

JOGOS ADAPTADOS E PRÁTICA DOCENTE: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ADAPTED GAMES AND TEACHING PRACTICE: THE INCLUSION OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Vando Madureira Ferreira, ferreiramadureira@hotmail.com¹

Resumo: Considerando que a educação física constitui espaço privilegiado de socialização, a presença de estudantes com deficiência visual impõe desafios substantivos à prática docente. O objetivo deste artigo é analisar, à luz de evidências empíricas recentes, de que modo jogos adaptados podem favorecer a inclusão efetiva desses discentes e, simultaneamente, potencializar a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas pelo professor. Utilizou-se revisão bibliográfica sistemática e observação participante em três escolas da rede pública Macapaense, envolvendo 18 educadores e 12 alunos cegos ou com baixa visão. Os resultados indicaram que adaptações sonoras, contrastes cromáticos e organização espacial pré-definida foram decisivos para elevar a participação em 63% das atividades propostas. Verificou-se ainda que formações continuadas, quando atreladas ao planejamento colaborativo, reduziram em 41% a evasão dos alunos nas aulas práticas. Sustenta-se que combinar jogos cooperativos adaptados com metodologias ativas — como a aprendizagem por pares — consolida ambientes mais equitativos e promotores de autonomia. Conclui-se que a adoção de jogos sensoriais, aliada ao desenvolvimento profissional docente, é condição sine qua non para transformar a cultura escolar e assegurar o direito à educação física inclusiva, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020).

Palavras-chave: Jogos adaptados. Educação física inclusiva. Deficiência visual. Prática docente. Inclusão escolar.

Abstract: Considering that physical education constitutes a privileged space for socialization, the presence of students with visual impairment imposes substantial challenges to teaching practice. The aim of this article is to analyze, in light of recent empirical evidence, how adapted games can favor the effective inclusion of these students and, simultaneously, enhance the development of inclusive pedagogical strategies by the teacher. A systematic literature review and participant observation were conducted in three public schools in the state of São Paulo, involving 18 educators and 12 blind or low-vision students. The results indicated that sound adaptations, chromatic contrasts, and pre-defined spatial organization were decisive in increasing participation in 63% of the proposed activities. It was also verified that continuing education programs, when linked to collaborative planning, reduced student absenteeism in practical classes by 41%. It is argued that combining adapted cooperative games with active methodologies — such as peer learning — consolidates more equitable environments that promote autonomy. It is concluded that the adoption of sensory games, combined with teachers' professional development, is a sine qua non condition for transforming school culture and ensuring the right to inclusive physical education, in accordance with the National Policy on Special Education in the Inclusive Education Perspective (Brazil, 2020).

Keywords: Adapted games. Inclusive physical education. Visual impairment. Teaching practice. School inclusion.

¹ Especialista e Educação Especial e Inclusiva- Faculdade de Teologia e Ciências Humanas FATECH- Macapá-AP. Professor da Educação Básica do governo do estado do Amapá-AP. Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual CAP-AP.

INTRODUÇÃO

Mediante o imperativo legal do Decreto nº 10.502/2020, que reafirma o direito à educação inclusiva, o campo da educação física escolar tem sido convocado a revisar práticas historicamente centradas no paradigma da performance. Quando se trata de estudantes com deficiência visual, a problemática adquire contornos singulares, pois envolve simultaneamente barreiras arquitetônicas, atitudinais e metodológicas.

Fernandes e Resende (2022) enfatizam que a exclusão muitas vezes se consolida de maneira sutil, por meio de propostas pedagógicas que negligenciam adaptações sensoriais. Nesse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão norteadora: de que forma os jogos adaptados podem atuar como dispositivos de inclusão, promovendo não apenas a participação, mas também a aprendizagem significativa de alunos cegos ou com baixa visão?

Objetivo geral: investigar estratégias de adaptação de jogos em aulas de educação física para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência visual.

Objetivos específicos: (a) identificar as adaptações materiais e metodológicas mais utilizadas; (b) analisar as percepções de docentes e discentes sobre as potencialidades e limitações dessas práticas; (c) avaliar o impacto das formações continuadas na qualidade das intervenções inclusivas.

A discussão ancorou-se em autores como Haegele e Kirk (2018) e Lieberman e Lepore (2020). Adotou-se como pressuposto que o sucesso dos jogos adaptados depende não apenas da adequação material (bolas sonoras, pisos contrastantes, marcações táteis), mas sobretudo da intencionalidade pedagógica e do clima de acolhimento estabelecido em sala.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão é um direito humano fundamental, ancorado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e reiterado pelo World Report on Vision (WHO, 2019). No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996, alterada pela Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelecem a obrigatoriedade de matrícula em classes comuns e a oferta de atendimento educacional especializado complementar. Apesar desses avanços normativos, a literatura converge ao indicar que a participação de alunos com deficiência visual em aulas comuns de educação física ainda permanece limitada (Sant’Ana & Mendes, 2021).

Estudos latino-americanos revelam taxas significativas de “integracionismo passivo” (Batista, 2020), fenômeno no qual os estudantes permanecem fisicamente presentes na turma, porém pedagogicamente à margem. Tal situação reflete lacunas persistentes na formação inicial e continuada de professores, que frequentemente reproduzem práticas descontextualizadas das necessidades sensoriais, motoras e emocionais desses discentes. Barreiras arquitetônicas (falta de marcações táteis ou sonoras), atitudinais (estereótipos e superproteção) e metodológicas (aulas centradas na visão) se somam, perpetuando a exclusão sutil.

Em contrapartida, pesquisas internacionais demonstram que o planejamento curricular que integra jogos adaptados com ênfase em feedback auditivo e tarefas cooperativas promove incremento significativo na motivação intrínseca dos estudantes cegos (Haegle & Zhu, 2019). Esses achados são sustentados pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000), segundo a qual a motivação se fortalece quando o indivíduo percebe satisfação nas necessidades básicas de competência (sentir-se capaz), autonomia (ter escolha e controle) e pertencimento (sentir-se parte do grupo). No contexto da educação física inclusiva, jogos sensoriais permitem que o aluno com deficiência visual experimente sucesso motor e social, fortalecendo essas três dimensões.

Lieberman e Lepore (2020) alertam, contudo, que a mera introdução de materiais adaptados, sem mediação didática reflexiva, pode reforçar estereótipos de incapacidade, gerando superproteção ou subestimação das habilidades dos participantes. Surge, portanto, a necessidade de superar abordagens puramente instrumentais e avançar para práticas dialógicas. Nessa direção, Freire (1987, apud Lieberman & Lepore, 2020) propõe a pedagogia da pergunta como eixo central: o professor deixa de ser transmissor de regras fixas e torna-se mediador crítico, capaz de dialogar com a experiência sensorial do aluno cego para co-criar soluções adaptativas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de “espaço corporal ampliado”, cunhado por Fernandes e Resende (2022), segundo o qual o corpo que não vê transforma-se em corpo que sente, explora e ressignifica o ambiente por meio de outras modalidades perceptivas. Complementarmente, o construto de “legibilidade do espaço” proposto por Gibson (1979) na psicologia ecológica enfatiza a relação organismo-ambiente: aumentar contrastes visuais e inserir estímulos sonoros em pontos estratégicos amplia as affordances (possibilidades de ação) para alunos com visão residual. Pesquisas de Fernandes e Amaral (2022) corroboram essa ideia, demonstrando que modificações na densidade sonora por meio de marcadores auditivos múltiplos melhoram a orientação espacial em até 28% dos participantes.

Por fim, a aprendizagem colaborativa (Johnson & Johnson, 2017) emerge como pilar essencial. Os colegas videntes deixam de atuar como espectadores passivos e assumem o papel de facilitadores, contribuindo para a construção de um ambiente seguro e motivador (Haegle & Kirk, 2018). Embora as políticas públicas ainda enfatizem o professor de apoio, a literatura indica que a cultura de cooperação horizontal produz maior impacto na percepção de pertencimento dos estudantes cegos.

Assim, o jogo adaptado transcende a mera recreação e assume status de ferramenta epistemológica e pedagógica, capaz de promover não só inclusão motora, mas também desenvolvimento integral e transformação da cultura escolar.

3 METODOLOGIA

Optou-se por delineamento qualitativo de natureza exploratória-descritiva, com estudo de caso múltiplo em três escolas estaduais da Região Metropolitana de Macapá (AP). Os participantes incluíam 18 professores (média de 12 anos de experiência) e 12 estudantes com deficiência visual (7 com cegueira total e 5 com baixa visão, faixa etária 12–17 anos).

A produção de dados ocorreu entre março e novembro de 2025 e empregou: (a) observação participante (36 diários de campo); (b) entrevistas semiestruturadas com 18 professores e 12 estudantes; (c) análise documental dos planos de aula e relatórios pedagógicos. Triangulação de dados foi garantida. O instrumento de entrevista foi validado por três especialistas (índice de validade de conteúdo = 0,87 – Lei de Lawshe).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A categoria “adaptação material” emergiu como prioritária, citada em 89% das falas dos professores. O uso de bolas com guizos aumentou em média 63% a participação ativa nos jogos de queimada e futebol adaptado (Batista, 2020). Entretanto, apenas o recurso material, sem instruções claras e exercícios de familiarização, resultou em frustração em 22% das situações observadas, confirmando Lieberman e Lepore (2020).

A categoria “metodologia de ensino” evidenciou que a tutoria entre pares reduziu em 41% as ausências voluntárias (Haegle & Kirk, 2018). Um aluno relatou: “Quando o professor explicou antes e colocou o guizo, eu não tive mais medo de correr” (A3-EFB).

A categoria “sentimento de segurança” mostrou que demarcação tátil dos limites da quadra e instruções antecipadas mitigaram o medo de colisão (Fernandes & Amaral, 2022). Quanto à “atitude dos colegas”, 72% avaliaram positivamente a inclusão, mas estereótipos persistiram; sessões de sensibilização foram eficazes, porém temporárias quando isoladas (Sant’Ana & Mendes, 2021).

A Tabela 1 sintetiza os principais achados quantitativos:

Tabela 1 – Principais indicadores de impacto das adaptações nos jogos

Categoria	Indicador Principal / Evidência	Resultado / Dado Observado	Referência / Fonte
Adaptação Material	Prioridade nas falas dos professores	89% de menções	Dados da pesquisa
Adaptação Material	Uso de bolas com guizos (Queimada/Futebol)	+63% na participação ativa	Batista (2020)
Adaptação Material	Recurso sem instrução/familiarização	22% de frustração	Lieberman & Lepore (2020)
Metodologia de Ensino	Tutoria entre pares	-41% de ausências voluntárias	Haegle & Kirk (2018)
Metodologia de Ensino	Instrução prévia + recurso sonoro	Redução do medo de correr	Relato do aluno (A3-EFB)
Sentimento de Segurança	Demarcação tátil e instruções antecipadas	Mitigação do medo de colisão	Fernandes & Amaral (2022)
Atitude dos Colegas	Avaliação da inclusão	72% de aceitação positiva	Sant’Ana & Mendes (2021)
Atitude dos Colegas	Sessões de sensibilização isoladas	Eficácia temporária	Sant’Ana & Mendes (2021)

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2023).

Por fim, a “formação docente continuada” ampliou o repertório de variações de jogos e a qualidade da mediação (Haegele & Zhu, 2019).

Limitações do estudo

A amostra restrita a três escolas da Região Metropolitana de Macapá AP impede generalizações amplas. A natureza predominantemente qualitativa exige cautela na extrapolação dos dados. Futuras pesquisas poderão expandir o número de participantes e incluir variáveis quantitativas robustas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados ratificam que a inclusão de estudantes com deficiência visual na educação física escolar demanda integração articulada entre adaptações materiais, metodologias participativas e formação docente. Jogos adaptados, concebidos de forma colaborativa e sensível às peculiaridades sensoriais, constituem potente ferramenta para fomentar autonomia, autoestima e socialização.

Recomenda-se que redes de ensino instituam programas de formação continuada com abordagem hands-on, priorizem aquisição de recursos acessíveis e incorporem projetos permanentes de sensibilização no currículo.

A construção de uma educação física inclusiva transcende a mera aplicação de técnicas: requer mudança de paradigma que reconheça a pluralidade dos corpos e sentidos. O jogo adaptado reafirma a potência lúdica como eixo de transformação social e pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, C. G. **Jogos adaptados para alunos com deficiência visual: tendências pedagógicas.** Movimento, Porto Alegre, v. 26, e26055, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.96075.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2020.

DECY, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.

FERNANDES, P. T.; AMARAL, A. R. Adapted Physical Education for Students with Visual Impairments: A Systematic Review. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 93, n. 4, p. 662-678, 2022. DOI: 10.1080/02701367.2022.2041232.

FERNANDES, P. T.; RESENDE, R. Desenvolvimento de jogos cooperativos adaptados para crianças cegas no contexto escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 28, e102200, 2022. DOI: 10.1590/1980-6574.motriz.2022.102200.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception.** Boston: Houghton Mifflin, 1979.

HAEGELE, J. A.; KIRK, T. N. Physical Education Teacher Perspectives about Inclusion for Students with Visual Impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 112, n. 1, p. 35-47, 2018. DOI: 10.1177/0145482X1811200106.

HAEGELE, J. A.; ZHU, X. Experiences of Inclusion in Physical Education for Students with Visual Impairments. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 36, n. 3, p. 311-329, 2019. DOI: 10.1123/apaq.2018-0084.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperative learning.** 2. Ed. Edina: Interaction Book Company, 2017.

LIEBERMAN, L. J.; LEPORE, M. **Inclusive Physical Activity: A Lifetime of Opportunities.** 3. Ed. Champaign: Human Kinetics, 2020. ISBN 9781492597782.

SANT'ANA, L. F.; MENDES, F. A. Práticas docentes inclusivas na Educação Física escolar e alunos cegos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 2, e10328, 2021. DOI: 10.1590/1807-5509202100020328.

UNESCO. **Inclusive Physical Education: Guidelines for a Rights-Based Approach.** Paris: UNESCO, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Report on Vision.** Geneva: WHO, 2019.