletsch, 2014).

Sobre o trabalho de Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, que veio para o Brasil à convite do governador e secretário de educação de Minas Gerais no intuito de trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais¹², desenvolveu um trabalho pioneiro, que se destinava à proteção, cuidado e desenvolvimento das crianças “anormais”, definidas como aquelas: “[...] que por condição hereditária, por acidentes mórbidos na infância, por falta de inteligência ou distúrbios de caráter não conseguisse se adaptar à vida social” (Borges, Barbosa, 2020).

Assim, entende-se que as primeiras tentativas de atendimento às pessoas com deficiência, pautavam-se em vieses ancorados no cuidado e proteção, através de parcerias com setores filantrópicos, especialmente, relacionados à especialistas e modelos europeus. Apesar de se constituírem como tentativas isoladas e com baixa cobertura de atendimento, mostrava os primeiros indícios para o reconhecimento social e educacional dessas crianças, que posteriormente, viria dar lugar ao movimento de integração da pessoa com deficiência (Mazzotta, 2011; Pletsch, 2014).

Em termos de políticas públicas oficiais, apenas em 1961, por meio da primeira LDBEN que houve menção daqueles à época, denominados de “excepcionais”, em que sua integração educacional daria-se dentro dos limites possíveis institucionais (Brasil, 1961; Mazzota, 2011). Esse movimento a favor da integração das pessoas com deficiência nas políticas públicas nacionais, vigorou até os anos de 1980, quando foi instituída a constituição federal após o período do governo ditatorial-militar.

No documento, considerado como “Carta Magna” é previsto condições de acesso e permanência na escola para todos os alunos, além de estabelecer a educação como um direito de todos. Também, em seu texto é descrito que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de “portadores de deficiência” deve se dar preferencialmente em escolas regulares (Brasil, 1988). Nota-se que há sim um grande passo para o movimento de inclusão de alunos com deficiência nas escolas, porém sua matrícula nas redes públicas e privadas de ensino passa a ser obrigatória em 1989, a partir da Lei nº 7.853 (Brasil, 1989; Garcia, Favaro, 2020).

Um ponto a ser destacado nessa lei é que, apesar de ser obrigatória a matrícula de alunos com deficiência, ela era válida apenas para aqueles capazes de se integrarem no sistema de ensino regular (Brasil, 1989). Nesse sentido, em 1994 é lançada a Política Nacional de

¹² Disponível em: <http://fha.mg.gov.br/pagina/memorial/helena-antipoff>. Acesso em: 8 ago. 2023.

Educação Especial (PNEE), que apontava para uma Integração Escolar de alunos “Portadores de Necessidades Especiais” na classe comum, definida como:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 1994, p. 19).

Nesse momento, pode-se perceber um distanciamento da perspectiva inclusiva, pois a Lei nº 7.853 e o PNEE de 1994 defendiam a integração escolar apenas de alguns alunos capazes de acompanhar as atividades das classes regulares. Entretanto, reconhecemos como um processo histórico importante, pelo qual possibilitou o desenvolvimento de políticas públicas mais recentes que defendem a educação especial na perspectiva inclusiva, e não como um direito dos mais aptos.

Dois anos após a publicação do PNEE é promulgada a LDBEN, a partir da Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996). Nesse documento há alterações no modelo de ensino, desde à educação básica até o ensino superior, como por exemplo a educação física, que passou a ser componente curricular obrigatório no ensino básico. É redigido um capítulo voltado para a Educação especial, que é descrita como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Impulsionado pelo movimento inclusivo da década de 1990, nota-se que a LDBEN trouxe avanços significativos à inclusão, como o estabelecimento do que as escolas devem assegurar a esses alunos, tais como currículos, métodos e recursos para o atendimento de alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Já no início do século XXI, através da Lei nº 10.172/2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), que destina a educação especial à um público específico, sendo esse definido pelo documento como: “[...] pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (Brasil, 2001, p. 53). E em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes,

nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Em 2014 é lançado o novo PNE com vigência até 2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) que foi preparado em 2010, porém a sua aprovação só veio 4 anos depois. É interessante refletir sobre a lentidão na implementação de metas e objetivos traçados nas políticas educacionais brasileiras, pois no atual PNE uma das metas planejadas diz respeito à adaptação da infraestrutura escolar em até cinco anos, com o intuito de atender alunos com deficiência (Brasil, 2014), algo já traçado como objetivo no PNE de 2001.

Seguindo a trajetória das políticas públicas, no ano de 2015 foi aprovada a Lei nº 10.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que se deu em um período politicamente conturbado, devido ao fato da ascensão dos movimentos de direitas radicais. De acordo com Negrão e Damasceno (2017) ela assegura: “[...] condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (p. 420). É importante ressaltar que a LBI se constitui como uma lei que extrapola o campo educacional, tratando sobre os direitos nas mais diferentes esferas da vida social que podem/são vivenciados pelas pessoas com deficiência, como trabalho, saúde, mobilidade urbana etc. (Brasil, 2015).

Já em 2017, após longos debates é instituída a BNCC, que não possui um capítulo específico sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, um ponto de debate válido entre aqueles que são críticos ao documento. Sobre isso, Coelho, Soares e Roehrs (2019), após realizarem uma análise comparativa entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a BNCC, afirmam que:

[...] o PCN traz maiores colaborações ao professor do que a BNCC, por tratar especificamente da temática e possuir um aporte de material com diversas possibilidades. Já a Base não traz informações concisas, deixando claro seu descompromisso com a garantia sobre o processo de inclusão e Educação Especial em específico, deixando este para ser tratado dentro de cada Currículo Escolar e Projeto Político Pedagógico, o que não garante que seja observada com a devida atenção e importância (p. 171-172).

Apesar de que, através da leitura da BNCC, é possível perceber a valorização que o documento traz para o respeito à diversidade tanto cultural quanto individual, algo que se pode ver claramente na dimensão do conhecimento da educação física “Construção de valores”, que contém a afirmação de que: “[...] a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 221). Porém, o fato de ser um documento normativo de âmbito nacional, infere dizer que não apresentar discussões sobre a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva é um erro.

Por fim, apresentamos o Decreto nº 10.502 de 2020 que instituía a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), que após duras críticas foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020 após ser considerado inconstitucional, até ser revogado no início da gestão atual governo federal através do Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023).

O Decreto nº 10.502, mostrava-se como um retrocesso, pois incentivava a matrícula de alunos em instituições especializadas (Brasil, 2020), ferindo as diversas conquistas no âmbito político brasileiro que vem, cada vez mais, advogando por um modelo educacional em que todos estejam incluídos em classes comuns, com suas exceções, que foram discutidas mais a fundo ao longo da presente dissertação.

Ainda que o decreto tenha sido suspenso três meses após sua promulgação e posterior revogação, ele vinha sendo utilizado como meio de justificar a recusa de matrículas ou indicação de escolas especiais para os responsáveis do aluno, por parte das escolas de nível básico, como relatado pela matéria divulgada no Jornal Nacional, em 2022, que divulgou a uma experiência semelhante à essa vivenciada por uma família de uma criança com síndrome de down¹³.

Agora, abordando a questão das perspectivas de inclusão, a qual corroboramos, destacamos alguns autores de extrema relevância para os estudos em inclusão educacional. Assim, iniciamos apresentando a visão de Maria Gil Mantoan. Uma de suas obras mais conhecidas é o livro “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”, no qual a autora explora conceitos fundamentais para explicar sua visão de educação inclusiva, tratando sobre aspectos como a questão da formação de professores, políticas públicas educacionais e processos históricos exclusivos (Mantoan, 2003).

Na referida obra, a autora critica o modelo educacional brasileiro, em que são estabelecidos metas e objetivos de aprendizagem dos conteúdos (esses compreendidos como fins e não meios da aprendizagem) que precisam ser alcançados em um determinado período por todos os alunos. Nesse sentido, justifica que o sistema de educação nacional não vem dando conta das “[...] diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana” (Mantoan, 2003, p. 12) e que:

¹³ Matéria que divulgou o caso de Laura, uma criança com síndrome de down que teve sua matrícula recusada por uma escola pública localizada na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná e que, como justificativa para tal ação, foi utilizado o Decreto nº 10.502 pela direção escolar e secretaria municipal de educação da cidade. G1. Decreto considerado inconstitucional é usado para dificultar acesso de crianças com deficiência ao ensino regular. G1 (Jornal Nacional), 20 de setembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/09/20/decreto-considerado-inconstitucional-e-usado-para-dificultar-acesso-de-criancas-com-deficiencia-ao-ensino-regular.ghtml>. Acesso em: 08 ago. 2023.

[...] a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2003, p. 13).

Nesse viés, entendemos que a quebra de paradigma do modelo de educação física pautado na valorização dos corpos de crianças e adolescentes em detrimento dos “menos capazes” para sua prática, tem caído por terra desde o surgimento de diferentes abordagens a partir do movimento renovador na década de 1980. Todavia, concordamos com Kuhn (1997) ao inferir que ainda persiste a ideia do “formar para ensinar” e não para “possibilitar aprendizagens” desde a formação inicial de professores.

Sobre a formação docente, Mantoan (2003), ao explicar a má recepção de professores quando se deparam com sua proposta de formação continuada, afirma que ainda persiste uma cultura em que espera-se dos formadores: 1) manuais e regras sobre como dar aula para o/s aluno/s com deficiência; 2) conhecimentos sobre as especificidades de cada deficiência; 3) conhecimentos que resolvam seus problemas pontuais o mais rápido possível (Mantoan, 2003).

Sua proposta de formação considera os conhecimentos dos docentes, ou seja, ao invés de um especialista ministrar uma palestra ou um ciclo de formação em um determinado lugar com uma sequência de conteúdo a partir de seu próprio conhecimento, a formação é concebida a partir das próprias necessidades e saberes dos professores em que sugere a possibilidade dessa formação ser ministrada também por professores das redes de ensino, o que não exclui o papel desempenhado por especialistas e universidades (Mantoan, 2003).

Por fim, ao fazer a leitura de seu trabalho, concordamos e assumimos a perspectiva de educação inclusiva proposta pela autora, que não refere-se à práticas específicas para incluir a criança com deficiência, mas criar um ambiente educacional em que as crianças tenham seus limites respeitados e suas potencialidades valorizadas, objetivando o trabalho com toda a turma e que cada um possui um papel importante na inclusão, e como é destacado pela autora, o professor precisa: [...] ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um (Mantoan, 2003, p. 38).

Entendemos que as práticas pedagógicas são importantes para a inclusão de crianças com deficiências, como apresentado por Mello *et al.* (2014), que reforçam a necessidade de uma práxis compromissada um tipo de inclusão que valorize os sujeitos dos cotidianos escolares, suas formas peculiares de enunciação, que ocorre, não somente pela oralidade e pela escrita, mas, sobretudo, pela corporeidade.

4.3. Perspectiva de infância

4.3.1. Educação e sociologia da infância

A sociologia da infância, enquanto campo científico estruturado, tem sua efervescência nas décadas de 1980 e 1990, também em função dos movimentos político-sociais mundiais em favor da proteção e reconhecimento dos direitos das crianças (Sirota, 2001). Nessa construção, surgiram autores de diferentes países advogando por uma sociologia em que a criança fosse o centro da perspectiva adotada, buscando a apropriação desse saber, que de acordo com Abramowicz e Oliveira (2010): “[...] de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto” (p. 41). Dentre esses autores, inicio destacando as ideias da socióloga francesa, Régine Sirota.

Uma das preconizadoras da sociologia da infância na França, Sirota defendia uma concepção de infância a partir do rompimento de ideias de dois campos científicos já estruturados e bastante prestigiados, quais sejam: a sociologia da educação e o campo do desenvolvimento e comportamento motor (Abramowicz e Oliveira, 2010). Para a sociologia da educação, durante muito tempo o que importava era o estudo do macrosistema escolar em que o aluno e a criança faziam parte daquele cenário, porém não eram o centro do interesse sociológico, além de difundirem abordagens em que a infância era considerada um objeto passivo, moldado pelas instituições sociais como a família e a escola (Sirota, 2001). Já a perspectiva do desenvolvimento e comportamento motor se preocupavam com o percurso da criança até a idade adulta, o que ela descreveu como uma “criança em devir”, ou seja, uma criança que virá a se tornar um adulto passando por suas fases de desenvolvimento (Sirota, 2001).

De maneira geral, para Sirota (2001) a sociologia da infância é um campo científico que considera as crianças como atores sociais ativos, ou seja, são sujeitos capazes de tomar decisões, expressar suas opiniões e modificar o ambiente ao seu redor. Mas também destaca os cuidados necessários ao utilizá-la como aporte epistemológico, as quais destacam-se: 1) evitar crenças ou ideias pré-concebidas de infância, como por exemplo, assumir que meninos gostam de brincar de carrinho e meninas, de boneca; 2) o não reconhecimento dos múltiplos fatores que influenciam em sua construção social, como a cultura e a individualidade da criança (Sirota, 2001).

Outro cientista que também possui grande influência na construção da sociologia da infância é o também sociólogo estadunidense, de ascendência italiana, Willian Arnold Corsaro. Em entrevista de Corsaro à Müller (2007, p. 271), é destacado que: “Entre seus principais

interesses de pesquisa estão a sociologia da infância, as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças e entre crianças, os métodos etnográficos e o processo de socialização”.

Dentre suas contribuições, no campo metodológico, Corsaro apresentou uma abordagem denominada de *reprodução interpretativa*, a fim de compreender como as crianças constroem seus mundos sociais e desenvolvem suas identidades (Corsaro, 2002). Nesse sentido, outro ponto interessante a se destacar acerca de suas contribuições é o valor dado às pesquisas etnográficas, em que se faz necessária a imersão no universo cultural infantil, regido por signos particulares partindo de técnicas como a *entrada reativa*, em que o pesquisador adentra no espaço infantil sem anunciar, aguardando a reação das crianças sobre sua presença para a partir de então, desenvolver a interação com as crianças a fim de compreender suas percepções de mundo (Corsaro, 2011).

Para Corsaro (2011), a cultura da infância e a socialização de pares influencia diretamente nessa construção social da criança. Sobre a cultura da infância, para o autor significa compreender que as crianças desenvolvem práticas distintas daquelas pertencentes à cultura dos adultos, como a linguagem, normas e rito sociais (Corsaro, 2011). Por exemplo, quando uma criança atribui um nome à determinada brincadeira que só faz sentido e possui significado para ela ou para o grupo do qual ela faz parte.

Agora, sobre a socialização de, ou entre pares, significa dizer que quando a criança interage junto à outras crianças, ela desenvolve competências e habilidades sociais devido ao fato de a cultura infantil possuir complexos arranjos sociais que possibilitam isso. Um exemplo que apresentamos sobre esse ponto é um dos resultados encontrado na pesquisa de Barbosa, Martins e Mello (2017), em que, a partir de uma pesquisa etnográfica, que mobilizou a técnica da *entrada reativa* em grupos da educação infantil, percebeu-se que nas experiências com a educação física as crianças tinham um local para brincarem de “lutinha”, longe do olhar da professora, porém nessa brincadeira haviam regras e limites estabelecidos por elas, evidenciando que a aprendizagem não acontecia apenas a partir das interações e intervenções dos adultos.

Seguindo a apresentação dos teóricos adotados para justificar a sociologia da infância como nossa perspectiva epistemológica de criança e infância nesta dissertação, é válido ressaltar os contributos do professor português Manuel Jacinto Sarmiento, doutor em Educação da Criança. No que tange à formação, Sarmiento contribuiu demasiadamente no desenvolvimento da sociologia da infância brasileira a partir da colaboração com a comunidade científica nacional, traduzindo obras estrangeiras e formando professores brasileiros na universidade do Minho, em Portugal (Delgado, 2013).

Além de seguir o viés dos pesquisadores descritos anteriormente, como o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais ativos e valorização das pesquisas etnográficas, Sarmiento e Pinto (1997), advoga sobre a cultura infantil no plural, denominando de “Culturas infantis” ou, “Cultura das crianças”, pois:

[...] posto que as culturas infantis assentam no mundo de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade, a formulação da hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode pôr de lado, no mínimo, as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças. Esta é a razão por que se afigura adequado recusar a hipótese de *uma* cultura da infância, sustentando-se, ao invés, o carácter plural dos sistemas simbólicos (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 21-22).

Nota-se assim que a/s cultura/s infantil/s, expressam as ações e significações distintas da cultura dos adultos. E para Sarmiento (2004) há quatro características que marcam a diferenciação das culturas infantis dos adultos, chamado pelo português de: *Eixos estruturadores das culturas da infância*, sendo: 1) *Interatividade* – Aprendizado oriundo das interações entre as crianças nos espaços de partilha comum, como a escola; 2) *Ludicidade* – Forma de desenvolvimento mediada por meio do ato de brincar, que não é exclusivo das culturas infantis, porém para as crianças é tratado como algo sério; 3) *Fantasia do real* – Transposição imaginária de situações reais, pessoas, entre outras, que pode ser caracterizado como um modo de resistência às dores da realidade, mas que a compreensão do mundo real e imaginário é complexa, tendo em vista que são muito associados no universo infantil; 4) *Reiteração* - Refere-se ao tempo da crianças, que não segue uma linearidade temporal das ações adultas, possibilitando que as ações e interações possam ser repetidas de forma que os significados sejam diferentes (Sarmiento, 2004; Delgado, 2013).

Por fim, apresentamos as contribuições do sociólogo inglês Alan Prout para o campo da sociologia da infância. Ao longo de sua trajetória acadêmica, Prout apresentou pontos-chave para a compreensão da sociologia da infância, que vão ao encontro das perspectivas dos outros apresentadas anteriormente. Por exemplo, considerar a infância como uma construção social, que deve ser estudada por si própria, ou seja, sob o olhar das crianças sobre o mundo e não através das perspectivas do adulto, e que a infância, assim como Corsaro (2011) argumenta, não deve ser compreendida isoladamente, mas em conjunto com outros indicadores sociais, como a cultura, classe social, etnia, gênero, entre outros (James; Prout, 1990; Borba; Lopes, 2013).

Prout (2010), ao dialogar sobre a infância como um novo objeto de estudo da sociologia, teceu críticas acerca das dicotomias sociológicas que transpassaram para esse novo campo teórico, como o ser e devir. A perspectiva do “ser” considera as crianças como sujeitos fixos

com características e identidades estáveis, já a do “devir”, percebe a criança como uma pessoa em constante mudança (Prout, 2010).

Dessa forma, Prout (2010) sugere estratégias para sociologia da infância superar essas dicotomias, como o hibridismo, que enfatiza a natureza heterogênea da criança, ou seja, considera que as identidades infantis são construídas e reconstruídas por meio de influências culturais, familiares, tecnológicas, etc. (Prout, 2010). Por exemplo, ao estudar de que forma um professor trabalha junto a crianças com deficiência, é preciso compreender que elas são atores sociais influenciadas por outros setores, portanto, é necessário estudar as estratégias do professor, a influência familiar, a individualidade da criança, o apoio dos setores políticos, a relação entre os pares, entre outros.

Os conceitos trazidos por esses autores mencionados têm se revelado potentes para pensar as ações educativas no interior das instituições educativas da infância, pelo fato de estarem ancoradas uma visão de respeito as produções infantis, almejando superar representações históricas em que as crianças são concebidas como subalternos aos adultos, que precisam ser preenchidos pela mera transmissão de valores e práticas culturais para o seu desenvolvimento como pessoas do futuro. Essa potência política e epistemológica tem influenciado diferentes campos de conhecimento presentes no currículo escolar, entre eles a educação física.

Todavia, apesar dos conceitos importantes trazidos por esses autores da sociologia da infância, concordamos com Leite (2023), que tece críticas a essa perspectiva por estar centrada no padrão de infância europeia, sem considerar as infâncias do Sul Global, com os atravessamentos étnico-raciais, de gênero, sociocultural e político-econômico próprios, que emergem dos contextos periféricos. Ou seja, ao debater sobre infâncias, é necessário ampliar as referências para as discussões e contemplar essas outras vertentes sociais em diálogo com abordagens do tipo decoloniais.

4.3.2. Educação física e sociologia da infância

Optamos por fazer a discussão sobre a relação da educação física com a Sociologia da infância, a partir dos estudos desenvolvidos pelo NAIF, tendo em vista que esse grupo tem com o assunto, conforme indicam as pesquisas (Duarte; Neira, 2021; Rocha; Almeida; Doña, 2021; Martins; Trindade; Mello, 2021; Farias et al., 2019),

Identificamos 18 artigos publicados que tratam dessa relação a partir dos cotidianos escolares. Para isso, realizamos uma revisão integrativa no currículo *Lattes* do líder do NAIF,

o professor André da Silva Mello, levantando artigos compreendidos entre 2016 e 2023 ¹⁴e restringindo àqueles que foram desenvolvidos a partir de pesquisa nas instituições educacionais infantis e/ou com os atores do cotidiano.

No processo de análise, que englobaram a leitura e a interpretação dos títulos, dos resumos e do inteiro teor dos artigos, incluindo as referenciais bibliográficas, com o uso do *software Iramuteq*, foi possível construir por descrição-interpretativa algumas temáticas de discussão, sendo elas: metodologia de pesquisa na infância; formação multicultural; relações intersetoriais para o desenvolvimento da criança; protagonismo da criança; papel docente na ampliação do universo cultural infantil; contextos escolares de pesquisa.

Para a análise dos dados, fizemos uso do *software Iramuteq*, devido a possibilidade de auxiliar em um processo mais refinado das análises textuais dos artigos (Camargo; Justo, 2013). Inicialmente, criamos dois Corpus Textuais, que são agrupamentos de textos organizados a partir de códigos e regras específicas, que em nosso caso foi escrito no Bloco de Notas do Windows 11 e salvo através da codificação UTF-8. No primeiro, agrupamos os resumos dos 18 artigos, já no segundo, as referências bibliográficas assumidas nos trabalhos. Após a elaboração dos Corpus Textuais, realizamos dois tipos de análise através do *software*, sendo: a análise de similitude e a nuvem de palavras.

A temática “metodologia de pesquisa na infância” representa os tipos de métodos, técnicas e instrumentos adotados pelo NAIF para a produção dos dados junto às crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, observou-se que o Grupo possui a característica marcante de pesquisar junto aos atores do cotidiano das instituições educativas da infância, reconhecendo suas formas de enunciar (Martins *et al.*, 2016; Martins; Santos; Mello, 2016; Martins; Scottá; Mello, 2016; Barbosa; Martins; Mello, 2017; Mello *et al.*, 2018; Guimarães; Marchiori; Mello, 2019; Martins; Mello, 2019; Barbosa; Camargo; Mello, 2020; Ewald; Martins; Mello *et al.*, 2020; Barbosa; Zandomínegue; Mello, 2020; Martins; Souza; Mello, 2020; Scottá *et al.*, 2020; Bolzan; Martins; Mello, 2022; Bolzan; Mello, 2023; Scottá; Zandomínegue; Mello, 2023a; Marchiori; Mello, 2023b; Franco *et al.*, 2023).

A opção de falarem e fazerem a pesquisa com os professores e crianças, ao invés de debaterem sob uma perspectiva de observadores não-participantes, demonstra um maior engajamento dos pesquisadores com os atores do campo, sob um viés eticamente bem orientado.

¹⁴ Recorte temporal definido a partir de nossa opção em selecionar as produções recentes, além de ser aquele com maior volume de trabalhos com os critérios adotados.

Em seguida, temos a temática “formação multicultural”, que refere-se a outro eixo no qual o NAIF se dedica, a formação de professores sob um olhar multicultural. Uma característica que notamos serem semelhantes entre os trabalhos foi o foco no desenvolvimento de práticas que pudessem ser apropriadas pelos docentes das instituições infantis, mesmo após o término das pesquisas. Ao passo que esse viés formativo das pesquisas tinham intenções pautadas no desenvolvimento crítico, reflexivo e que englobasse temáticas emergentes no cenário nacional, como a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e conteúdos da cultura corporal do movimento brasileira, como as danças populares, ampliando as possibilidades docentes na educação infantil (Martins *et al.*, 2016a; Martins *et al.*, 2016b; Mello, 2016; Martins; Scottá; Mello, 2016; Guimarães; Marchiori; Mello, 2019; Barbosa; Zandomínegue; Mello, 2020; Bolzan; Martins; Mello, 2022; Marchiori; Mello, 2023; Scottá; Zandomínegue; Mello, 2023; Bolzan; Mello, 2023).

Por exemplo, no livro produzido pelo NAIF (Mello; Bolzan; Santos, 2022), citado também em um dos estudos selecionados (Bolzan; Mello, 2023), seus autores apresentam diversas possibilidades de práticas pedagógicas na educação infantil ligadas a ERER, por meio de relatos de experiência. Nesta obra, oriunda de um projeto de formação de professores – pautados na troca coletiva – as danças e a literatura são destaque, demonstrando esse diálogo com a Educação Física, por meio da cultura corporal de movimento, de maneira ativa, exemplificando as inspirações (Mello; Bolzan; Santos, 2022; Melo *et al.*, 2020).

A terceira temática, denominada de “relações intersetoriais para o desenvolvimento da criança”, também possui ligação a formação de professores, porém, mais conectada com a formação inicial docente. Dos dezoito artigos levantados, cinco tiveram como participantes das pesquisas bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) ou estagiários da licenciatura (Martins *et al.*, 2016a; Martins *et al.*, 2016b; Martins; Scottá; Mello, 2016; Guimarães; Marchiori; Mello, 2019; Scottá; Zandomínegue; Mello, 2023).

Nesse sentido, nota-se que, em certa medida, esse tipo de produção do conhecimento, contribui para mitigar lacunas recorrentes da formação inicial, que tem sido apontado pela literatura acadêmica como frágil quando falamos de preparação para atuar no contexto da primeira etapa da educação básica. Ademais, pode diminuir o distanciamento existente entre universidade e instituições educacionais. Junto a isso, notamos que a discussão sobre formação foi tratada nos artigos com suporte de autores especialistas nesse tema, como Ventrone, Nóvoa, Molina Neto e Gatti.

Na temática seguinte, denominada “centralização da criança”, interpretamos que as opções teórico-metodológicas pautadas na sociologia da infância revelam-se no fazer prático

das pesquisas, tendo em vista que elementos fundamentais dessa concepção de infância estão todas conectadas à palavra “criança” na análise (Martins *et al.*, 2016a; Martins *et al.*, 2016b; Martins; Scottá; Mello, 2016; Barbosa; Martins; Mello, 2017; Mello *et al.*, 2018; Guimarães; Marchiori; Mello, 2019; Barbosa; Camargo; Mello, 2020; Ewald; Martins; Mello *et al.*, 2020; Barbosa; Zandomínegue; Mello, 2020; Scottá *et al.*, 2020; Bolzan; Martins; Mello, 2022; Bolzan; Mello, 2023; Scottá; Zandomínegue; Mello, 2023a; Marchiori; Mello, 2023b; Franco *et al.*, 2023).

Segundo Sarmento (2008) a sociologia da infância propõe a distinção de criança, entendida como importante ator social dentro de sua realidade, e infância, sendo essa uma categoria social do tipo geracional, a qual é socialmente constituída. Assim, as crianças são vistas como sujeitos ativos e não apenas como receptores passivos de conhecimento ou valores, tendo respeitada também sua cultura (Corsaro, 2005; Moruzzi; Tebet, 2017). Ao interpretar a infância além de uma fase preparatória para a vida adulta, sendo uma etapa de vida com características próprias e que merece ser valorizada em sua singularidade, tal perspectiva rompe com uma visão adultocêntrica (Santiago; De Faria, 2016).

Para esse rompimento com o adultocentrismo, que considera a infância apenas uma fase que leva à vida adulta, desconsiderando suas particularidades (Santiago; De Faria, 2016), e iniciação de uma problematização, considera-se a mediação como elemento de uma nova abordagem. Por isso, ambientes que favoreçam a troca com as crianças, sobretudo a escola, pode ser um espaço valioso para a inclusão desse aspecto anteriormente citado. Nesse sentido, a cultura corporal de movimento por meio das atividades de ministradas pelo professor de Educação Física na etapa tornam-se uma necessidade interessante, especialmente alinhadas com a dinâmica da educação física (Mello *et al.*, 2020).

Dando continuidade, na temática “papel docente na ampliação do universo cultural infantil”, pudemos notar que, nos trabalhos levantados, os autores do NAIF adotam um posicionamento de anunciação de possibilidades da educação física com a educação infantil. Ou seja, reconhecem e fazem críticas às problemáticas existentes, como a formação inicial, porém, não se limitam a isso. Buscam apresentar caminhos possíveis que possam auxiliar professores em formação e atuantes de educação física inseridos na educação infantil desenvolverem práticas pedagógicas pautadas na lógica da Sociologia da Infância, coadunando com os documentos normativos e orientadores, tais como a BNCC e os RCNEI's, sem desconsiderar os contextos sociais de cada um.

A articulação intencional da educação física com a educação infantil tem valorosas contribuições ao processo de desenvolvimento da criança (Barbosa; Pereira, 2023; Mello *et al.*,

2020; Mello *et al.*, 2021). Uma prática corporal atrelada à educação física e característica marcante da educação infantil é a brincadeira, utilizada como ferramenta de desenvolvimento (Brasil, 2018; Darido; Rangel, 2005).

Barbosa e Pereira (2023) destacam que há um diálogo entre as brincadeiras na escola, a imaginação e os saberes das crianças. Sendo assim, as brincadeiras que fogem o padrão do ambiente escolar, em muitos momentos causando repreensão (Pacheco; Camargo, 2023), são apenas exemplos de como o universo infantil tem suas particularidades que precisam ser reconhecidas e abordadas de forma planejada.

Dessa maneira, essas podem potencializar os possíveis impactos das práticas pedagógicas, dialogando também com a realidade da criança, bem como os objetivos da etapa (Barbosa; Camargo; Mello, 2020; Barbosa; Martins; Mello, 2017; Brasil, 2018). Portanto, ao considerarmos os saberes das crianças e todas as suas manifestações, juntamente a produções culturais, nota-se a importância de uma mediação responsável, que dialogue com a realidade e que compreenda a influência do entorno para o desenvolvimento da criança (Pacheco; Camargo, 2023).

Já na última temática, intitulada “loais de pesquisa”, a partir do processo de análise dos dados, pudemos inferir que as palavras analisadas estão ligadas ao locus de pesquisa dos trabalhos, que no caso, são os CMEIS localizados em cidades do Espírito Santo, sendo o município de Vitória o mais recorrente (Martins *et al.*, 2016a; Martins *et al.*, 2016b; Martins; Scottá; Mello, 2016; Barbosa; Martins; Mello, 2017; Mello *et al.*, 2018; Guimarães; Marchiori; Mello, 2019; Barbosa; Camargo; Mello, 2020; Mello *et al.*, 2020; Ewald; Martins; Mello, 2020; Barbosa; Zandomínegue; Mello, 2020; Martins; Souza; Mello, 2020; Scottá *et al.*, 2020; Bolzan; Martins; Mello, 2022; Scottá; Zandomínegue; Mello, 2023a; Franco *et al.*, 2023).

Esse destaque da educação infantil pode ser relacionado ao pioneirismo nacional de Vitória-ES, em abrir concursos para professores de educação física atuarem na educação infantil já na década de 1990, à época, denominada de pré-escola, bem diferente de outros estados (Martins; Mello, 2019).

Há também a relação com a potência da pós-graduação em educação física da Universidade do Espírito Santo (UFES), na qual se localiza o NAIF, que junto às universidades públicas de São Paulo e à Universidade de Santa Catarina (UFSC), é destaque nas publicações de teses, dissertações e artigos sobre temas que relacionam a educação física à educação infantil (Martins, 2018; Farias *et al.*, 2019; Duarte; Neira, 2021; Rocha, Almeida Doña, 2021). Inclusive, encontramos na UFES o único estudo sobre a relação da Educação Física com a Educação Infantil abordada no contexto do município de Itaguaí-RJ, que se constitui como o

lócus da nossa investigação nesta dissertação (Daniel, 2023). Embora a referida dissertação não tenha sido produzida pelo NAIF, mostra a potência da UFES como polo irradiador da produção de conhecimento nesse tema.

Entretanto, apesar de todos os temas discutidos terem releção com a inclusão de pessoas com deficiência, nota-se a ausência de produções recentes do NAIF. Encontramos apenas uma descrição sobre esse tema, no artigo de Zandomínegue, Barbosa e Mello (2020), em que apresentam um relato de uma professora sobre a percepção de uma criança acerca de um colega com deficiência. Esse fato, para nós, reforça a importância de mais estudos como este nosso, que lança luz sobre a relação da Educação Física com a Educação Infantil na perspectiva da inclusão.

5. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Nessa dissertação, assumimos a dimensão qualitativa de pesquisa para identificar e interpretar os fenômenos sociais relativos à tríade: educação física, educação infantil e educação inclusiva. Para tanto, se edifica em dois tipos de métodos, quais sejam: a pesquisa bibliográfica, para atender aos requisitos do primeiro objetivo específico e a pesquisa documental, para viabilizar o segundo objetivo específico. Dessa maneira, a organizamos em dois capítulos¹⁵, nos quais cada um se conecta a partir dos objetivos específicos definidos para a pesquisa.

No Capítulo I, utilizamos o método de revisão bibliográfica integrativa com o objetivo de levantar artigos científicos que abordassem a relação da inclusão de crianças com deficiência da educação infantil com a educação física a fim de compreender por quais caminhos os estudiosos dessas áreas relacionadas têm concebido o trabalho pedagógico da dimensão do corpo e do movimento das crianças com deficiência no século XXI.

Ainda sobre o Capítulo I, fizemos uma busca em três repositórios de artigos publicados a partir de 2001, resultando, após a aplicação dos critérios de inclusão em nove produções provenientes de cinco revistas científicas. Por fim, analisamos as produções inspirados no método de análise de conteúdos, proposto por Bardin (2011), que nos permitiu elaborar temáticas de discussão na quais debatemos sobre diversos aspectos dos artigos, como: a revista publicada, autoria, referenciais teóricos e temáticas ligadas aos objetivos e conclusões das publicações, sendo essas últimas, aquelas que fizeram parte da publicação que fizemos em formato de artigo anterior ao término da dissertação.

Em seguida, no capítulo II, realizamos uma pesquisa documental, descrita por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) como: “[...] um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação” (p. 13). Nela, levantamos documentos normativos e orientadores referentes a educação inclusiva, educação física e educação infantil, a fim de analisar a forma que o município de Itaguaí compreende as crianças com deficiência da rede municipal articuladas com a educação física.

¹⁵ Vale destacar que os caminhos metodológicos detalhados e aprofundados para a elaboração dos capítulos foram escritos no corpo textual de cada um.

CAPÍTULO I - ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

1. Contextualização

Em continuidade à presente dissertação, neste capítulo, objetivamos identificar de que forma os autores de artigos acadêmicos que discorrem sobre educação física sob a ótica da inclusão de crianças com deficiência com a educação física, vem considerando o trabalho pedagógico docente. Ademais, fizemos uma análise de várias nuances envolvendo as produções levantadas, como a proveniência institucional dos autores, referenciais bibliográficos utilizados, revistas científicas e, por fim, a interface dos objetivos e conclusões de cada uma.

2. Metodologia

Esse capítulo caracterizou-se por ser uma revisão integrativa, que se constitui como um tipo de investigação que fornece informações ampliadas acerca de um tema, podendo ser elaborada para revisar teorias e analisar as metodologias de estudos (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014). Ademais, é importante salientar que parte dos resultados do presente capítulo foram publicados em formato de artigo¹⁶ antes da conclusão da dissertação.

Nesta revisão, adotou-se uma estratégia de pesquisa aplicada à base de dados *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal (Redalyc)* e ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), limitando em seus filtros de busca, às bases *Directory of Open Access Journals (DOAJ)* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Essa estratégia fez parte das seis fases operacionais propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010), que são: 1) formulação de uma pergunta norteadora; 2) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos a serem analisados; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados; 6) apresentação da revisão integrativa.

Os termos de busca em conjunto com os operadores booleanos foram aplicados da seguinte forma: inclu* AND "educação física" AND "educação infantil" NOT "ensino

¹⁶ SANTOS, Paulo Sergio Avelino dos; PIMENTA, Ricardo de Almeida; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Análise das práticas pedagógicas da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, e 15753, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15753>. Acesso em: 23 jun. 2023.

fundamental" NOT "ensino médio". O arco temporal das publicações pesquisadas foi de 2001-2022, que foi realizada e finalizada em outubro de 2022. Após o levantamento inicial, removeu-se as duplicatas e avaliou-se os trabalhos que contivessem em seus títulos e resumos temas relacionados a educação infantil, educação física ou inclusão de crianças com deficiência.

Por fim, selecionou-se os artigos examinando o texto na íntegra e para a inclusão no estudo, deveriam atender critérios, sendo eles: artigos que abordassem a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física; artigos que contemplassem em sua amostra crianças da educação infantil ou professores de educação física desta etapa. Como critérios de exclusão, removeu-se: trabalhos que não foram desenvolvidos no Brasil; que não fossem artigos completos.

Logo abaixo, no Quadro 2, é apresentado o fluxograma que resume a estratégia aplicada para identificação e seleção das publicações.

Quadro 2 - Etapas de seleção dos artigos.

Identificação	Registros buscados através das bases de dados: Scielo, Doaj e Redalyc (n= 271)	Registros após remoção das duplicatas (n= 266)
Elegibilidade	Artigos completos avaliados para elegibilidade (n= 119)	Artigos completos excluídos por: 1 – Não abordarem os temas educação física e/ou educação infantil e/ou inclusão (n= 109) 2- Não era um artigo (n=1)
Avaliação	Registros analisados (n= 266)	Registros excluídos (n= 147)
Incluídos	Artigos incluídos na síntese qualitativa (n= 9)	

Fonte: Os autores (2023).

3. Resultados e discussão

Os artigos selecionados após a aplicação dos filtros geraram um total de nove produções acadêmicas que foram examinadas com base nas indicações da análise de conteúdos, de Bardin (2011). Em um primeiro momento, adotamos a leitura flutuante do material textual, avançando para a pré-análise, o que nos permitiu realizarmos temáticas sobre os assuntos em comum desses artigos. A seguir, no Quadro 3, apresentamos de maneira sistematizada as principais

informações das produções levantadas, as quais serão aprofundadas nos subtópicos subsequentes.

Quadro 3 - Revisão integrativa acerca da inclusão na educação física infantil.

TÍTULO/ANO/REVISTA	AUTOR(ES)	OBJETIVOS	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	REFERENCIAIS TEÓRICOS	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil 2008	Atos Prinz Falkenbach; Fernando Edi Chaves; Dileni Penna Nunes; Vanessa Flores do Nascimento	Investigar a ação educativa dos professores de educação física na tarefa de inclusão de crianças com necessidades especiais na prática regular de educação física	Estudo qualitativo, de cunho descritivo e do tipo estudo de casos	6 professores, sendo metade da rede particular e a outra da rede pública de ensino	Vygotsky (1997) Kassar (2005)	O estudo permite evidenciar que os professores de educação física reconhecem a inclusão como uma necessidade pedagógica, porém a formação continuada e a prática pedagógica carecem de aprendizagens e avanços nessa área
Didática da educação física e inclusão 2007	Atos Prinz Falkenbach; Greice Drexler; Verônica Werle	Descrever a ação pedagógica da educação física desempenhada com um grupo de crianças, inclusive com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento das aulas.	Estudo de casos	Grupo de 20 crianças do ensino regular, sendo 8 com necessidades educacionais especiais com idades entre 3-8 anos. Destacou-se 5 alunos	Vygotsky (1989,1997) Kassar (2005) Negrine (2002) Bracht (2003) Santin (2001) Soares (2001)	O processo didático favoreceu a convivência entre as crianças, ampliou os modelos de aprendizagem, possibilitou a interação professor/criança e promoveu novos recursos didáticos nas aulas de educação física voltados para a inclusão.
Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da	José Francisco Chicon;	Conhecer os processos educacionais de uma criança com autismo	Estudo de natureza qualitativa pautado no método	Uma criança de cinco anos de idade	Rolnik (1995) Linhares (1999,	Ao final do ano, o aluno permanecia em sala por todo o

subjetividade humana 2011	Maria das Graças Carvalho Silva Sá.	em um centro municipal de educação infantil em Vitória – ES.	cartográfico.	com autismo	2001) Certeau (1994) Carmo (2001) Bracht (1999) Soares <i>et al.</i> (1992)	tempo, sentava-se para a assistir a filmes, passou a compreender algumas regras sociais de convivência, atendia às orientações da professora e da estagiária, interagia com a maior parte das crianças, considerando suas afinidades, como todas as outras crianças.
Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão 2013	José Francisco Chicon; Maria das Graças Carvalho Silva Sá; Allayne Silva Fontes.	Compreender e analisar a ação mediadora do professor no desenvolvimento de atividades lúdicas no meio aquático e a interação de uma criança autista com os colegas não deficientes nas aulas	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.	15 crianças de três anos de idade, sendo 14 com desenvolvimento típico e 1 com autismo	Vygotsky (1991, 1997) Carmo (2002) Leboyer (1987) Orrú (2009)	As atividades lúdicas no meio aquático foram benéficas para a criança autista, tanto na ampliação de seus movimentos e vivências de brincar, como também em suas relações com os professores e colegas
A inclusão na educação infantil de vitória: contribuições da educação física 2015	Alexandre Freitas Marchiori; Carla de Almeida Aguiar França.	Analisar as práticas pedagógicas que acontecem na Educação Infantil de um CMEI da rede municipal de Vitória/ES que podem propiciar novos olhares	Não especificado	Professores (não especificado a quantidade) e duas crianças com necessidades educativas especiais	Vygotsky (2007) Wallon (2010) Bakhtin (2003) Nóvoa (2001) Victor (2009,	A oferta da educação física no currículo da educação infantil ampliou as possibilidades do trabalho colaborativo e

		que subsidiem a diversidade e a inclusão na primeira etapa da educação básica.			2012)	potencializaram as práticas da educação inclusiva.
Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca 2016	José Francisco Chicon; Leilane Lauer Huber; Thais Rodrigues Mardegan Albiás; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá; Adriana Estevão	Descrever e analisar a ação medidora dos professores/brinquedistas no processo de interação de alunos com e sem deficiência na brinquedoteca.	Pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso.	20 crianças, sendo 15 sem deficiência com 4 anos de idade e 5 com deficiência, com idades entre 5 e 11 anos	Vygotsky (1991) Leontiev (1994) Chicon (2005,2013a, 2013b)	O olhar sensível e a ação mediadora do professor têm papel fundamental para provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento da criança, o que não ocorreria espontaneamente.
Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular 2016	Alexandre Freitas Carvalho; Vitor Antonio Cerignoni Coelho; Rute Stanislav Tolocka.	Analisar a percepção de conhecimento de professores que atuam na educação infantil sobre temas relativos à inclusão de crianças com deficiências em aulas regulares, e como eles procedem nesses casos.	Pesquisa de campo	202 professores, sendo 179 regentes de sala de aula e 23 de educação física	Kishimoto (1999, 2001, 2009) Kramer (2006, 2007) Unesco (2010) Brasil (1996)	Na maioria das questões, mais da metade do grupo de professores relatou ter conhecimento precário, grande parte deles preferiu apresentar justificativas, ao invés de exemplificar ações que pudessem ser realizadas. Os poucos exemplos apresentados demonstram superficialidade no tratamento dos

						temas e ou desconhecimento do mesmo.
A brincadeira de faz de conta com crianças autistas 2018	José Francisco Chicon; Ivone Martins de Oliveira; Rosely da Silva Santos; Maria das Graças Carvalho da Silva de Sá	Compreender como se manifesta a brincadeira de faz de conta com crianças autistas.	Pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso.	17 crianças de 3 a 6 anos de idade, sendo 6 com autismo, 1 com síndrome de down e 10 sem deficiência	Vygotsky (1997, 2007, 2008) Leontiev (2016) Siegel (2008)	As análises indicaram que a criança com TEA pode desenvolver o jogo imaginário de forma mais elaborada, desde que lhe sejam ofertadas condições para isso e, nesse processo, o papel mediador do professor é fundamental
Educação física na educação infantil: entre a suspeita e o diagnóstico de autismo 2020	Alexandre Freitas Marchiori.	Apresentar a tensão entre a suspeita e o diagnóstico, os diálogos com as famílias e os encaminhamentos que ocorreram em 2017 e de que forma a educação física têm contribuído com a superação das limitações impostas pelo autismo, mas também, valorizado as potencialidades de cada sujeito.	Não especificado	Crianças com suspeita de transtorno do espectro autista	Grandin (2015) Gadia (2013) Brasil (2010) Martins (2013)	As famílias que aceitaram as indicações de investigar o comportamento de seus filhos/filhas, e acolheram as suspeitas levantadas pelos professores e profissionais envolvidos com a educação das crianças, relataram uma melhora significativa na superação de barreiras impostas pelo transtorno

Fonte: Os autores (2023).

Ademais, vale destacar que os próximos tópicos do presente capítulo são justificáveis, tendo em vista que compreender as revistas em que foram publicados, os autores que assinam os artigos e a vinculação institucional deles, embora não nos permita analisar o conteúdo propriamente dito dessas produções, revela indícios importantes acerca do contexto de produção e veiculação desse material. Por essa razão, optamos por analisar essas vertentes conjuntamente a análise de conteúdo textual.

3.1. Revistas científicas

Na Tabela 1 são apresentados os dados acerca da qualidade das revistas a partir da classificação atribuída pela Capes, referente à avaliação do período 2017-2020. Ademais, há também a quantidade de artigos publicados pelas revistas.

Tabela 1 - Classificação das revistas e quantidade de artigos.

REVISTA	CLASSIFICAÇÃO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives	A1	1
Educação e Pesquisa	A1	1
Movimento	B1	5
Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE	B1	1
Zero-a-seis	A3	2

Fonte: Adaptação das informações disponíveis na Plataforma Sucupira (2023).

Os dados da Tabela 1 revelam que as avaliações da Capes para as revistas apresentam resultados notáveis, refletindo a qualidade elevada das produções científicas dos autores, tendo em vista o alto rigor técnico exigido por elas. Destaque especial para a revista “Movimento”, com cinco publicações, que tem se destacado desde a década de 1990 como uma das principais revistas da educação física, por publicar trabalhos que promovem diálogos entre educação física/esporte e as ciências humanas (Bracht *et al.*, 2011).

Esses resultados também sinalizam que os autores da educação física têm buscado fazer suas publicações em revistas voltadas para a área da educação, o que pode revelar um indício de que há uma desvalorização daquelas específicas da educação física.

3.2. Autores, proveniência estadual e institucional das produções teóricas

Em seguida, no Quadro 3, a fim de entender quem são os autores que publicaram os nove artigos, apresentamos os vínculos de todos aqueles que participaram na elaboração dos estudos, não apenas o primeiro autor. É válido salientar que na elaboração desse quadro consideramos apenas os vínculos informados nos artigos, pois o objetivo era compreender as relações institucionais no momento das publicações. Entretanto, não negamos que possam estar desatualizados aos vínculos mais recentes.

Identificamos cinco tipos de vínculos institucionais, sendo: autores que lecionam apenas no ensino superior; autores que lecionam no ensino superior e na pós-graduação; discentes e bolsistas de graduação; professores apenas da educação básica; professores da educação básica, pós-graduandos e docentes no ensino superior.

Antes de apresentar o quadro, faz-se necessário destacar algumas considerações importantes sobre os autores. O autor Alexandre Freitas Carvalho, segundo as informações em seu artigo publicado em comunhão com outros autores, é professor de educação física do Instituto Federal Goiano (IFG), porém, salientando que a instituição também oferece cursos de ensino superior e pós-graduação. Ademais, Alexandre Freitas Marchiori, autor de dois artigos presentes em nosso estudo, informou vínculos diferentes nos trabalhos, dessa forma, apresentamos todos aqueles informados nas produções assinadas por ele, independentemente de estarem presentes na publicação mais recente, que é a de 2020.

Quadro 4 - Informações institucionais dos autores.

VÍNCULO INSTITUCIONAL	AUTORES	TOTAL DE AUTORES
Autores que lecionam apenas no ensino superior	Atos Prinz Falkenbach (IPA; UNIVATES) Fernando Edi Chaves (IPA) Maria das Graças Carvalho Silva Sá (UFES) Adriana Estevão (UFES) Vitor Antonio Cerignoni Coelho (UFT)	5
Autores que lecionam no ensino superior e na pós-graduação	José Francisco Chicon (UFES) Rute Stanislava Tolocka (UNIMEP) Ivone Martins de Oliveira (UFES)	3

Discentes e bolsistas de graduação	Dileni Penna Nunes (IPA)	5
	Vanessa Flores do Nascimento (IPA)	
	Greice Drexler (UNIVATES)	
	Verônica Werle (UNIVATES)	
	Allayne Silva Fontes (UFES)	
Professores apenas da educação básica	Carla de Almeida Aguiar França (PMV)	4
	Leilane Lauer Huber (UFES)	
	Thais Rodrigues Mardegan Albiás (UFES)	
	Alexandre Freitas Carvalho (IFG)	
Professores da educação básica, pós-graduandos e docentes no ensino superior	Alexandre Freitas Marchiori (Faculdade Pitágoras, PMV, UFES)	1

Legenda: IPA-Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista; UNIVATES-Universidade do Vale do Taquari; UFES-Universidade Federal do Espírito Santo; UFF-Universidade Federal Fluminense; IFG-Instituto Federal de Goiás; UFT-Universidade Federal do Tocantins; UNIMEP-Universidade Metodista de Piracicaba; PMV- Prefeitura Municipal de Vitória; PMC-Prefeitura Municipal de Cariacica.

Fonte: Os autores (2023).

Agora, apresentamos o Quadro 5, que contém a origem estadual e institucional de cada autor que publicou os nove artigos analisados. Vale ressaltar que os números de artigos no quadro extrapolam os nove trabalhos analisados porque apenas três produções tiveram seus autores vinculados a uma única instituição – sendo todos da UFES – os demais foram escritos por um ou mais autores de diferentes instituições.

Tabela 2: Origem estadual e institucional dos artigos analisados.

ESTADOS	INSTITUIÇÕES	ARTIGOS
Espírito Santo	Faculdade Pitágoras	1
	PMC	1
	PMV	2
	UFES	5
Goiás	IFG	1
Rio Grande do Sul	IPA	2
	Univates	2
São Paulo	Unimep	1

Tocantins	UFT	1
-----------	-----	---

Fonte: Os autores (2023).

Conforme a Tabela 2, fica evidente que o estado do Espírito Santo é responsável pela maioria dos artigos avaliados para a presente dissertação, representando seis dos nove trabalhos analisados, o que corresponde a aproximadamente 67% do total. Quanto a esse estado, a UFES se destaca como a instituição com a maior quantidade de autores vinculados que participaram da produção de cinco dos seis artigos provenientes do Espírito Santo.

Com o intuito de compreender o porquê de a UFES ter destaque no número de publicações sobre o tema do presente estudo, buscamos o perfil dos autores vinculados a essa IES. A partir da busca, inferimos que a escrita dos seis artigos está relacionada aos grupos/laboratórios de pesquisa dedicados a investigar sobre educação infantil e educação inclusiva.

José Francisco Chicon e Maria das Graças Carvalho Silva Sá, autores de quatro dos nove artigos analisados, são coordenadores do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa)¹⁷, o qual, desde 1993 desenvolve projetos de pesquisa e extensão universitária, dialogando com a inclusão não apenas de crianças da educação infantil, mas também, com adolescentes e adultos. Percebe-se também que o Laefa tem influência direta na produção dos estudos, tendo em vista que três dos quatro artigos escritos por esses autores e discentes da graduação, foram executados nos espaços físicos em que são desenvolvidos os projetos do laboratório, como por exemplo, na brinquedoteca.

Os outros dois artigos foram escritos por Alexandre Freitas Marchiori, membro do NAIF, que desenvolve pesquisas focadas na temática “infâncias” e formação continuada de professores atuantes na educação infantil, sendo um fator que pode estar contribuindo para a maioria dos artigos encontrados serem provenientes da UFES (Martins, 2018). As produções do autor estão direcionadas para temas que abordam a educação infantil e inclusão de crianças com TEA.

Além disso, um outro aspecto que contribui para o destaque da UFES nas produções analisadas é o pioneirismo do estado do Espírito Santo em abrir concursos específicos para professores de educação física atuarem na educação infantil na década de 1990, há época, denominada de pré-escola (Martins; Mello, 2019). Há também a relação com a potência da pós-

¹⁷ As informações sobre a história e projetos de pesquisa e extensão do Laefa estão disponíveis em: <https://laefacedufes.wordpress.com/> e <https://extensaocefd.ufes.br/brinquedoteca-aprender-brincando>.

graduação em educação física dessa universidade, que junto às universidades públicas de São Paulo e à Universidade de Santa Catarina (UFSC), é destaque nas publicações de teses e dissertações sobre temas que relacionam a educação física à educação infantil (Martins, 2018; Farias *et al.*, 2019; Duarte; Neira, 2021)

Em seguida, o segundo estado com maior número de artigos é o Rio Grande do Sul, com dois, correspondendo a aproximadamente 22% das produções. O já falecido autor, Atos Prinz Falkenbach¹⁸ é destaque, pois contribuiu na escrita das duas publicações e tem seus trabalhos voltados para a área da inclusão de crianças com deficiência na educação física escolar e psicomotricidade.

Com um artigo, o que representa 11% do total, surgem os estados de Goiás, São Paulo e Tocantins, com três autores provenientes de cada um desses estados, sendo, respectivamente: Alexandre Freitas Carvalho – doutor em ciências do movimento humano que apesar de ter algumas publicações sobre educação inclusiva e educação infantil, produz massivamente trabalhos com temas voltados para o esporte e treinamento físico; Vitor Antônio Cerignoni Coelho – doutor em ciências do movimento humano, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte e Desenvolvimento Motor (Gepedem – UFT) e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Movimento Humano (Nupem – Unimep), que tem as publicações dedicadas, em sua maioria, a abordar o desenvolvimento motor infantil, atividade física e saúde na infância; Rute Estanislava Tolocka – doutora em educação física e líder do Nupem, a autora possui seus trabalhos direcionados para a área do desenvolvimento motor infantil, atividade física e populações de risco, além de ter sido orientadora de graduação, mestrado e doutorado do autor Vitor Antônio Cerignoni Coelho.

Tendo em vista os resultados analisados, percebe-se que há uma tendência indicando a influência na produção dos estudos a partir da participação dos autores em grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES), o que reforça a importância de mobilização na IES pela criação e apoio aos grupos de pesquisa, que, segundo Odelius *et al.* (2011), a partir da entrevista com líderes de dez grupos de pesquisa em uma IES, descrevem que os resultados da pesquisa:

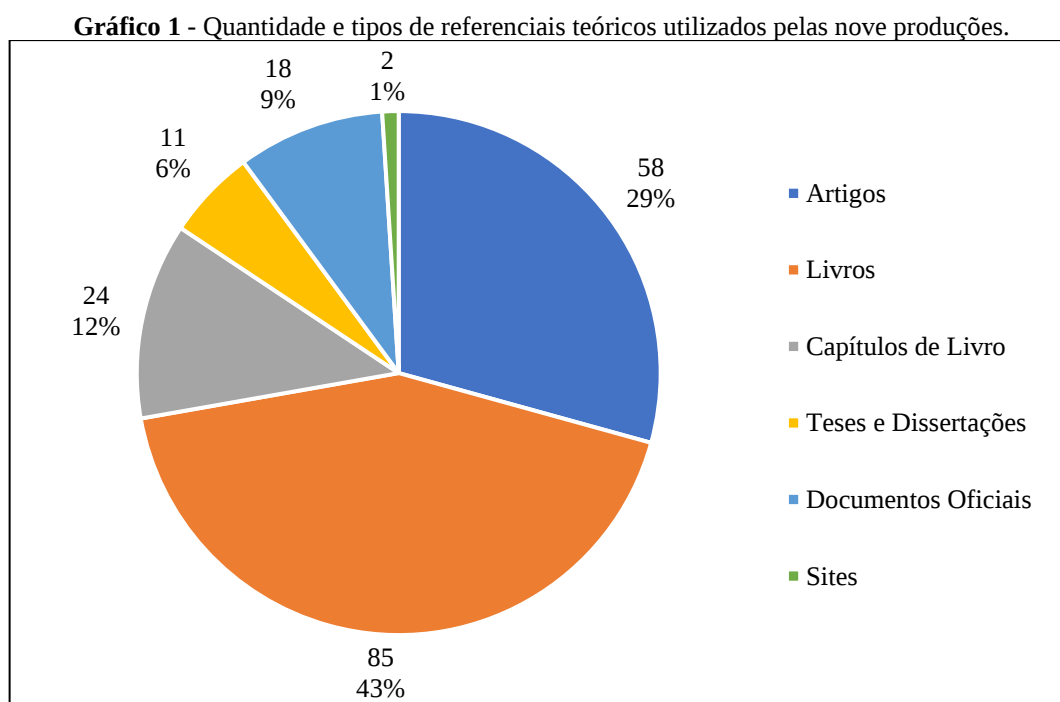
[...] confirmam a importância da participação de estudantes de pós-graduação e de graduação em grupos de pesquisa, possibilitando a aprendizagem de complexas habilidades intelectuais e atitudes, as quais não são comumente adquiridas em salas de aula ou em outras atividades tradicionais de ensino (p. 218).

¹⁸Informação disponível em: <https://www.univates.br/noticia/6291-univates-comunica-falecimento-de-professor>.

Além disso, os dados revelam que há uma predominância de publicações de autores provenientes do eixo sul-sudeste, com apenas uma do Norte e sem autores do Nordeste. Essas ausências e incipiências já foram apresentadas anteriormente por Martins (2015), que identificou a concentração regional no campo científico da educação física, no qual o maior número de instituições vinculadas ao Programas de pós-graduação na região sudeste e sul do país, ditam a produção do conhecimento nesses moldes.

3.3. Formato de publicação dos materiais bibliográficos citados nos artigos

Apresentamos, a seguir, dados acerca dos tipos de referenciais escolhidos por cada um dos autores das produções por nós analisadas. De tal maneira, no Gráfico 1 fizemos a exposição dessas informações no formato de gráfico de pizza:



Fonte: Os autores (2023).

Do total de 198 referências bibliográficas escolhidas pelos autores dos artigos analisados, percebeu-se que a maioria se dedicou a utilizar livros e artigos como material base para suas pesquisas, correspondendo a 43% e 29%, respectivamente. Cabe ressaltar que não eliminamos referenciais citados por mais de um artigo, mas sim o total utilizado pelas nove produções. Para Minusi *et al.* (2018), ainda que haja divergências entre os autores, no geral:

[...] fontes documentais ou primárias seriam documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, iconografia, correspondências, diários, ofícios, memoriais, atas, registros, estatística, entre outras que foram não publicadas. Já as fontes bibliográficas se constituiriam de imprensa escrita, meios audiovisuais, material cartográfico e publicações, tais como livros, teses, monografias e artigos (n.p).

O resultado encontrado na presente pesquisa é semelhante ao de Santos, Lima e Martins (2009). A partir de uma análise da bibliografia adotada nas dissertações de um curso de pós-graduação em quatro universidades públicas brasileiras, os autores relatam que de doze tipos de materiais utilizados pelos mestrados, os cinco primeiros foram: 1º) Livros nacionais; 2º) Livros estrangeiros traduzidos; 3º) Livros estrangeiros; 4º) Revistas nacionais; 5º) Revistas estrangeiras (Santos; Lima; Martins, 2009).

Isso pode ser explicado pelo fato de livros serem fontes bibliográficas que transmitem um tipo de conhecimento mais conservador, enquanto as revistas científicas, nas quais são encontrados os artigos acadêmicos, tratam de um conhecimento contemporâneo debatido e veiculado pela literatura (Santos; Lima; Martins, 2009).

Cabe ressaltar que os tipos de materiais bibliográficos utilizados pelos estudos podem variar dependendo da natureza metodológica defendida pelos autores, que possuem diferenças em um mesmo método. Por exemplo, pesquisas bibliográficas ou de fontes secundárias podem utilizar livros, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros materiais (Batista; Kumanda, 2021).

3.4. Sentidos atribuídos aos referenciais teóricos recorrentes nas produções analisadas

Julgamos necessário apresentar os referenciais teóricos citados pelas produções científicas levantadas. Assim, é importante frisar que a coluna do Quadro 2 “Referenciais teóricos” foi escrita considerando os autores: 1) Que foram defendidos como referencial base na escrita dos artigos; 2) Aqueles que apresentaram conceitos importantes de inclusão, educação infantil e educação física; 3) O/s mais citado/s pelos nove artigos. Portanto, nesse subtópico, nos atemos a apresentar aqueles que foram citados de forma recorrente, devido ao fato de que os outros referenciais apenas complementam as discussões levantadas, discutidas principalmente a partir dos autores recorrentes.

Para essa apresentação, detalhamos a área do conhecimento em que esses autores podem ser enquadrados, a quantidade de artigos analisados que citaram cada um deles, bem como os sentidos atribuídos pelos autores dos artigos aos conceitos desses referenciais. Vale lembrar que neste subtópico não pretendemos elaborar uma análise aprofundada dos temas levantados

pelos referenciais teóricos que embasaram as nove produções, mas sim expor quem são os autores que embasaram as discussões dos artigos e quais foram as obras utilizadas. A discussão dos temas com a literatura recente foi feita nos subtópicos em que surgiram as três temáticas de discussão.

É pertinente explicar como se deu compreensão e posterior escrita da coluna “Sentidos atribuídos”, do Quadro 5. Após descobrirmos os autores mais citados pelos artigos, realizou-se fichamentos das produções com o intuito de buscar todas as informações necessárias de forma aprofundada, e uma dessas foi a compreensão dos sentidos. Com isso, detalhamos em uma planilha online como cada um dos conceitos dos referenciais eram utilizados pelos artigos para embasarem a discussão do texto. Assim, pudemos agrupar alguns desses sentidos em um único tema, por possuírem semelhanças. Devido a isso que é possível notar textos repetidos na coluna quatro, do quadro a seguir.

Quadro 5 - Referencial teórico recorrente.

Área do conhecimento	Referenciais teóricos	Quantidade de artigos que citaram	Sentidos atribuídos
Psicologia	Vygotsky	8	O trato social com as pessoas com deficiência
	Leontiev		O jogo, a brincadeira e o movimento infantil
	Góes		A coletividade e a afetividade
			A mediação do professor
			A responsabilidade da escola na inclusão
			Baixa inserção escolar das crianças com necessidades educacionais especiais
			Método para análise de episódios interativos em pesquisa de campo
Pedagogia	Kishimoto	3	O jogo, a brincadeira e o movimento infantil
			Desconhecimento inclusivo e desconsideração do universo infantil
Educação física e inclusão	Chicon	5	O jogo, a brincadeira e o movimento infantil
	Falkenbach		A mediação do professor
			Possibilidades de desenvolvimento da autonomia de crianças com TEA
			A transferência de

			responsabilidade e o papel docente na formação crítica
Educação física e psicomotricidade	Negrine	3	A responsabilidade escolar
			O jogo imaginário
			Conceituação da criança com autismo
Fundamentos da educação e metodologia da pesquisa social	Molina	3	Definição metodológica
Documento orientador	LDBEN	3	Conceituar a educação física e a inclusão com previsão legal

Fonte: Dos autores (2023).

No Quadro 6, notou-se que apenas um artigo não utilizou autores da psicologia, tais como Vygotsky, Leontiev e Góes, como referencial teórico. Essa análise inicial pode sugerir que os artigos levantados têm descrito os processos de desenvolvimento superior das crianças considerando-as como meros sujeitos biológicos regidos por uma ordem natural, desconsiderando sua dimensão cultural. No entanto, quando fazemos uma leitura mais aprofundada na trajetória e nos materiais bibliográficos desses teóricos, percebe-se que eles não se enquadram nessa visão restrita e limitada, sendo todos autores do campo interacionista.

Vygotsky é citado por oito dos nove artigos, sendo o referencial teórico mais recorrente observado nas produções analisadas. Três trabalhos foram veiculados em seu nome, sendo: Três livros, com um possuindo quatro edições e os outros dois, apenas uma edição cada; Um artigo que compila traduções de algumas de suas obras.

Analisemos primeiramente o artigo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, atribuído a Vygotsky e que compila trechos do segundo livro aqui analisado, intitulado: “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”, que tem quatro edições referenciadas por seis artigos. Esse livro trata sobre aspectos referentes ao desenvolvimento psicológico infantil, tais como a fala, linguagem, atenção, entre outros, já o artigo não nos aprofundamos, devido ao fato de ele reescrever partes do livro, mas apresentamos o sentido atribuído à sua citação, ou seja, de que forma os autores dos artigos analisados na presente dissertação utilizaram o conteúdo desse referencial.

Ao fazermos a leitura das citações das edições do livro nos nove artigos, percebeu-se que foram utilizadas a fim de explicar temas como: O papel do jogo, brincadeira e movimento infantil no processo de desenvolvimento e aprendizagem (que também foi objetivo da citação do artigo atribuído a Vygotsky) em um dos nove trabalhos); A linguagem como mecanismo de consolidação do pensamento infantil; A mediação do professor; A coletividade e a afetividade;

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Tais elementos foram melhor destrinchados posteriormente, no subtópico: “Elemento potencializadores para a inclusão”.

O segundo livro, “Obras Escogidas: fundamentos de defectología”, é uma obra que levanta reflexões que buscam compreender a deficiência sob um viés qualitativo, considerando o indivíduo com essa característica sob uma ótica social, e não biológica. Além disso, esse livro trata sobre o desenvolvimento do pensamento da pessoa com deficiência, além de apontar estratégias que visam ajudá-la a superar as barreiras sociais. Assim, além de utilizarem esse texto para tratar sobre temas antes apontados, como a mediação e a coletividade, os artigos que o citam buscando embasar discussões acerca do trato social da pessoa com deficiência, como: A mudança da orientação social na pessoa devido a deficiência, ou seja, o tratamento segregacionista da sociedade, incluindo a escola, provoca, por exemplo, o seu isolamento; Questões históricas como a desconsideração da ordem social da deficiência provocadas pelas rotulações baseadas nos testes de quociente de inteligência (Q.I).

Por fim, o terceiro livro de Vygotsky “Pensamento e linguagem”, que discorre sobre a importância da linguagem no processo de formação humana, é citado em apenas em um artigo, com o intuito de enfatizar a relevância do outro e da cultura no desenvolvimento infantil.

Em três artigos, Leontiev, autor clássico da psicologia, tem duas edições de seu capítulo de livro “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar” citados, com o intuito de ressaltar a importância e princípios do jogo imaginário e da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil. No capítulo de livro mencionado, o autor explica que a brincadeira para a criança em idade pré-escolar não surge de um ato imaginário fantasioso dela própria, mas da necessidade de ela agir com os objetos concretos do mundo real, bem como com as ações fundamentais para a operação desses objetos (Leontiev, 2010). Assim, Leontiev explica que:

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. Como se resolve esta contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro? Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas, para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo isto se deve ao fato de que um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma (Leontiev, 2010, p. 121-122).

Como último referencial da área da psicologia, temos Góes. A autora, que possui publicações com ênfase na psicologia do desenvolvimento e educação especial e inclusiva, com destaque para a discussão de temas relacionados a crianças surdas, tem duas de suas produções citadas em três trabalhos levantados, sendo um artigo e um capítulo de livro. No primeiro, que

trata sobre uma estratégia metodológica de pesquisa, o autor do artigo analisado cita Góes a fim de embasar sua construção metodológica que se ancorou na análise de episódios interativos para a interpretação de episódios de brincadeira de faz de conta entre crianças com e sem deficiência, transtornos ou síndromes.

Por outro lado, no capítulo de livro de Góes, os autores dos artigos atribuíram dois sentidos distintos ao mesmo material bibliográfico para embasarem a discussão de seus respectivos trabalhos. No primeiro, Góes é citada a fim de reafirmar o papel das escolas na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), promovendo: “[...] sua preparação sistemática e de manutenção de permanente qualificação e incentivos pedagógicos aos professores” (Falkenbach *et al*, 2008, p. 49). Já no segundo artigo em que esse capítulo de livro é mencionado, o sentido atribuído pelos autores é de apresentar brevemente a questão da baixa inserção de pessoas com NEE na escola regular.

Sobre essa baixa inserção, nota-se que atualmente já é um fato superado, o que não significa melhora na qualidade, mas apresenta-se como um horizonte promissor. Rodrigues (2022), ao analisar a evolução do número de matrículas de alunos da educação especial nas três etapas da educação básica, registrados pelo censo escolar de 2020 notou que houve um crescimento considerável de matrículas desse público, atribuindo tal fato a implementação de políticas públicas inclusivas ao longo da década, como por exemplo, a PNEEPEI, de 2008.

Além dos referenciais da área da psicologia, Kishimoto, professora da Universidade de São Paulo e autora na área da pedagogia, foi referenciada por três artigos para subsidiar discussões pertinentes ao jogo e a brincadeira através da utilização de três livros e dois artigos. A autora em questão tem publicações voltadas que discutem aspectos da educação infantil, tais como: o brinquedo, a brincadeira e os jogos. Esse último é classificado em: Jogo didático, possuindo aspectos de estratégia de ensino e Jogo infantil, caracterizado pela espontaneidade (Sobral; Ribeiro, 2019).

E foi com o objetivo de explicar os aspectos apresentados acima que dois dos artigos levantados citaram os livros: “Jogos infantis: o jogo a criança e a educação” e “O jogo e a educação infantil”. Seguindo um caminho diferente, o artigo de Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), trouxe três materiais bibliográficos de Kishimoto, sendo dois artigos e um livro: “Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis”; “Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?” e “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, respectivamente. O intuito dos autores em utilizar esses três últimos materiais, objetivou embasar a discussão acerca das políticas escolarizantes que desconsideram as especificidades

das crianças da educação infantil além do desconhecimento por parte dos professores de temas acerca da inclusão de pessoas com deficiência.

Em seguida, destaca-se a recorrência de referenciais que tratam da área “Educação Física e Inclusão” na qual surgiram os autores José Francisco Chicon, professor da UFES, e Atos Prinz Falkenbach, ex-professor da Univates. Ambos, dedicam suas produções científicas a debater a importância do jogo e da brincadeira no processo de desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil, especialmente aquelas com TEA e como o professor se insere nesse processo espontâneo, tendo como grande embasamento nos conceitos de Vygotsky.

Na análise em questão, nota-se ainda a presença de Airton da Silva Negrine, professor titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujos trabalhos científicos estão centrados na investigação do desenvolvimento infantil a partir da psicomotricidade, com destaque para as crianças com TEA. Assim, no Quadro 5, o autor foi incluído na área de conhecimento “Educação Física e Psicomotricidade”.

Por fim, outras duas áreas de conhecimento foram identificadas: “Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa Social”, representada pela autora Rosane Maria Kreuzburg Molina, professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UVRs), que dedica suas produções à investigação dos fundamentos, da história, dos aspectos políticos e metodológicos da educação e da pesquisa em educação. E a última área foi a LDBEN, documento orientador da educação brasileira, enquadrada na categoria “Documento Orientador”.

3.5. Temáticas Emergentes a partir dos Objetivos, Assuntos Embasados pelo Referencial Teórico e Conclusões das Produções Analisadas

Prosseguindo no desmembramento do Quadro 3, fizemos uma análise das colunas “Objetivos” e “Principais Conclusões” em conjunto com os sentidos atribuídos pelos autores aos referenciais teóricos. Ou seja, como o conteúdo dessas colunas são dependentes uns dos outros, por exemplo, as conclusões são escritas através dos objetivos, que por sua vez, necessitam de um referencial teórico para embasar o caminho pretendido pelos autores, entendemos que a elaboração de temáticas a partir dos assuntos que elas defendem ou apresentam nos nove artigos, eram ideais para a construção da nossa discussão. Assim, pôde-se perceber alguns temas recorrentes que se apresentaram como desafios e potencialidades para a inclusão de crianças da educação infantil com deficiência nas aulas de educação física.

Os temas foram agrupados em três categorias, sendo elas: O passado e o presente das crianças com deficiência; A prática e a formação docente; Elementos potencializadores para a

inclusão.¹⁹ Ademais, essas temáticas foram debatidas em diálogos com outras referências bibliográficas presentes na literatura científica.

A seguir, apresentamos o Quadro 6, que explicita os autores dos artigos que relacionamos às três temáticas construídas. Nota-se que alguns deles aparecem em mais de uma temática, fato que se deu por conta de determinados assuntos, terem sido abarcados no mesmo artigo.

Quadro 6 - Temáticas e autores relacionados a elas.

TEMÁTICAS	AUTORES
O passado e o presente das crianças com deficiência	Falkenbach, Drexler, Werle (2007) Falkenbach <i>et al.</i> (2008) Chicon e Sá (2011) Chicon, Sá, Fontes, (2013) Marchiori e França (2015) Carvalho, Coelho, Tolocka (2016) Chicon <i>et al.</i> (2018) Marchiori (2020)
A prática e formação docente	Falkenbach, Drexler, Werle (2007) Chicon e Sá (2011) Chicon, Sá, Fontes, (2013) Chicon <i>et al.</i> (2015) Marchiori e França (2015) Carvalho, Coelho, Tolocka (2016)
Elementos potencializadores para a inclusão	Falkenbach, Drexler, Werle (2007) Chicon, Sá, Fontes, (2013) Chicon <i>et al.</i> (2015) Marchiori e França (2015) Chicon <i>et al.</i> (2018) Marchiori (2020)

Fonte: Dos autores (2023).

3.6. O passado e o presente das crianças com deficiência

Uma das semelhanças encontradas nos artigos é que na maioria deles, os autores se apropriaram de referenciais teóricos para explicarem os aspectos históricos da inclusão e das crianças com necessidades educacionais especiais, também buscaram discutir acerca da conceituação de inclusão, desse público e parte dele, como as crianças com TEA. E em suas

¹⁹ No processo de construção das temáticas de discussão, surgiram quatro, sendo a última intitulada “Definição metodológica”. Porém, decidimos excluí-la da discussão devido ...? Por esse motivo que no Apêndice B, pode-se notar temáticas iniciais relacionadas à metodologia. Entretanto, não deixamos de apresentar o panorama metodológico adotado pelos artigos analisados.

obras, Chicon e Sá (2011), Chicon, Sá e Fontes (2013), Falkenbach, Drexler e Werle (2007), Falkenbach *et al.* (2008) debateram sobre o modelo médico da deficiência e explicaram de que forma ele impacta nas manifestações dos preconceitos sociais na atualidade.

A partir do século XVIII, no período da modernidade, o discurso religioso que explicava as causalidades do corpo com deficiência pautado na ira divina, perdeu espaço na sociedade com o surgimento de estudos que traziam o conceito de deficiência ancorado na narrativa biomédica (Gaudenzi; Ortega, 2016). Todavia, apesar desse modelo ter avançado em questões clínicas, como o diagnóstico precoce e a medicalização dos indivíduos, a ideia de corpo, partindo do princípio que há um corpo “normal”, não considerava os vários aspectos sociais que envolvem a deficiência, como as dificuldades de relacionamento social, familiar e profissional, tendo em vista que o foco estava na consequência (deficiência) e não na pessoa (Madrugá, 2021).

Outro ponto importante quanto a esse modelo é a forma que a escola foi se consolidando sob o conceito médico e como isso perpetuou a exclusão social das pessoas com deficiência do ambiente educacional, pois como afirmado no artigo de Falkenbach *et al.* (2008), a partir do pensamento de Vygotsky:

Todas as organizações sociais, vínculos, referências, papel e destino são cortados pela influência de um tratamento social diferenciado desde a infância, no seio familiar e continuado na ação social. No âmbito educacional, essa problemática continua sendo social. A prática ainda segrega a criança com necessidades especiais na escola regular. (p. 39).

Além da questão escolar, há também o entendimento da sociedade sobre as pessoas com deficiência, que para Chicon e Sá (2011) manifestam sentimentos favorecedores da cultura de exclusão, como: pena, negação e superproteção. Esses sentimentos estigmatizantes e preconceituosos devem-se pelos pensamentos segregacionistas do passado, o que acaba influenciando na sociedade bem como na prática profissional docente (Stainback; Stainback, 1999).

Como foi comentado no início da discussão desta temática, outros autores trouxeram em suas publicações conceitos acerca da inclusão e das pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, notou-se que no trabalho de Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), a inclusão social parte do princípio da equiparação de oportunidades e é um conceito que vai além de algumas situações relacionais como a criança brincar com o colega, já que esse foi um dos exemplos do conceito dado pelos professores investigados em seu estudo.

Para Mazzotta e D’Antino (2011) a inclusão social é entendida como: “[...] a participação ativa nos vários grupos de convivência social” (p. 378). Para os autores, a escola

atua como uma parte fundamental da sociedade que pode mediar e possibilitar a inclusão pautada numa perspectiva que considera as diferenças e não tratam de desconsiderar a necessidade de adaptação escolar e melhoria da prática docente, a partir da formação de professores, podendo ser inicial e/ou continuada.

Sobre conceitos de terminologias, as explicações partiram da conceituação de políticas internacionais e nacionais. No trabalho de Falkenbach, Drexler e Werle (2007) o uso do termo “crianças com necessidades educacionais especiais” é justificado pela Declaração de Salamanca, de 1994, que: “utiliza essa denominação para as crianças com possibilidades e necessidades, mas, sobretudo, para aquelas que possuem as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado, proteção, desejos e sentimentos que outras crianças” (p. 104). Já o de Marchiori e França (2015) define o público-alvo da educação especial a partir da PNEEPEI, de 2008.

Notou-se que, ainda sobre conceitos, os estudos de Chicon, Sá e Fontes (2013), Chicon *et al.* (2018) e Marchiori (2020) trazem referências que definem o TEA de acordo com aquele presente na literatura acadêmica, que no geral é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por: “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social e em múltiplos contextos” (American Psychiatric Association, 2013/2014, p. 31).

Sobre esse transtorno, vale uma explicação acerca das diferenças de nomenclaturas atribuídas por documentos distintos. Em geral, a legislação brasileira se apoia na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da Organização Mundial da Saúde para definir, por exemplo o público-alvo do AEE, que além das pessoas com deficiência e com altas habilidades ou superdotação, direciona-se para aquelas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) (Brasil, 2011), que entre um de seus diagnósticos possíveis, inclui-se o autismo infantil (CID 10).

Porém, o CID 11, lançado em 2019 e válido a nível global em janeiro de 2022, considera o autismo inserido na categoria TEA, não mais no TGD, seguindo o que foi proposto no DSM-V. Dessa maneira, no presente estudo, iremos nos referir a condição autista como Transtorno do Espectro Autista, pois, alguns dos estudos revisados referem-se ao transtorno como autismo e outros como TEA, então, a fim de não tornar confusa a escrita, utilizaremos esse termo, sem desconsiderar seus diferentes níveis e características.

Todavia, notou-se que os três artigos se dedicaram mais em apresentar estratégias e possibilidades de atuação com crianças com TEA do que se ater a descrição comportamental dos sintomas, pois já há um consenso sobre. Alguns pontos encontrados nesse sentido foram: O brincar enquanto uma possibilidade de diminuir as dificuldades de aprendizagem; O

diagnóstico como um caminho de orientação aos professores; A avaliação da evolução de comportamentos como a autonomia.

Portanto, podemos compreender que uma educação física que se pretenda ser inclusiva para crianças que frequentam a educação infantil precisa levar em consideração essas questões, valorizando o brincar nas aulas como um direito de aprendizagem que não se limita a um meio terapêutico para tratar a deficiência (no sentido de buscar atenuar e/ou corrigir determinadas “distorções” no padrão de desenvolvimento motor). Alinhado a essa perspectiva, é importante que os professores tenham acesso às informações que dizem respeito ao tipo de deficiência que porventura as crianças tenham, para poderem atuar de maneira a contribuir com a autonomia delas.

3.7. A Prática e formação docente

No processo de leitura das publicações levantadas, pudemos também identificar uma preocupação de parte dos estudos a respeito da relação entre formação docente e a forma com que a educação física escolar vem sendo estruturada ao longo dos tempos no tocante a proposta de educação inclusiva. Assim, o objetivo dessa categoria é discutir esses elementos em comuns entre os trabalhos estabelecendo conexões com a literatura.

A educação física não é uma exceção quanto ao tratamento social com as pessoas com deficiência, tendo em vista seu histórico de regulação e padronização dos corpos. Segundo Falkenbach, Drexler e Werle (2007): “O problema da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação física é antigo e configura-se desde sua origem quando esteve ligado às questões políticas vigentes em cada período da história” (p. 106). Fato semelhante é discutido por Chicon, Sá e Fontes (2013), que ao discorrerem sobre as metodologias das aulas de natação, afirmaram que a maioria delas são construídas a partir da lógica tradicionalista da educação física que no processo de ensino e aprendizagem focam apenas na aprendizagem do gesto motor.

Percebeu-se que a proposta de educação inclusiva para a educação física adotada pelos trabalhos é aquela que respeita as diferenças individuais, levando-as em consideração no desenvolvimento das aulas, porém, com foco no que a criança pode/consegue fazer. Com efeito, rechaçam a ideia de uma educação física infantil voltada para o desenvolvimento de habilidades consideradas ideais e/ou próprias para a faixa etária.

Nota-se na leitura dos textos que os discursos dos autores almejam uma prática humanista que valoriza os aspectos relacionais humanos, como as emoções, e destacam a necessidade de

comprometimento dos professores de educação física e da escola no processo inclusivo, pois ele pressupõe um compromisso ético coletivo para com as crianças da educação infantil (Carvalho, Coelho; Tolocka, 2016; Chicon; Sá, 2011; Chicon, Sá; Fontes, 2013; Falkenbach, Drexler; Werle, 2007; Marchiori; França, 2015).

Sobre a prática docente, nos estudos de Falkenbach *et al.* (2008) e Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), os professores participantes das pesquisas relataram que a formação impacta suas práticas e que o conhecimento sobre a inclusão é precário. Também, algumas afirmações dos investigados mostram detalhamentos de procedimentos técnicos e práticos que podem trazer riscos à integridade física de alunos com deficiência, como ações incorretas com alunos que estejam convulsionando (Carvalho; Coelho; Tolocka, 2016).

Sobre a formação inicial, Chicon e Sá (2011) assumem que o debate, na graduação em educação física referente ao tema possui problemas, pois: “[...] a inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência, atualmente, ainda se encontra, em muitos casos, atrelada ao modelo médico da deficiência” (p. 46). Por outro lado, fazem questão de ressaltar que, apesar da precariedade relatada, há, em certa medida, uma evolução nos currículos da educação física com a existência da disciplina comumente chamada de “educação física adaptada”. Porém, para os autores, é preciso superar a concentração desse tipo de discussão apenas dentro de uma disciplina específica, de modo que os processos educativos inclusivos estejam presentes em outros componentes curriculares, como por exemplo, nas disciplinas relacionadas à educação infantil.

Martins, Tostes e Mello (2018), ao analisarem os currículos de formação inicial em educação física nas universidades públicas sediadas nas capitais brasileiras em que há a presença de professores com essa formação atuando na primeira etapa da educação básica, constatam que a discussão sobre inclusão é quase que nula. Por esse ângulo, podemos afirmar que esse é um dos grandes desafios para qualificar a atuação docente da educação física junto às crianças com deficiências.

Em contraponto aos discursos críticos dos professores, que apontam as fragilidades da formação inicial, nos trabalhos de Chicon, Sá e Fontes (2013) e Chicon *et al.* (2015), a extensão universitária apresentou-se como uma estratégia potente para contornar a problemática das limitações dos currículos de educação física voltada para a inclusão. Em ambos os estudos, sendo o primeiro realizando aulas de natação e o segundo, intervenções lúdicas em uma brinquedoteca universitária, os mediadores dos processos foram os professores de educação física em formação que relataram se sentirem mais seguros para a futura prática. Ou seja, a participação dos universitários em projetos de extensão voltados para a prática inclusiva de

crianças com deficiência parece ser um caminho possível de solidez na formação inicial para atuação junto a esse público.

Essa percepção qualitativa da extensão universitária, integrada a dimensão do ensino, gera aprendizagens significativas e complementares, converge com a demanda emergente no campo da formação de ensino superior. A Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018), estabeleceu um mínimo de dez por cento da carga horária total dos cursos de graduação dedicados à extensão. Isso pode, além de reduzir as problemáticas da preparação para atuação profissional, permitir que: “[...] a universidade se aproxime ainda mais das camadas mais vulneráveis da população, permitindo a democratização não só do acesso, mas da gestão e dos saberes produzidos na universidade” (Pires da Silva, 2020, p. 30).

Assim, para o curso de licenciatura em educação física, a carga horária mínima dedicada a atividade extensionista da formação superior totalizaria trezentas e vinte horas, tendo em vista que a Resolução nº 6/2018 do CNE (2018) estabelece no mínimo três mil e duzentas horas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas dessa área.

Spinelli, Euzébio e Schneider (2020) destacam que os projetos de extensão universitária são de grande importância para melhorar a formação inicial docente voltada para a atuação na educação infantil, que segundo eles, carece desse tipo de incremento com vistas a um atendimento pedagógico mais qualitativo às crianças. Nessa mesma direção, Benitez *et al.* (2018) reforçam a importância da extensão como meio virtuoso para integrar o ensino e fortalecer a formação docente na perspectiva da inclusão. Também ressaltam que esses projetos podem agregar iniciativas de formação continuada docente, indispensáveis para o campo da educação infantil.

Em nosso mapeamento, aparece no artigo de Falkenbak *et al.* (2008) que os professores de educação física, atuantes na educação infantil, relataram que a formação inicial aborda de maneira insuficiente o tema da inclusão, entretanto destacam a inexistência de ações sistemáticas e regulares com foco em oferecer um suporte pedagógico de conjunto ao professor, como é o caso da formação continuada em serviço. Para eles, a permanência dessa perspectiva pode gerar “[...] espaços para manifestações de heroísmos ou de desculpas que se baseiam em uma ação cuja formação não lhe foi proporcionada” (p. 48). Ou seja, impacta diretamente a construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação física infantil.

3.8. Elementos potencializadores para a inclusão

Nesse subtópico são apresentados os recursos didáticos favorecedores e potencializadores do processo inclusivo das aulas de educação física para crianças com deficiência na primeira etapa da educação básica, identificados nos artigos analisados. São eles: A mediação dos professores; O jogo, a brincadeira e a coletividade como processos valiosos no desenvolvimento infantil; O currículo infantil e o trabalho colaborativo entre professores.

As produções de Chicon *et al.* (2018), Chicon, Sá e Fontes (2013) e Chicon *et al.* (2015), destacam que a mediação dos futuros e/ou atuais professores de educação física no processo de aprendizagem de crianças com e sem deficiência é essencial, especialmente para as primeiras, pois, a partir desse processo podem realizar tarefas que sozinha não fariam. Além disso, de maneira unânime, destacam os estudos de Vygotsky como referência teórica para balizar as mediações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes junto às crianças, em especial, ao grupo com deficiência. Os autores também ressaltam que a mediação favoreceu as interações das crianças com deficiência com outras crianças e professores/mediadores, em especial aquelas com TEA.

Ao revisitar o pensamento de Vygotsky, o papel de mediação do professor é destacado como elemento-chave para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Todavia, para o autor, os mediadores são todos os outros elementos presentes na cultura, como ferramentas, livros e brinquedos, além, também da atividade pedagógica.

Nesse sentido, Falkenbach, Drexler e Werle (2007) chegaram a conclusão em seu estudo que no processo didático-pedagógico desenvolvido com alunos com e sem deficiência da educação infantil, a mediação dos professores possibilitou que elas pudessem, através da premissa de “brincar juntos”, contribuir para a inclusão das crianças. Destacam também que, por meio das brincadeiras e jogos imaginários vivenciados coletivamente, os infantis puderam desenvolver funções psíquicas como a atenção e comunicação, algo semelhante a estruturação do projeto de natação apresentado no artigo de Chicon, Sá e Fontes (2013), que foi descrito da seguinte forma:

O processo de experimentação corporal nas práticas do projeto ‘Atividades lúdicas no meio aquático’ volta-se mais para provocar situações relacionais a partir do brincar. Situações que possam auxiliar a criança no aprendizado e na descoberta de capacidades corporais, bem como nas reflexões e produções que realiza e protagoniza quando brinca no grupo (p. 110).

Um outro ponto a se destacar é o potencial das práticas pedagógicas dos professores de educação física a partir da especificidade da educação infantil. A BNCC afirma que as atividades lúdicas como os jogos e as brincadeiras são um direito de aprendizagem para as

crianças dessa etapa (Brasil, 2018), portanto, de acordo com Martins (2018), compreender o jogo dentro dessa lógica: “[...] é ir além do caráter funcional e espontâneo do jogo, para reconhecê-lo como um direito social” (p. 59).

Nesse viés, entende-se que os professores não têm apenas a possibilidade de utilizarem o jogo como uma ferramenta pedagógica, mas o dever de organizar seu planejamento didático considerando-o como um direito de aprendizagem. Isso não implica dizer que devem desconsiderar que, por meio dele há a aquisição de capacidades como o desenvolvimento cognitivo da criança, mas há a necessidade de compreendê-lo primeiramente como um direito que expande o capital cultural presente no universo infantil (Mello *et al.*, 2016).

Ainda sobre as potências a partir das especificidades da educação infantil, um dos temas que abordaram essa questão foi o trabalho colaborativo entre professores e famílias das crianças. Sobre a primeira, no estudo de Marchiori e França (2015), a prática pedagógica articulada por meio de um projeto entre os professores, incluindo a de educação física, possibilitou, entre outras coisas, conquistas nos campos relacionais, afetivos e comunicativos, como a melhora da oralidade de um dos alunos com suspeita de TEA.

Considerando o resultado do estudo anterior, surge a ideia da metodologia de projetos, que considera o processo de ensino-aprendizagem como um meio que possibilita a formação social e cultural dos sujeitos, e não se restringe a atividade intelectual (Giroto, 2006). Também, enquanto uma estratégia de trabalho pedagógico que pode englobar conhecimentos de diversas áreas, a metodologia de projetos permite que haja mais sentido no fazer pedagógico na educação infantil, etapa da educação básica não disciplinarizada em que a articulação entre os diversos agentes escolares, apresenta-se como uma necessidade constante e não apenas como uma estratégia estanque.

Por fim, o trabalho colaborativo com as famílias mostrou-se como uma relação favorecedora da inclusão dos alunos com deficiência. Marchiori (2020) concluiu que quando as famílias de crianças com suspeita de TEA deram prosseguimento ao encaminhamento escolar buscando o apoio de profissionais externos que, em alguns casos, diagnosticaram o transtorno, relataram melhora como, na linguagem oral e autonomia para relacionarem-se por meio das brincadeiras com seus colegas.

Em contrapartida, aquelas que mostraram resistência e negaram as orientações pedagógicas, ainda que houvesse esforço do professor de educação física e das professoras de sala de aula, os ganhos não foram potencializados pela falta de um apoio multidisciplinar. Pois, a partir do diagnóstico que poderia confirmar as suspeitas, as práticas pedagógicas dos docentes

poderiam ser orientadas pensando nas especificidades dos alunos, tendo em vista que haveria um trabalho coletivo, não restrito à escola.

Sobre a etapa da educação infantil, a BNCC enfatiza o papel da família com a escola, destacando que: “[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (Brasil, 2018, p. 36-37). Assim, entende-se que o apoio familiar no processo inclusivo é fundamental, pois as ações docentes podem ser aumentadas com o trabalho colaborativo, tendo em vista que a educação da criança se dá em diversos meios, não só na escola.

Sobre o trabalho coletivo, tomamos de empréstimos as contribuições de Martins (2018), que enfatiza a importância e a necessidade de a educação física não se constituir como um profissional que atua isoladamente, a partir do seu campo de expertise, qual seja relacionado ao jogo/brincadeira e ao corpo/movimento. Ao contrário, advoga por uma interação entre sujeitos e diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação infantil, de modo a produzirem práticas pedagógicas com sentido e significado para as crianças. O mesmo raciocínio se aplica ao trabalho educativo a ser desenvolvido junto às crianças com deficiências. É imprescindível haver uma colaboração interna entre os profissionais do magistério para a inclusão, olhando para essas crianças não pelas suas supostas ausências e incompletudes, mas pelas suas capacidades de produção cultural, de interação, de ser e agir de maneira protagonista em todos os espaços-tempos da escola.

A valorização do protagonismo infantil exercida por crianças com deficiências exige dos adultos educadores mudanças de:

[...] representações e de atitudes sobre elas. Concebê-las como sujeitos capazes, com potencialidades para expressar seus interesses e necessidades, é um importante passo para superar estigmas e preconceitos historicamente arraigado (Mello *et al.*, 2014, p. 224).

Concordar com esses autores é tensionar o modo de concebermos e de lidarmos com crianças com deficiências no contexto da educação infantil. É preciso, portanto, modificar um olhar que costuma enxergar as crianças pelas suas ausências e suas incompletudes, centradas naquilo que elas não conseguem fazer, para um olhar sensível às experiências infantis manifestadas tanto pela oralidade, pelos desenhos, pela escrita quanto pela sua corporeidade, valorizando-as como produção cultural.

Nesse sentido, encontramos na Sociologia da Infância (Sarmiento, 2009) um relevante campo de conhecimento que pode nos ajudar a reconhecer essas crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus processos de socialização. Com efeito,

para além de favorecer uma mudança de postura em relação ao nosso olhar acerca das crianças com deficiências, pensar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas a partir desse aporte teórico.

4. Considerações gerais do capítulo I

Considerando o objetivo do presente capítulo, destacamos que a partir das nove produções mapeadas e analisadas, o trabalho pedagógico da educação física junto a crianças com deficiência na primeira etapa da educação básica está pautado em uma lógica que considera os processos históricos excludentes desses alunos e suas limitações, porém que não se restringem a isso. Também, percebemos que velhos desafios, já muito debatidos na literatura, surgiram em alguns dos trabalhos, como a má formação profissional para atuação junto a esse público e a falta de apoio dos familiares das crianças no processo inclusivo.

O número de artigos mapeados indica que essa temática da inclusão começa a parecer timidamente na agenda dos pesquisadores da educação física, carecendo de uma ampliação dos estudos que articulem o conhecimento acumulado sobre educação física escolar com as especificidades da educação inclusiva pensada para as crianças que frequentam instituições educativas da infância.

Todavia, notamos que para esses desafios surgiram possibilidades, como a preparação dos futuros professores de educação física a partir de projetos de extensão focados na prática com as crianças com deficiência. Ademais, o trabalho colaborativo entre os professores e com a família dos infantis e o diagnóstico assertivo, revelaram-se como formas potentes para favorecerem o desenvolvimento das crianças. A inclusão, por esse viés, é considerada como um papel que não fica atribuído apenas a instituição escolar, mas com a responsabilidade compartilhada.

Também pudemos observar que o jogo imaginário e a brincadeira, enquanto elementos fundamentais da educação infantil, e que estabelecem grande interface com o tipo de saber tratado pela educação física no âmbito da primeira etapa da educação básica, apresentaram-se como meios de favorecerem o desenvolvimento integral das crianças com deficiência, com destaque para as relações sociais e a autonomia delas, em especial, aquelas com TEA.

Em síntese, no século XXI, compreendemos que o debate sobre a participação dos professores de educação física que atuam na educação infantil no que concerne à inclusão, tem desafios a serem superados, mas que vem demonstrando certo avanço na concepção de criança e de trato pedagógico com os elementos da corporeidade infantil. Se historicamente a educação

física é marcada por uma visão, predominantemente, biologicista, em que a tarefa do professor é estruturar aulas com o objetivo de desenvolver nas crianças padrões de movimento considerados desejáveis para determinadas faixas etárias que precisam alcançar, na literatura mais recente parece haver uma ressignificação desse papel, apontando para um tipo de ação didática que busca reconhecer as crianças, independentemente de suas deficiências, como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus processos de socialização.

Concordamos que essa perspectiva de pensar as práticas pedagógicas em educação física para o público-alvo da educação especial que se encontra na etapa da educação infantil de maneira mais integrativa, que respeita seus limites, suas condições, e que não almeja focar única e exclusivamente no desenvolvimento físico-motor, é um caminho mais adequado.

Quanto aos limites desta pesquisa, destacamos que o fato de termos realizado uma revisão em apenas um veículo de comunicação científica (revistas científicas), apresenta-se como um ponto a ser considerado por estudos futuros. Uma revisão mais ampliada que contemple também o que tem sido publicado sobre essa temática em trabalhos veiculados em congressos acadêmicos e na pós-graduação, no formato de teses e dissertações, são possibilidades de expandir e conhecer a temática nos mais variados espectros da literatura científica.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DA PERSPECTIVA POLÍTICO-EDUCACIONAL DE ITAGUAÍ

1. Contextualização

Para sua produção, analisamos do ponto de vista documental, o modo como a Educação Física é entendida no âmbito da Inclusão na Educação Infantil do município de Itaguaí. Para isso, acessamos os meios de comunicação oficial do município, principalmente o *website* da prefeitura, que contém abas específicas para a localização de documentos locais.²⁰

Escolhemos analisar documentos de Itaguaí, pois além de estar localizado na região de inserção da UFRRJ, é um dos municípios que compõem a Baixada Fluminense, área prioritária de desenvolvimento das pesquisas do PPGEduc (Nascimento; Morgado, 2022). Ou seja, nos atemos a produzir esse tipo de conhecimento a partir de um contexto regional, explorando as políticas públicas da baixada fluminense. Além disso, é um dos municípios em que a educação física está inserida na educação infantil, uma realidade distante de outros municípios fluminenses (Daniel, 2023).

Vale lembrar que não tivemos como objetivo estabelecer apenas um diálogo crítico que só aponta os possíveis problemas, pois entendemos que a denúncia não é o único caminho de discursar sobre temas da educação. No presente capítulo, trouxemos também a valorização daquilo que já é desenvolvido a nível de legislação no município, sem a intenção de generalizar ou ampliar os dados, tendo em vista que analisamos um contexto bem específico.

Com isso, construímos essa pesquisa no intuito de identificar possíveis lacunas políticas e apontando estratégias para sua evolução, valorizando as políticas positivas postuladas pelo município.

2. Metodologia

De natureza qualitativa, o aporte metodológico utilizado para este capítulo pautou-se na pesquisa documental, definida por Sá, Guindani e Almeida (2009) como: “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p. 05). Todavia, para este estudo utilizamos apenas um tipo de material de análise, o escrito.

De maneira a alcançar os objetivos da tríade proposta, qual seja educação infantil, inclusão de pessoas com deficiência e educação física, fizemos uma busca *online* de

²⁰ Disponível em: <https://novoportall.itaguai.rj.gov.br/>. Acesso em: 15 jul.2024.

documentos que pudessem conter informações sobre as linhas pretendidas. Assim, levantamos dois documentos, sendo: o “Referencial Curricular de Itaguaí” (Itaguaí, 2021) e as “Diretrizes da Educação Especial e Inclusiva do Município de Itaguaí, no âmbito da Rede Municipal de Ensino” (Itaguaí, 2024). Com isso, separamos a discussão em duas partes, cada uma voltada para um desses documentos municipais, ou seja, no primeiro documento, relacionamos a questão da educação física e educação infantil, e no segundo, sobre a inclusão.

3. O lugar da educação física com a educação infantil no Referencial Curricular de Itaguaí

Antes da análise dos temas propostos, é interessante fazer uma breve apresentação do documento. O Referencial Curricular de Itaguaí, aprovado e instituído no ano de 2021 é um documento que:

[...] tem como objetivo principal apresentar um ponto de partida para a elaboração do currículo escolar, o qual deve estar alinhado à BNCC e ser organizado em cada Unidade Escolar, por todos da equipe docente; priorizando, assim, garantir aos alunos um ensino pautado no conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais (Itaguaí, 2021, p. 5).

Semelhante à BNCC, nele são descritos objetivos de aprendizagem, direitos essenciais e princípios válidos para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental em todo o sistema de ensino municipal (Itaguaí, 2021).

A educação física, no Referencial curricular, tem suas competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades definidos só no ensino fundamental, pois a educação infantil não é segmentada em disciplinas. Dessa forma, antes de entendê-la articulada com a educação infantil, é válido explicitar algumas diferenças entre a educação física na BNCC e no Referencial Curricular para o ensino fundamental.

Alguns aspectos particulares do Referencial Curricular são, a retirada da terceira competência específica da área: “ Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social” (Brasil, 2018, p. 181), além de parte da oitava competência:

“Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, **com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião** (Brasil, 2018, p. 181, grifo nosso).

Apesar de reconhecermos as particularidades municipais, é questionável a retirada da terceira competência específica, devido ao fato de nela estar explícito uma das características que justificam a educação física fazer parte da área de Linguagens. Porque define que as práticas

corporais também são formas de expressar os sentimentos, nos comunicarmos e estabelecer relações sociais.

Entendemos também que a alteração de parte da oitava competência específica pode resultar na sua simplificação. Ou seja, ao mesmo tempo em que o Referencial Curricular reconhece as práticas corporais como parte identitária das culturas, diminui a valorização dos marcadores sociais, que podem ajudar a reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos.

Em Itaguaí, a educação física está presente na escola desde a etapa da pré-escola na educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Nesse viés, nota-se que o município segue o mesmo caminho de outras redes municipais que também instituíram esta área na primeira etapa da educação física.

Dessa maneira, partimos para a análise da educação física com a educação infantil à luz do Referencial Curricular. Uma característica muito marcante do documento é a divisão por bimestres dos campos de experiência a serem desenvolvidos, no caso da educação infantil, e das unidades temáticas, quando se trata do ensino fundamental (Figura 1).

Figura 1 - Campos de experiência do 1º bimestre da Pré-escola I

PRÉ I TODOS OS BIMESTRES		
Campos de Experiências	Objeto do Conhecimento/ Conteúdo	Habilidades/ competências
Corpo, gestos e movimentos TRABALHAR TODOS OS BIMESTRES	Expressão; Equilíbrio; Coordenação motora; Lateralidade; Higiene Corporal.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
		(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
		(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado aos seus interesses e às necessidades em situações diversas.
		(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
Traços, sons, cores e formas TRABALHAR TODOS OS BIMESTRES	O fazer musical; Sons; O fazer artístico; Apreciação.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
		(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
		(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Fonte: Referencial Curricular de Itaguaí, 2021.

Além disso, no Referencial Curricular, essa escolha é justificada com os seguintes argumentos:

Entendendo que os alunos possuem ritmos de aprendizagem muito diferentes uns dos

outros, as graduações das complexidades devem acompanhar o desenvolvimento de cada indivíduo.

Os saberes e conhecimentos a serem trabalhados foram identificados relacionando-os aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme expresso anteriormente, essa opção busca garantir o direito da criança ao conhecimento sistematizado, enfatizando a intencionalidade no planejamento do professor (Itaguaí, 2021, p. 16).

Embora comum a segmentação dos conhecimentos em outras etapas da educação básica, esse modelo para a educação infantil mostra-se como uma forma de padronizar e até mesmo preparar as crianças dessa etapa para o ensino fundamental. Esse modelo escolarizante, diferente daqueles que surgiram com as escolinhas infantis do setor privado nas décadas de 1970 e 1980, as quais ofereciam aulas a mais como forma de captação de matrículas (Sayão, 2001), é uma maneira de atuar em brechas da BNCC, que em nenhum momento define que os campos de experiência devem ser trabalhados em conjunto, deixando as formas de organização a cargo de cada secretaria de educação.

O Referencial Curricular também se assemelha a lógica escolar ao inserir os “objetos de conhecimento/conteúdo” na educação infantil, que na BNCC é postulada só no ensino fundamental. Entretanto, as “habilidades/competências”, seguem as mesmas divisões de faixa etária dos “objetivos de aprendizagem” da BNCC.

Apesar da delimitação do que deverá ser desenvolvido junto às crianças em cada bimestre, os campos de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas” são os únicos em que o Referencial Curricular define a serem trabalhados ao longo de todos os bimestres da educação infantil, desde o berçário até a última etapa da pré-escola.

Compreendendo que o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” é aquele que mais se conecta aos objetivos da educação física, detalhamos a seguir a forma que o Referencial Curricular define esse campo de experiência. No quadro 1, apresentamos todos os “objetos de conhecimento/conteúdos” desse campo em toda a etapa da educação infantil.

Quadro 7 - Objetos de conhecimento/conteúdos do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”.

Fases	Objeto de conhecimento/conteúdo
Berçários e nível I	Coordenação motora; Esquema corporal; Orientação: espacial e corporal; Equilíbrio; Lateralidade; Inteligência Emocional: Sentimentos; Valores; Respeito às diferenças; Diversidade Cultural.
Níveis II e III	Coordenação motora; Esquema corporal; Orientação: espacial e corporal; Equilíbrio; Lateralidade; Inteligência Emocional: Sentimentos; Valores; Respeito às diferenças; Diversidade Cultural.
Pré I	Expressão; Equilíbrio; Coordenação motora; Lateralidade; Higiene Corporal
Pré II	Inteligência Emocional: sentimentos; Equilíbrio; Higiene Corporal; Coordenação Motora; Lateralidade; O Fazer Musical; Sons.

Fonte: Referencial Curricular de Itaguaí, 2021.

Ademais, pudemos perceber que dos vinte e quatro objetivos de aprendizagem previstos na BNCC para o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” no Referencial Curricular de Itaguaí, ao longo de todas as quatro fases da educação infantil, foram adotados treze objetivos de aprendizagem, com quatro deles se repetindo no Pré I e Pré II. Vale ressaltar também que no Referencial Curricular de Itaguaí, há objetivos da BNCC e aqueles próprios do documento.

Quadro 8 – Habilidades/competências do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”.

Fases	Habilidades/Competências
Berçários e nível I	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades Corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.
	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
Níveis II e III	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
	(EI02CG05) Desenvolver, progressivamente, as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros
Pré I	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música
	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado aos seus interesses e às necessidades em situações diversas.
	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
Pré II	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música
	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado aos seus interesses e às necessidades em situações diversas.

Fonte: Referencial Curricular de Itaguaí, 2021.

Como a educação física só está presente no Pré I e II, discutiremos apenas sobre essas duas fases da educação infantil em articulação com os “Objetos de conhecimento/conteúdo” e “Habilidades/competências”.

Ao analisar essas duas fases, notamos que o Referencial Curricular apresenta uma perspectiva ampla do corpo infantil em movimento. Ou seja, observamos que os “objetos de conhecimento/conteúdo” criados no documento a partir da interpretação dos objetivos e aprendizagem da BNCC, expressam aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, como a expressão dos sentimentos, cuidado com o corpo, competências motoras, inteligência emocional e experiências corporais através de outros estímulos, como o musical.

Apesar do Referencial Curricular adotar todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC voltados para crianças dessa fase, sejam eles apresentados de forma literal ou com simples modificações na escrita, a organização dos objetivos em “objetos de conhecimento/conteúdo” pode acabar sugerindo a fragmentação do aprendizado infantil. Por exemplo, a competência corporal lateralidade, pode ser trabalhada em atividades específicas para melhorar esse elemento do movimento, considerando a criança como um todo que precisa de suas partes a partir da intervenção docente.

4. Perspectivas de inclusão nas diretrizes

Como definido no início do capítulo, neste tópico, realizamos uma análise das perspectivas de inclusão nas “Diretrizes da Educação Especial e Inclusiva do Município de Itaguaí, no âmbito da Rede Municipal de Ensino”, de 2024.

Fundamentado na PNEEPEI e na LBI, o documento reúne diretrizes acerca de vários aspectos da educação especial e inclusiva, como a matrícula de alunos, transporte escolar, currículo, atendimento educacional especializado, entre outros, mas principalmente, o centro municipal de atendimento educacional especializado, sendo o tópico mais aprofundado pelas diretrizes.

Nesse viés, o documento afirma que a proposta da secretaria de educação é:

[...] proporcionar a todos os alunos público-alvo da Educação Especial (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)

uma educação de qualidade, garantindo não somente a sua permanência, como, também, a participação, o desenvolvimento da aprendizagem e o respeito de todos às suas peculiaridades dentro das escolas da Rede Municipal de Ensino. Do mesmo modo, àqueles que apresentam transtornos funcionais específicos de aprendizagem em conformidade com a Lei N.º 14.254/21, considerando a educação na perspectiva inclusiva, a fim de garantir o acesso, participação e permanência de todos, sem distinção (Itaguaí, 2024, p. 16-17).

Um ponto a ser destacado a partir dessa citação e através do olhar para outros tópicos do documento, é que nas Diretrizes define-se o público alvo da educação especial com base nas normativas da LDBEN, formado por pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, porém, também trazem com detalhes direcionamentos para alunos com transtornos específicos de aprendizagem. Por exemplo, sugerindo estratégias inclusivas, como a utilização de textos resumidos e imagens para alunos com dislexia (Itaguaí, 2024).

Negligenciados, esse público específico, em muitos casos evadia-se da escola porque a responsabilidade pelo seu desempenho escolar era atribuída apenas a ele, sendo desconsiderado suas especificidades e também, os problemas sociais (Tuleski; Eidt, 2007). Dessa forma, sobre esses alunos, as Diretrizes afirmam que:

[...] fazem jus às estratégias metodológicas e didático-pedagógicas, ou seja, que vão desde à flexibilização/adaptação curricular até à adequação espacial do ambiente, se necessário.

Por não serem público-alvo da Educação Especial, a esses alunos, não será disponibilizado o AEE e não fazem jus ao suporte de um segundo professor, considerando suas peculiaridades frente à legislação e que não são pessoas com deficiência.

Cabe a equipe pedagógica da Unidade Escolar estabelecer intervenções pedagógicas a fim de garantir o acesso, a participação e permanência desses alunos, em conformidade com a Lei 14.254/21 (Itaguaí, 2024, p. 19).

Acerca da matrícula de alunos, destaca-se que, apesar das diretrizes serem normativas, apresentam uma flexibilidade ao definir que o laudo médico que atesta a condição específica do aluno é um instrumento secundário, não causando impedimento algum no ingresso do aluno na escola. Porém, sobre o laudo médico, as diretrizes mostram uma certa ambiguidade, pois secundariza a sua necessidade no ato da matrícula dos alunos, mas requer uma “documentação” quando define as normas sobre o transporte escolar e ao direito de um profissional de apoio escolar.

Há na literatura discordâncias sobre o laudo enquanto instrumento necessário na escolarização dos alunos. Fontoura e Sardagna (2021) questionam de que forma laudo médico pode orientar a escolarização de alunos público-alvo da educação especial. O que é compreensível, tendo em vista que pode ser usado como um instrumento fechado, que limita e rotula a criança. Todavia, Marchiori (2020) sugere que o diagnóstico, materializado no laudo

médico, é um instrumento importante, que permite a colaboração de profissionais multidisciplinares no acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Outro ponto positivo do documento, é que há coerência em manter seu embasamento nos marcos legais assumidos. Nesse sentido, o modelo social de deficiência é considerado como o viés orientador das diretrizes, como descrito ao definirem as orientações para o atendimento terapêutico aos alunos público-alvo da educação especial:

[...] além do AEE no contraturno e os Professores de Apoio, não há a oferta dos serviços de AT no âmbito educacional da Rede Municipal de Ensino de Itaguaí, sobretudo, por divergir da LBI, que define o modelo social de deficiência como luz às políticas de inclusão em substituição ao modelo biomédico de deficiência.

Sendo assim, as intervenções dos Atendentes Terapêuticos serão admitidas no ambiente escolar documentalmente, isso é, mediante considerações descritas por relatórios à equipe-técnico pedagógica da escola, considerando que os procedimentos adotados em suas intervenções diretas são centrados em abordagens clínicoterapêuticas, tendo o diagnóstico como o centro dos processos e, ademais, sabe-se que a presença desses profissionais em sala de aula, esvaziará e conflitará com o papel dos profissionais da educação, podendo conflitar com as estratégias de escolarização previstas nas legislações em vigor, no que tange ao desenvolvimento da autonomia do sujeito com deficiência, as ações do Professor do AEE e do próprio Professor que atuará no Apoio Escolar (Itaguaí, 2024, p. 23).

Todavia, identificamos lacunas das diretrizes, como o fato de reforçar os princípios assumidos na LBI e LDBEN, porém, sem fornecer detalhes em como a criança será incluída:

Uma vez matriculado na turma, desde a Educação Infantil até aos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o aluno é de primeira responsabilidade do Professor Regente, que é o principal responsável em pensar à flexibilização curricular e às adaptações das atividades contando com o apoio do segundo Professor que deverá agregar à metodologia de ensino, junto ao colega regente, ambos adaptando-a, contribuindo com atividades que atendam às peculiaridades do aluno (Itaguaí, 2024, p. 22).

De fato, é sim papel do professor regente pensar nesses aspectos. Porém, não há em momento algum, citação para formação continuada. Na verdade, questões mais detalhadas sobre estratégias e formação estão melhor descritas quando o documento dá direcionamentos para os profissionais do AEE e do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE).

Pletsch, Araújo e Lima (2017), ao realizarem uma pesquisa com profissionais da educação, com a maioria composta de professores atuantes nas redes públicas de municípios da baixada fluminense, identificaram que a maioria dos participantes não possuía nenhuma formação no âmbito da educação especial/inclusiva. Além disso, constataram que, quando as secretarias de educação forneciam algum curso, estes eram pontuais, com cargas horárias baixas e sem avaliação do processo aprendizagem dos participantes do curso (Pletsch, Araújo e Lima (2017).

5. Considerações gerais do capítulo II

Tendo em vista os documentos analisados, entendemos que eles fornecem caminhos interessantes para se pensar a inclusão de crianças com deficiência no âmbito da educação infantil, entretanto, compreendemos que, apesar do avanço, ainda possuem certas lacunas.

O Referencial Curricular de Itaguaí apresenta o movimento relacionado a diversas dimensões, como a corporal, social e afetiva. Porém, a forma em que é estruturado o currículo, demonstra que há uma noção que as crianças dessa etapa devem ter o acesso aos conhecimentos previstos a partir do ensino fundamental, tendo em vista, além dessas divisões, o uso de terminologias específicas de outras etapas, como “objetos de conhecimento/conteúdo”. Nesse sentido, assemelha-se a BNCC, tendo abordagens um tanto quanto prescritivas.

Já quando analisamos as “Diretrizes da Educação Especial e Inclusiva do Município de Itaguaí, no âmbito da Rede Municipal de Ensino”, percebemos que elas demonstram alinhamentos com os princípios da educação especial na perspectiva da inclusão defendidas pelos documentos políticos mais recentes. Contudo, identificamos lacunas referentes ao detalhamento de estratégias e formação para os professores atuantes em sala de aula.

Cabe ressaltar também que neste estudo apresentamos algumas limitações que podem ser aprofundadas em trabalhos futuros. Pelo fato de ainda serem políticas recentes, em especial as Diretrizes da Educação Especial, é necessário um olhar para a implementação na prática desses documentos, como o acompanhamento nas escolas, seja através do trabalho docente ou das articulações feitas pelos gestores na viabilização de recursos e estratégias das perspectivas assumidas em ambos documentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A DISSERTAÇÃO

Ao estabelecermos como objetivos a análise de produções do conhecimento e documentos políticos que versam sobre a inclusão de pessoas com deficiência, educação física e educação infantil, buscando a discussão conjunta desses três eixos, observamos um panorama ainda em transformação que apresenta potencialidades, estratégias e desafios.

A partir da análise das produções teóricas, identificamos a valorização, por meio de discussões complexas, pautadas principalmente na pesquisa de campo, de elementos da cultura infantil, como o jogo, a brincadeira e a ludicidade. De acordo com a interpretação que fizemos das pesquisas, esses elementos representam um caminho potente de possibilitar a inclusão de crianças com deficiência com a educação física na educação infantil. Além disso, o trabalho colaborativo entre escola e família, apresentou-se como um caminho possível de atenuar os desafios.

Ademais, foi possível perceber que, apesar de velhas problemáticas surgirem no escopo dos estudos, como a precarização da formação de professores para atuar junto a crianças com deficiência, há meios possíveis de atenuar ou até mesmo, contornar essa questão. Nesse sentido, a extensão universitária surge como uma forma de promover um duplo papel, ao passo que possibilita aos alunos da formação inicial conhecimentos para além das disciplinas teóricas e coloca-se como uma alternativa possível na formação continuada de professores atuantes.

Agora, sobre os dois documentos analisados do Município de Itaguaí, notamos que apresentam direcionamentos sobre os eixos que devem orientar as práticas pedagógicas dos professores, bem como os princípios e direitos de crianças com deficiência. Além disso, Itaguaí, por incluir a educação física na primeira etapa da educação básica, favorece que suas concepções, pautadas no desenvolvimento integral das crianças e sob uma lógica inclusiva partindo do modelo social de pessoas com deficiência, possam ser desenvolvidas, alinhando os objetivos específicos da educação física junto às especificidades infantis.

Todavia, os documentos demonstram algumas brechas que podem ser aprimoradas a fim de não permitir práticas de uma educação física puramente desenvolvimentista. A primeira é sobre a questão curricular relacionada ao viés de infância, que pelo o que percebemos, demonstra uma conexão com pressupostos previstos para crianças e adolescentes das outras etapas da educação básica. A segunda, refere-se à fragilidade nas diretrizes para a educação especial e inclusiva, que não detalha a forma que os professores estabelecerão estratégias ou mesmo, não cita sobre a formação para a efetivação dos princípios do documento.

Apesar de nas diretrizes para a educação especial e inclusiva conterem perspectivas embasadas em marcos legais importantes, que devem ser parâmetros para a formação continuada de professores, espera-se que um documento orientador municipal não apenas reforce essas perspectivas, mas que avance em suas discussões para definir as medidas que possam efetivar o viés da educação inclusiva do município.

Pensar a inclusão em educação física é reconhecer os elementos constitutivos do universo infantil, que a partir dos pressupostos da sociologia da infância, perspectiva epistemológica que pode auxiliar a direcionar as ações inclusivas, mostram que a criança, seja ela com ou sem deficiência, apresenta características próprias de socialização e aprendizagem. Além disso, o aumento da presença dos professores de educação física na educação infantil é uma possibilidade interessante, tanto para os profissionais com essa formação fazerem ser reconhecida a importância da área a partir desta etapa, quanto para as crianças terem acesso a uma gama mais ampliada de aprendizagens, tendo o corpo em movimento como agente principal de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural, corporal e motor. Com efeito, é preciso superar a ideia reduzida de corpo e movimento infantil como um mero instrumento, mas como o centro do processo de valorização das diferentes formas de comunicação e linguagens das crianças.

Assim, concluímos que o cenário da inclusão na educação infantil com a educação nos contextos analisados, apresenta uma realidade ainda em construção. A partir das possibilidades e lacunas levantadas na presente dissertação, futuros estudos são necessários a fim de pesquisarem para além de documentos e produções científicas. Uma observação para a atuação docente, seja ela com um ou mais professores, se faz necessário, pois é na prática e no contato diário com as crianças, que se pode ter uma ampliação da compreensão dos anseios, desafios e possibilidades vivenciados pelos professores de educação física.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete.; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1602>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 [Recurso eletrônico]. (5. ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morais *et al.*. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 97–103, fev. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ARANTES, Ana Cristina; CRUZ, Elizabete; HORA, Angélica V da; CARDOSO, Nathália C. História e memória da “educação física” na educação infantil. *Revista paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.4, p. 76-82, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139597>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, n. supl. 4, p. 54-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana Enfermagem**. v. 18, n. 4, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4224/0>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio.; MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 159–170, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65259>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. **Journal of Physical Education**, [S.L.], v. 31, p. e3156, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/x4tQn8jXzjWRXqqb4DbYHpM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. **Edições 70**, 2011.
- BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 8, p. e021029, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- BENITEZ, Priscila; MELLO, Elisabete Marcon; SANTOS, Hadassa Rodrigues; TINÉ, Rogério Timóteo. Proposta extensionista sobre inclusão escolar: da educação básica ao superior. *Revista*

Expressa Extensão, v. 23, n. 3, p. 17-27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/13192>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BOLZAN, Érica; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; MELLO, André da Silva. Usos e apropriações das danças populares na educação infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistêmica**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 152-166, 24 jan. 2022. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/redsis/article/view/12915>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BOLZAN, Érica; MELLO, André da Silva. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: as artes de fazer docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S.L.], v. 8, p. 1-25, 30 maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15785>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira. Novas formas de compreender a infância. In: *Cultura e sociologia da infância - A criança em foco: os recentes estudos sobre o universo infantil buscam compreendê-lo como construção histórica e social*. **Revista Educação**, Edição especial, 2013.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 26, p. 163-177, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/BY3MK69V3L4dcnfqZTtNwrq/#>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155. (Grandes Cientistas Sociais, n.39).

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s#>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n. 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília: **Inep**, 2015.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853compilado.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10328.htm#:~:text=LEI%20No%2010.328%2C%20DE,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em 23 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Resolução n. 7, de 7 de dez. de 2018: estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei n.13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências; 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2013000200016&script=sci_abstract. Acesso em: 13 out. 2024.

CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BT5hhtcZsNH3hzfwFtyptdS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 nov. 2022.

COELHO, Pugliero; SOARES, Renata Godinho; ROEHRS, Rafael. Visões sobre inclusão escolar no contexto de educação especial: pcn x bncc. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 158-174, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/50943>. Acesso em: 25 set. 2023.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

CORSARO, Willian. Sociologia da Infância. Porto Alegre: **Artmed**, 2011.

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIÁS, Thais Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação Física e Inclusão: A mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. *Movimento (Esefid/Ufrgs)*, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 279, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56302>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Rosely da Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A Brincadeira de Faz de Conta com Crianças Autistas. *Movimento (Esefid/Ufrgs)*, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 581, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76600>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; FONTES, Alayne Silva. Atividades Lúdicas no Meio Aquático: possibilidades para a inclusão. *Movimento (Esefid/Ufrgs)*, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 103, 17 jan. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29595>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Inclusão na Educação Física Escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. *Movimento*

(Esefid/Ufrgs), [S.L.], v. 17, n. 1, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/12382>. Acesso em: 02 nov. 2022.

DANIEL, Talita Bernardo Sodré Esteves. Possibilidades de um planejamento integrado na educação infantil: a educação física em foco. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. In: Cultura e sociologia da infância - A criança em foco: os recentes estudos sobre o universo infantil buscam compreendê-lo como construção histórica e social. **Revista Educação**, Edição especial, 2013.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt>. Acesso em 15 ago. 2023.

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo, Editora Brasiliense, 2007.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na educação infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistemica**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 16-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reds/article/view/12886>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. *Revista Mineira de Enfermagem*, vol.18, nº.1: Belo Horizonte, 2014, p. 1-26. Disponível em: <https://reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 11 ago. 2023.

EWALD, Anne Schneider; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; MELLO, André da Silva. Interfaces entre sociologia da infância e comportamento motor: o elo humano, a natureza e a cultura. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4202>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FALKENBACH, Atos Prinz; CHAVES, Fernando Edi; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores do. A Inclusão De Crianças Com Necessidades Especiais nas Aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 37-53, 17 abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3544>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. Didática da Educação Física e Inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 103-119, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/59>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Graciele Massoli; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/90145>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FONTOURA, Gabriela Prado da; SARDAGNA, Helena Venites. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e44/1–26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41866>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FRANCO, Fernanda Mendes; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas da Educação Física com o teatro, a brincadeira e a contação de história na Educação Infantil. **Cadernos RCC#33**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 211-223, mai. 2023. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1580/971>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho; MARQUES, Antônio Luiz. A Diversidade Através da História: a Inserção no Trabalho de Pessoas com Deficiência. **Organizações & Sociedade**, [S. l.], v. 14, n. 41, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10881>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GANONG, Lawrence H. Integrative reviews of nursing research. **Research In Nursing & Health**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1002/nur.4770100103>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nur.4770100103>. Acesso em: 07 dez. 2022.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Special Education: public policies in Brazil and current trends. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3894>. Acesso em: 14 ago. 2023.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & saúde coletiva**, vol.21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLSyCzNQThK9y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas¹. **Educação em Revista**, v. 7, n. 1-2, p. 31-42, 2006. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/605>. Acesso em: 23 ago. 2023.

GUIMARÃES, Vanessa. Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Espírito Santo, 2018.

GUIMARÃES, Vanessa; MARCHIORI, Alexandre Freitas; MELLO, André da Silva. Relações colaborativas entre universidade e escola na formação docente com a Educação Infantil. **Revista Humanidades e inovação**, [S.L.], v.6, n. 15, p. 122-136, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1533>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ITAGUAÍ. Referencial curricular de Itaguaí. Secretaria municipal de educação, 2021. Disponível em: <https://novoportal.itaguai.rj.gov.br/secretarias/educacao>.

ITAGUAÍ. RESOLUÇÃO Nº 07/2024 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE 04 DE ABRIL DE 2024. Institui as Diretrizes da Educação Especial e Inclusiva do Município de Itaguaí, no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Aprovada pelo CME em 03 de abril de 2024, conforme Parecer CME Nº 007/2024. 2024. Disponível em: <https://portal.transparencia.itaguai.rj.gov.br/ver20230623/WEB-ObterAnexo.rule?sys=LAI&codigo=2059>. Acesso em: 10 ago. 2024.

JAMES, Allison; PROUT, Allan. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood. London: **Routledge Falmer**, 1990.

KRAMER, Sônia. O papel social da Educação Infantil. Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores Df, Brasília, p. 45-49, 2000.

LEITE, Ivonaldo. Sociologia da Infância: campo científico, passos e percalços. Educação, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e44560, 2023. DOI: 10.15448/1981-2582.2023.1.44560. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44560>. Acesso em: 7 out. 2024.

LEONTIEV, Alex. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição, São Paulo: ícone, 2010, p. 119-142.

MADRUGA, Sidney. Pessoas com deficiência e direitos humanos: Ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo, SP: **Saraiva Educação**, 2021.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. Educação física na educação infantil: entre a suspeita e o diagnóstico de autismo. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 274-309, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p274>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar. A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 292, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p292>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; MELLO, André da Silva. A relação colaborativa na formação continuada com professores de educação física da educação infantil. Revista Portuguesa de Educação, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 1-20, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24605>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MAROTTI, Juliana *et al.*. Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 20, n. 02, p. 186-194, 2008. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20\(2_12\)_2008.pdf](https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20(2_12)_2008.pdf). Acesso em: 02 out. 2023.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Entrevista com professor André da Silva Mello. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 387-395, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1097>. Acesso em: 09 out. 2023.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação** [S.L.], v.6, n.15, p. 160-172, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1544>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. O lugar da Educação Física na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação Física). Centro de Educação Física e Desportos. 2018. 211f. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Educação Física, Vitória, 2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner dos; MELLO, André da Silva; VOTRE, Sebastião Josué. Protagonismo infantil na educação física: uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 59–79, 2016b. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7123>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SCOTTÁ, Bianca Andreatá; MELLO, André da Silva. Pibid, educação infantil e educação física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 46–66, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3967>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; SOUZA, Fernando Torres Otero de; MELLO, André da Silva. A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil: da inserção à gestão escolar. *Zero-A-Seis*, [S.L.], v. 22, n. 42, p. 453-479, 5 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75531>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MARTIS, Rodrigo Lema Del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André da Silva. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 705–720, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/77519>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TRINDADE, Luísa Helmer; MELLO, André da Silva. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil. *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, São Paulo, v. 35. N. 1, p. 67-79, jan -mar 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184420/170696>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; VENTORIM, Silvana; LOCATELLI, Andréa Brandão; NETO, Amarílio Ferreira; MELLO, André da Silva. Experiências formativas da educação física com a educação infantil desenvolvidas no Pibid. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, (S.L.), v. 24, p. 85-99, 2016a. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/6656>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 377–389, abr. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKF9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?lang=pt#>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, André da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; JORGE, Renata Silva; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa. Educação Física na Educação Infantil: Do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, [S. l.], v. 36, n. 3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/33846>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MELLO André da Silva; MARCHIORI, Alexandre Freitas; BOLZAN Érica; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROCHA, Maria Celeste; MAZZEI, Victor Reis. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a educação infantil. Revista Humanidades e Inovação, [S. L.], v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos; RODRIGUES, Laís Albuquerque; SANTOS, Renata de Souza. O protagonismo de pessoas com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem da capoeira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23706>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 03 mai. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MISUNI, Sandro Gindri; MOURA, Augusto Albuquerque; JARDIM, Mateus Lovato Gomes; RAVASIO, Marcele Homrich. Considerações sobre estado da arte, levantamento bibliográfico e pesquisa bibliográfica: relações e limites. **Revista Gestão Universitária (on-line)**, 2018. Disponível em: http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/consideracoes-sobre-estado-da-arte-levantamento-bibliografico-e-pesquisa-bibliografica-relacoes-e-limites?fb_comment_id=1703522813046703_3871251066273856. Acesso em: 10 jul. 2023.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com Willian Corsaro. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K4GPmf6jrgpMcPkVz3cWwZM/?lang=pt#>. Acesso em: 19 ago. 2023.

NEGRÃO, Giovana Parente; DAMASCENO, Allan Rocha. Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Desafios para o Atendimento Educacional Especializado no Município de Abaetetuba, Pará, Brasil. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**,

Sinop/MT/Brasil, v. 7, n. 2, p. 413-427, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8304>. Acesso em 17 ago. 2023.

ODELIUS, Catarina Cecília. *et al.*. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. 1, p. 199–220, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/9GjKQ6Cc9p8R63XhzLKbP4F/?lang=pt#>. Acesso em: 11 mai. 2023.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Infância e Deficiência no Brasil: Uma história de ocultação e silenciamento. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. [S.L.], v. 19, n. 16, p. 1-19, 2011. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/820>.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PIRES DA SILVA, Wagner. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22491>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos analíticos de políticas educativas**, [S. l.], v. 22, nº 81, p. 1-29, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1616>. Acesso em: 8 set. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Periferia**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 290–311, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/29187>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 20525 de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da secretaria de desenvolvimento social para a secretaria municipal de educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2001/2053/20525/decreto-n-20525-2001-transfere-o-atendimento-de-educacao-infantil-da-secretaria-de-desenvolvimento-social-para-a-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 15 set. 2023.

PROUT, Allan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729–750, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ROCHA, Maria Celeste; QUINTAO DE ALMEIDA, Felipe; MORENO DONA, Alberto. A produção do conhecimento da Educação Física sobre Educação Infantil como tema de pesquisa.

Educ. fís. cienc., Ensenada , v. 23, n. 2, e171, 2021 . Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612021000200171&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2024.

RODRIGUES, Mariana Paganott. Evolution of enrollments in special education in kindergarten, elementary and high school between 2009 and 2020 in Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2022, p. 1-9. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24794>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SANTOS, Nálbia de Araújo; LIMA, Severino Cesário de; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Análise do Referencial Bibliográfico de Dissertações do Programa Multiinstitucional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis** (UFPB, UFPE, UFRN E UNB). Anais do XXXIII Encontro da ANPAD (EnANPAD), São Paulo, SP, Brasil, 16, 2009.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; MORGADO, Fabiane Frota da Rocha. Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares: 10 anos de pesquisa na Baixada Fluminense. 1ed. São Carlos: **Pedro & João Editores**, 2022, v. , p. 25-41.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: **Asa Editores**, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidades. Braga: **Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho**, 1997.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 2 out. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano 1, n. 1, 2003, p. 8-11. Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamaras pessoas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SAYÃO, Déborah Thomé. Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SCOTTÁ, Bianca Andreatta; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; VENTORIM, Silvana; MELLO, André da Silva. A valorização das produções culturais das crianças nas aulas de educação física: análises de narrativas docentes. *Educación Física y Ciencia*, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 1-18, 6 mar. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612020000100120&script=sci_arttext. Acesso em: 18 ago. 2024.

SCOTTÁ, Bianca Andreatta; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; MELLO, André da Silva. A Educação Física com a Educação Infantil: experiências formativas no estágio supervisionado. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v.21, n.1, p. 50-65, jan./mar.2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7743>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa *Social representations: explorations in social psychology* [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000]).

SIROTA, Regine. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOBRAL, Suzana Santiago; RIBEIRO, Sônia Inês Sanches. A importância do brincar na educação infantil – a perspectiva de piaget, vygotsky e kishimoto. *Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora*, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58471>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SPINELLI, Carolina Shimomura; EUZÉBIO, Juliana da Silva; SCHNEIDER, Juliete. Ndi comunidade: ampliando a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de acadêmicos e profissionais da educação infantil. *Colloquium Humanarum*, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 61–74, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3299>. Acesso em: 23 dez. 2022.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: **Artmed editora**, 1999.

TULESKI SC, EIDT NM. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia historicocultural. *Psicol. estud.* 2007;12(3):531-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/DvMJPRVJ5TpJLcnzhMcBwvt/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MELLO, André da Silva. Participação-escuta das crianças na Educação Infantil. *Research, Society And Development*, [S.L.], v. 9, n. 7, p. 1-25, 25 abr. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3758>. Acesso em: 18 ago. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Referencial bibliográfico identificado nos artigos levantados para o capítulo I

ARTIGOS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUANTIDADE DE REFERENCIAIS
Artigo 1: A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil	BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. DUARTE, E. e LIMA, S. M. Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. FALKENBACH, A. Crianças com crianças na psicomotricidade relacional. Lajeado: UNIVATES, 2005. GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-91. GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2001. GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Aljibe, 1996." KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68. MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95-105. NEGRINE, A. S.; MACHADO, M. L. Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudo de casos. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004. PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.	15

	STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: EDUFMS, 2005. p. 113-134. TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995. VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. v.5. WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. São Paulo: Ímago, 1975.	
Artigo 2: Didática da educação física e inclusão	BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; DELLA FONTE, S. S. <i>et al.</i> Pesquisa em ação: educação física na escola. Ijuí, RS: Unijuí, 2003. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. CASTELLANI FILHO, L. História da educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1994. DUARTE E.; LIMA. Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. FRUG, C. S. Educação especial, educação física e inclusão. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação física escolar: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004. GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Inclusão: revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p.35-39, out. 2005. GÓES, M. C. R. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de	21

	educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. KUNZ, E. (Org.). Didática da educação física. Ijuí, RS: Unijuí, 2000a. KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí, 2000b. KUNZ, E. Didática da educação física 2. Ijuí, RS: Unijuí, 2002. MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. Saberes e práticas da inclusão: introdução. Brasília: MEC, Seesp, 2005. NEGRINE, A. O corpo na educação infantil. Caxias do Sul, RS: Educ, 2002. PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Educação Física. v.7. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. SANTIN, S. Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 2001. SOARES, C. L. Educação física: raízes européias e Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2001. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. L. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. VYGOTSKY, L.S. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.	
Artigo 3: Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	ALVES, N. ; GARCIA, R. L. (Org.). O sentido da escola. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. ASSUMPÇÃO, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30. BRACHT, V. <i>et al.</i> A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.	20

	BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman. Campinas/SP: Autores Associados, 2006. CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, jan. 2007. CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. Perspectivas multidisciplinares em educação especial II. Londrina: UEL, 2001. p. 91-112. CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. CHICON, José Francisco. Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. CHICON, José Francisco. Educação Especial: fundamentos para a prática pedagógica. Vitória, ES: EDUFES/CEFD, 2004. CRUZ, G. C. Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo. Londrina: EDUEL, 2008. CUNHA, L. G. Psicanálise e educação: uma leitura das relações pedagógicas. 1990. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1990. FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 ago. 2008. KUPFER, M. C. Educação para o futuro: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001. LINHARES, C. F. S. Memórias e projetos nos percursos interdisciplinares e transdisciplinares. In: FAZENDA, I. (Org.). A virtude da força nas práticas interdisciplinares. Campinas: Papirus, 1999. p. 15-34. LINHARES, C. F. S. Professores entre reformas e reinvenções educacionais. In: LINHARES, C. F. S. (Org.). Os professores e a reinvenção da escola. São Paulo: Cortez, 2001. p. 137-173.	
--	---	--

	ROLNIK, S. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Liberdade, 1995. RODRIGUES, G. M., et al. Demarcações sociais e as relações didáticas na escola: considerações acerca da inclusão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. (Temática Educação Física Adaptada). SILVA, M. G. C. A autopercepção de alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais e suas redes de significação. 2003. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003. SKLIAR, C. A inclusão que é ""nossa"" e a diferença que é do ""outro"". In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34. SOARES <i>et al.</i> Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1982.	
Artigo 4: Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994. BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32. CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? Revista Integração, Brasília, n. 14, p. 6-13, mar. 2002. Ed. especial: Educação Física Adaptada. UNESCO. CARTA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO. Disponível em: http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc119.pdf. Acesso em: 18 maio 2010. CHICON, José Francisco. Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a prática pedagógica. Vitória, ES: Edufes, 2004. CRUZ, G. C. Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo. Londrina: Edue, 2008. DAMASCENO, L. G. Natação, psicomotricidade e desenvolvimento. Brasília: Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1992. FALKENBACH, A. P. Crianças com crianças na psicomotricidade relacional. Lajeado: Univates, 2005.	21

	FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; OLIVEIRA, L. C. de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. FERNANDES, J. R. P.; LOBO DA COSTA, P. H. Pedagogia da natação: um mergulho para além dos quatro estilos. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 5-14, jan./mar. 2006. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. LEBOYER, Marion. Autismo infantil: fatos e modelos. Campinas, SP: Papirus, 1987. LEONTIEV, Alex. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994, p. 119-142. MOLINA, R. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 95-105. NEGRINE, A. S.; MACHADO, M. L. S. Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudo de casos. Caxias do Sul: Educs, 2004. ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009. SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação física e os desafios da inclusão. EDUFES: Vitória, 2010. SANTOS, Carlos Antônio dos. Natação: ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Sprint, 1996. VICTOR, Sonia Lopes. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down. 2000. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.	
--	---	--

	VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.	
Artigo 5: A inclusão na educação infantil de vitória: contribuições da educação física	BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BRANDÃO, José R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2013. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. CARVALHO, Elda M. R. Tendências da Educação Psicomotora Sob o Enfoque Walloniano. Revista Psicologia Ciência e Profissão [online], vol.23, n.3, pp. 84-89, 2003. CHAPMAN, Gary. As cinco linguagens do amor. São Paulo: Mundo Cristão, 1997. CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011. DEBORTOLI, José Alfredo O. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na Educação Infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar (Orgs.). Educação física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. GARCIA, Rosalba M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. (in) JESUS, Denise M. et al (Org.) Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação/PMV/CDV/FACITEC, 2007. GONRING, V. M. A criança com Síndrome de Asperger na educação Infantil: um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. KOHAN, Walter. O. Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.	21

	NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://cursoproinfo100h.blogspot.com/2009/03/o-professor-pesquisador-e-reflexivo.html. Acesso em: 10/12/2010. QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. Revista Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. RABELO, Dayane Bollis. O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Ática, 2012. SARMENTO, Manoel J.; CERISARA, Ana B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. VEIGA, Cynthia Greive. História da educação. São Paulo: Ática, 2007. VICTOR, Sônia L. As produções acadêmicas em educação especial na Educação Infantil: análise da formação de professores. Revista de Ciências Humanas (Frederico Westphalen. Impresso), v. 13, p. 79-97, 2012. VICTOR, Sônia L. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Infantil. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. Cadernos ANPAE. Vitória: PPGE/UFES, 2009. p. 1-17. VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Cole... [et al.]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2010.	
Artigo 6: Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca	CASTRO, Carmem Lúcia Freita de.; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo	14

	de Noronha (Org.). Dicionário de políticas públicas. Barbacena: UEMG, 2012. CHICON, José Francisco. Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. CHICON, J. F. Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. CHICON, José Francisco; FONTES, Alayne Silva; Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr./jun. 2013. CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994. FALKENBACH, Atos Priz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidianne Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998. LEONTIEV, Alex. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-142. MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95-105. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Corpo, biopolítica, educação e filosofia. Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, p. 103-119, 2011. Número especial. ROEDER, Silvana Ziger. Brinquedoteca universitária: reflexões sobre o processo do brincar para aprender. EDUCERE: profissionalização docente e formação. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/a	
--	--	--

	nais/pdf/959_963.pdfhttp://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf. Acesso em: 10 ago. 2012. VICTOR, Sonia Lopes. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down. 2000. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martim Fontes, 1991.	
Artigo 7: Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular	ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 56-71, jan./mar. 2013. APFAPE - Associação Portuguesa de Familiares, Amigos e Pessoas com Epilepsia. Manual de cuidados preventivos na escola. Lisboa: APFAPE, 2012. Disponível em: http://www.epilepsia.pt/pdf. Acesso em: 23 jan. 2015. ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lucio. Representações sobre a atuação docente na educação infantil. Revista Educação, Campinas, v. 18, p. 9-17, 2013. ASSIS, Caroline Penteado de. A utilização da tecnologia assistiva como recurso para inclusão escolar de alunos com sequelas de mielomeningocele. 2010. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.19, n.56, p. 101-122, 2014. BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. Revista Brasileira Educação Especial, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez. 2013. BRASIL. Decreto-lei nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Diário Oficial da União, Brasília, DF, nov. 2011.	58

	BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2015. BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, abr. 2013b. BRASIL. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2009a. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 1o de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009c. Disponível em: http://www.cesarcallegari.com.br/v1/edesp.pdf. Acesso em: 08 abr. 2015. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB no 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009b. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013a. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: mar. 2014. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Plano nacional de educação. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.	
--	---	--

	BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. CAMPOS, Maria Malta <i>et al.</i> A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013. CHIESA, Anna Maria. Autonomia e resiliência: categorias para o fortalecimento da intervenção na atenção básica na perspectiva da promoção da saúde. 2005. 135f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. ENGLE, Patrice Lee et al. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. The Lancet, v. 369, n. 9557, p. 229-242, 2007. FARIA, Maria Catarina et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. Revista Movimento, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 113- 130, 2010. FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228. GAGEN, Linda; GETCHELL, Nancy. Using 'constraints' to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education. Early Childhood Education Journal, London, v. 34, n. 3, p. 227-232, 2006. GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: em bebês, crianças, adolescentes e adultos. 10. ed. São Paulo: Phorte, 2005. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação &	
--	---	--

	Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. GIL, Marta. Deficiência visual. Cadernos TV escola, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seed/tvescola. Acesso em: 23 de jan. 2015. GINSBURG, Kenneth. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, Illinois, v. 119, p. 182-191, 2007. GREGUOL, Marcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013. HUTZLER, Yeshayahu. A systematic ecological model for adapting physical activities: theoretical foundations and practical examples. Adapted Physical Activity Quarterly, Champaign, n. 24, p. 287-304, 2007. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Econômica. Pesquisa nacional por amostra de habitacional 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/.../Pesquisa_Nacional_por_Amostra.../2012/.../pnad. Acesso em: 23 jan. 2015. IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietos e calados: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-246, 2001. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 90, p. 449-467, 2009. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1999. KOHL, Harold Willis et al. The lancet physical activity series working group. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. Lancet (British edition), v. 380, n. 9838, p. 294-305, 2012. KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v.27, n.96, pp. 797-818. 2006.	
--	---	--

	KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, 2007. LEITÃO, Marcela Crepaldi <i>et al.</i> Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. Revista Brasileira de Ciências do Movimento, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 76-85, 2011. LENT, Robert. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001. LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Educação infantil e psicologia: para que brincar? Psicologia: Brasília, DF, v. 23, n. 2, p.14-21, 2003. MACHADO, Maria Lucia A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais da educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p.191-202, 2000. MAIOLINO, Ana Lúcia Gonçalves; MANCEBO, Deise. Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 14-20, 2005. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. ROSEMBERG, Fúlvia. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, 2001. RUIZ, Letícia Coelho. O brincar em grupos de crianças com alterações visuais. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista	
--	--	--

	Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, 2002. SHOVAL, Ella; SHULRUF, Boaz. Who benefits from cooperative learning with movement activity? <i>School Psychology International</i>, v. 32, n. 1, p. 58-72, 2011. SPOSATI, Aldaíza. A fluidez da inclusão/exclusão social. <i>Ciência e Cultura</i>, São Paulo: v. 58, n. 4, p. 4-5, out./dez. 2006. THOMAS, Jerry; NELSON, Jack. Métodos de pesquisa em atividade física. Porto Alegre: Artmed, 2002. TOLOCKA, Rute Estanislava; BROLO, Ana Lucia. Atividades físicas em instituições de ensino infantil: uma abordagem bioecológica. <i>Revista Brasileira Cineantropometria e Desempenho Humano</i>, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p. 140-147, 2010. UNESCO. Educação para todos: compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf. Acesso em: 31 jan. 2015. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984. WIJNHOFEN, Trudy M. A. et al. Assessment of gross motor development in the WHO multicenter Growth Reference Study. <i>Food and Nutrition Bulletin</i>. Boston, v. 25, n. 1, (suppl. 1), p. 37-45, 2004. ZUCHETTI, Dinora Tereza. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. <i>Educação em Revista</i>, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 197-218, 2011.	
Artigo 8: A brincadeira de faz de conta com crianças autistas	BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>, v. 19, n.1, p. 107-120, jan./mar. 2013. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995. CASTRO, Glenda Saccomano; PANHOCA, Ivone; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de Down, comportamentos autísticos e privação de estímulos. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i>, v. 24, n. 4, p. 730-738, 2011.	17

	CHICON, José Francisco. Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. CHICON, José Francisco et al. Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. Movimento, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A interação entre pares no desenvolvimento do brincar da criança com autismo. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 95-114. FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidianne Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Caderno Cedes, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. In: RODRIGUES, David Antônio (Org.). Métodos e estratégias em educação especial: antologia de textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83. SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 37 n. 4, p. 355-361, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000785. Acesso em: 27 abr. 2016.	
--	--	--

	SIEGEL, Bryna. O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. 2. ed. Porto: Porto, 2008. VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras escogidas V: fundamentos da defectologia. 5. ed. Madri: Visor, 1997. VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.	
Artigo 9: Educação física na educação infantil: entre a suspeita e o diagnóstico de autismo	ANDRADE, Aline Abreu; COSTA, Ana Paula F. A importância do brincar para o desenvolvimento. (in:) CAMARGOS JUNIOR, Walter (Org.). Intervenção precoce no autismo: guia multidisciplinar de 0 a 4 anos. Belo Horizonte: Artesã, 2017. AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista De Educação Física, (supl.4), 53-60, 2001. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2010. CAMARGOS JUNIOR, Walter (Org.). Intervenção precoce no autismo: guia multidisciplinar de 0 a 4 anos. Belo Horizonte: Artesã, 2017. GONRING, Adriana; DOTZAUER, Daniela (Orgs). Quem é meu filho? Autismo, Psicanálise e Arte. Vitória: PIPA, 2017. GADIA, Carlos; BORDINI, Dionízio; PORTOLESE, Joana. Estratégias de identificação: autismo – como identificar. (In:) Autismo e Realidade. Cartilha autismo e a educação. São Paulo: 2013. Disponível em: http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Cartilha-AR-Out-2013.pdf. Acesso em: 09/12/2017. GRANDIN, Temple; PENEK, Richard. O cérebro autista: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015. MARTINS, Lígia Martins. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.	11

	ORRÚ, Sílvia Ester. Aprendizizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: 2016. THOMPSON, Travis. Conversa franca sobre autismo: guia para pais e cuidadores. Campinas, SP: Papirus, 2014. VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins, 2005.	
--	--	--

APÊNDICE B - Assuntos embasados pelos autores dos artigos

ARTIGOS	TEMAS A PARTIR DOS REFERENCIAIS	REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS (SOBRENOME DOS AUTORES)
Artigo 1: A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil	Concepção das pessoas com necessidades especiais pela sociedade	Vygotsky (1997); Padilha (2001); Goffman (2001)
	A compreensão da inclusão pelos professores	Kassar (2005); Stobaus e Mosquera (2005)
	A formação de professores	Stobaus e Mosquera (2005)
	O papel da educação física na inclusão	Brasil (1996); Duarte e Lima (2005)
	O brincar e a coletividade como meio de inclusão	Falkenback (2005); Vygotsky (1997); Winnicott (1975)
	A responsabilidade da escola na inclusão	Kassar (2005); Góes (2005); Negrine (2004)
	Definição metodológica	Molina (1999); Gómez, Flores; Jiménez (1996); Triviños (1995)
Artigo 2: Didática da educação física e inclusão	O passado e o presente corporal da educação física	Santin (2001); Bracht e Caparroz (2003); Castellani Filho (1994); Soares (2001); PCN (2000); Duarte e Lima (2003); Frug (2004)
	A concepção biomédica e social	Kassar (2005); Padilha (2001); Stainback e Stainback (1999)
	As crianças com necessidades educacionais especiais	Jannuzi (2004); Monte e Santos (2005); Góes (2005); Glat e Fernandes (2005)
	Práticas educativas e o jogo imaginário	Kunz e Cols (2000, 2002); Vygotsky (1989); Negrine (2002)
	A coletividade e as relações interpessoais	Vygotsky (1997)
	Conceituar a inclusão com previsão legal	Brasil (1996)
Artigo 3: Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	A prática docente e a formação profissional	Caparroz e Bracht (2007); Bracht <i>et al.</i> (2002); Carmo (2001)
	Os processos escolares e o desejo de uma educação humanista e inclusiva	Rodrigues <i>et al.</i> (2004); Bauman, apud Bracht; Almeida (2006); Sliliar (2006); Cunha (1990); Silva (2003); Cruz (2008); Linhares (1999, 2001); Certeau (1994); Ferraço (2007); Alves e Garcia (2008); Rolnik (1995)
	Estigmas e preconceitos e a transferência de responsabilidade	Assumpção (1998); Kupfer (2001); Chicon (2004, 2005)
	Definição metodológica	Rolnik (1995)
	A educação física a partir da abordagem crítico-superadora	Soares <i>et al.</i> (1992)

Artigo 4: Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	A educação física que respeita as diferenças	Carmo (2002); Unesco (2010)
	Formação profissional	Sá (2010);
	O jogo e a brincadeira	Vygotsky (1991); Kishimoto (1998), Leontiev (1994), Victor (2000), Chicon (2004), BROUGÈRE, (2002)
	Os desafios e possibilidades no ensino de natação	Fernandes e Lobo da Costa (2006); Damasceno (1992); Santos (1996)
	A conceituação da criança com autismo	Leboyer (1987); Orrú (2010); Negrine e Machado (2004)
	A ação mediadora do professor	Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010); Falkenbach (2005); Vygotsky (1997)
	As ações relacionais como impulsionadoras da aprendizagem	Vygotsky (1997); Vygotsky (1991)
	Definição metodológica	Bardin (1994); Molina (1999)
Artigo 5: A inclusão na educação infantil de vitória: contribuições da educação física	A linguagem e a afetividade como mecanismos de formação humana	Vygotsky (2007); Carvalho (2003); Rabelo (2014); Sales (2012); Wallon (2010)
	O trabalho colaborativo e os profissionais atuantes com crianças com necessidades educacionais específicas	Victor (2009, 2012); Bakhtin (2003); Nóvoa (2001); Brandão (2003)
	O desenvolvimento emocional na infância	Chapman (1997)
	As potencialidades e desafios de um currículo inclusivo na educação infantil	Garcia (2007); Debortoli (2008); Gonring (2014)
	A sociologia da infância em contraponto ao determinismo da psicologia	Sarmento e Cerisara (2004); Corsaro (2011); Qvortrup (2010); Veiga (2007)
	O conceito do público-alvo da educação especial	Brasil (2008)
	Concepções de infância	Kohan (2007); Quinteiro (2002)
Artigo 6: Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca	Caminhos para a formação docente e a responsabilidade da universidade	CASTRO; GONTIJO; AMABILE, (2012); Roeder (2008)
	A brincadeira e o jogo imaginário	Vygotsky (1991); Cunha (1994); Probst e Kraemer (2011); Chicon (2005, 2013); Kishimoto (1998); Chicon, Fonte e Sá (2013); Leontiev (1994); Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010); Victor (2000)
	A ação mediadora do professor	Oliveira (1993); Vygotsky (1991)
	A interação como processo de formação da criança	Vygotsky (1991)

	Definição metodológica	Molina (1999)
Artigo 7: Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular	O conceito de inclusão social e sua influência na educação infantil	Unesco (2010); Campos (2013)
	A relação de procedimentos e temas inclusivos/infantis e o desconhecimento e superficialidade por parte dos professores	Sposati (2006); Maiolino, Mancebo (2005); Zuchetti (2011); Gil (2000); APFAPE (2012); Leitão <i>et al.</i> (2011); Ruiz (2011); Assis (2010); Mantoan (2006); Hutzler (2007); Piaget (1975); Lent (2001); Shoval, Shulruf (2011); Gallahue, Osmun (2005); Vygotsky (1984); Lordelo e Carvalho (2003); Kohl <i>et al.</i> (2012); Iza e Mello (2009), Faria <i>et al.</i> (2010), Andrade Filho (2013); Kishimoto (2001); Machado (2000); Kramer (2006); Kramer (2007); Rosenberg (2001); Gatti (2010); Campos <i>et al.</i> (2011), Aragão e Kreutz (2013), Brandão e Ferreira (2013); Garcia (2013); wijnhoven <i>et al.</i> (2004); Gagen; Getchell (2006); Engle <i>et al.</i> (2007)
	Políticas públicas e formação profissional	Mendes (2006); Freitas (2009); Bezerra, Araújo (2014); Brasil (1996, 1998, 2000, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2013a, 2013b); Sayão (2002); Kishimoto (2009); Kramer (2006); Kramer e Nunes (2007), Greguol, Gobbi e Carraro (2013)
	Definição metodológica	Thomas e Nelson (2002); IBGE (2012);
Artigo 8: A brincadeira de faz de conta com crianças autistas	O papel mediador	Chiote (2015)
	A criança com autismo (características e possibilidades)	Siegel (2008);
	A brincadeira e o jogo imaginário	Vigotski (2007, 2008); Leboyer (2016); Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010); Chicon <i>et al.</i> (2016); Chiote (2015); Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), Sá, Siquara e Chicon (2015); Castro, Panhoca e Zanolli (2011).
	O desenvolvimento infantil	Vigotski (1997)
	Definição metodológica	LÜDKE; André (2013); Góes (2000)
	O papel da mídia na ampliação do repertório imaginário	Chicon (2013); Brougère (1995)
Artigo 9: Educação física na educação infantil: entre a suspeita e o diagnóstico de autismo	O desenvolvimento infantil	Martins (2013); Vygotski (2005)
	Características, cuidados e possibilidades com o autismo (diagnóstico)	Gadia, Bordini e Portolese (2013); Grandin e Panek (2015); Gonring e Dautzauer (2017); Carmagos

		Junior (2017); Thompson (2014); Orrú (2016);
	O currículo na educação infantil	Brasil (2010)
	O brincar e a coletividade como meio de inclusão	Andrade e Costa (2017)
	A concepção dicotômica de corpo e mente	Ayoub (2001)