

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - ESA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - OFERTA REGULAR**

JOÃO KENNEDY PEREIRA GOMES  
RAY-HILTON SOUZA DOS SANTOS

**REFLEXÕES SOBRE BARREIRAS ATITUDINAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
DE UMA INTERVENÇÃO SOBRE CAPACITISMO COM ESCOLARES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

Manaus/AM

2025

JOÃO KENNEDY PEREIRA GOMES  
RAY-HILTON SOUZA DOS SANTOS

**REFLEXÕES SOBRE BARREIRAS ATITUDINAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
DE UMA INTERVENÇÃO SOBRE CAPACITISMO COM ESCOLARES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)  
como requisito final da disciplina Trabalho de  
Conclusão de Curso para a obtenção do título  
de Licenciado em Educação Física.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Andressa Ribeiro  
Contreira

Manaus/AM

2025

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

S237r

Santos, Ray Hilton Souza dos

Reflexões sobre barreiras atitudinais : relato de experiência de uma intervenção sobre capacitismo com escolares do ensino fundamental - anos iniciais / Ray Hilton Souza dos Santos; João Kennedy Pereira Gomes. Manaus : [s.n], 2025.

26 f.: color.; 21.0 cm.

TCC - Graduação em Educação Física - Licenciatura- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Inclui Bibliografia.

Orientador: Contreira, Andressa Ribeiro.

1. Intervenção. 2. Educação Física Escolar. 3. Ética. 4. Capacitismo. 5. Inclusão. I. Gomes, João Kennedy Pereira II. Contreira, Andressa Ribeiro (Orient.) III. Universidade do Estado do Amazonas. IV. Título

CDU(1997)796

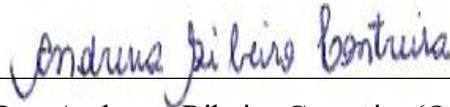
JOÃO KENNEDY PEREIRA GOMES  
RAY-HILTON SOUZA DOS SANTOS

**REFLEXÕES SOBRE BARREIRAS ATITUDINAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
DE UMA INTERVENÇÃO SOBRE CAPACITISMO COM ESCOLARES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)  
como requisito final da disciplina Trabalho de  
Conclusão de Curso para a obtenção do título  
de Licenciado em Educação Física.


Manaus, 28 de novembro de 2025

**BANCA EXAMINADORA**




---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Andressa Ribeiro Contreira (Orientadora)  
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Documento assinado digitalmente  
 INES AMANDA STREIT  
Data: 05/12/2025 07:51:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Inês Amanda Streit (Avaliadora)  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Documento assinado digitalmente  
 DIEGO GRASEL BARBOSA  
Data: 04/12/2025 11:08:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Diego Grasel Barbosa (Avaliador)  
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

## RESUMO

**Introdução:** A promoção da inclusão e o enfrentamento ao capacitismo são desafios urgentes no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais. Temas como ética, respeito e convivência na diversidade são essenciais à formação cidadã, e a Educação Física, por sua dimensão social, apresenta grande potencial para discutir essas questões. **Objetivo:** Relatar as experiências de acadêmicos do curso de Educação Física na aplicação de uma intervenção sobre o capacitismo e as barreiras atitudinais nas relações humanas para escolares do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. **Procedimentos metodológicos:** Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa desenvolvido em julho de 2024 na Escola Estadual Santa Luzia (Manaus/AM). Participaram 24 escolares do 5º ano, com idades entre 10 e 11 anos. A ação interventiva incluiu momentos conceituais e vivenciais, utilizando slides, folders, placas temáticas, a personagem lúdica Himawari e o Jogo da Trilha Anti-capacitista. As atividades ocorreram em sala de aula e no refeitório, e os registros em diário de campo subsidiaram a análise das manifestações e aprendizagens dos estudantes. **Relato de experiência:** Iniciamos a intervenção com a abordagem conceitual do capacitismo, mediada pela personagem Himawari, que facilitou a aproximação afetiva e estimulou o engajamento dos alunos. O jogo de trilha promoveu diálogo, cooperação e reflexão sobre atitudes discriminatórias, permitindo que os estudantes identificassem expressões capacitistas e discutissem formas mais respeitosas de convivência. As interações revelaram emoções, descobertas e mudanças de percepção, evidenciando que a ludicidade favoreceu o aprendizado ético. A roda de conversa final consolidou os sentidos construídos, permitindo que os alunos expressassem aprendizagens e compromissos com atitudes inclusivas. **Considerações finais:** A intervenção demonstrou que estratégias lúdicas e dialógicas favorecem aprendizagens significativas e fortalecem valores éticos nos anos iniciais. Para nós, acadêmicos, a vivência possibilitou articular teoria e prática, exercitar a mediação pedagógica e compreender o papel social da Educação Física na formação cidadã. Reconhecemos como limitação a realização da intervenção em um único encontro, reforçando a necessidade de ações contínuas para maior impacto formativo. Concluímos que ações dessa natureza fortalecem uma cultura escolar inclusiva e contribuem para a formação de professores sensíveis, críticos e comprometidos com a diversidade humana.

**Palavras-chave:** Intervenção; Educação Física Escolar; Ética; Capacitismo; Inclusão.

## ABSTRACT

**Introduction:** Promoting inclusion and addressing ableism are urgent challenges in the school context, especially in the early years of elementary education. Themes such as ethics, respect and coexistence in diversity are essential for citizenship education, and Physical Education, given its social dimension, offers significant potential to address these issues. **Objective:** To report the experiences of undergraduate students in Physical Education during the application of an educational intervention on ableism and attitudinal barriers in human relations with children from early elementary school. **Methodological procedures:** This is a qualitative experience report conducted in July 2024 at Escola Estadual Santa Luzia in Manaus, Brazil. The intervention involved 24 students from the 5th grade, aged 10 to 11 years. The activities included conceptual and experiential moments supported by slides, folders, thematic signs, the playful character Himawari and the Anti-ableism Trail Game. The intervention took place in the classroom and cafeteria, and field diary records supported the analysis of students' reactions and learning processes. **Experience report:** The intervention began with the conceptual introduction to ableism mediated by the character Himawari, which facilitated affective engagement. The trail game encouraged dialogue, cooperation and reflection on discriminatory attitudes, enabling students to identify ableist expressions and discuss more respectful forms of coexistence. The interactions revealed emotions, discoveries and shifts in perception, showing that playfulness supported ethical learning. A final discussion circle consolidated the concepts explored, allowing students to express what they had learned and commit to inclusive attitudes. **Final considerations:** The intervention demonstrated that playful and dialogic strategies foster meaningful learning and strengthen ethical values in the early years of schooling. For us, as undergraduate students, the experience allowed us to articulate theory and practice, exercise pedagogical mediation and understand the social role of Physical Education in citizenship education. As a limitation, the intervention was conducted in a single session, reinforcing the need for continuous actions for greater formative impact. We conclude that initiatives of this nature strengthen an inclusive school culture and contribute to the development of sensitive, critical and diversity-committed teachers.

**Keywords:** Intervention, School Physical Education, Ethics, Ableism, Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>11</b>
2.1 Caracterização da pesquisa .....	11
2.2 Período temporal, descrição do contexto e público alvo da ação interventiva .....	11
2.3 Caracterização da atividade relatada e recursos utilizados .....	12
2.4 Critérios de análise para interpretação das vivências .....	15
<b>3 RELATO DE EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO</b> .....	<b>16</b>
3.1 Reflexões sobre a prática .....	21
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>23</b>
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>25</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde sua publicação em 1977, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania exige a introdução de questões sociais que efetivamente contribuam para a aprendizagem (Brasil, 1998). Nesse sentido, as diretrizes propõem desafios ao ambiente educacional, possibilitando aos alunos uma compreensão mais clara da realidade em que estão inseridos, além de fomentar a capacidade de formar opiniões críticas sobre essas questões.

Para tanto, Darido (2012) informa que, nos PCNs, as temáticas sociais - ou Temas Transversais - abordam os problemas da realidade brasileira, visando encontrar soluções para atender e resolver essas necessidades. Dentre os temas citados, encontram-se: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. A autora observa que esses temas foram propostos para serem incorporados em toda a escola, estando presentes em todas as disciplinas e práticas pedagógicas.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, os princípios propostos pelos PCNs foram reafirmados e ampliados, mantendo a importância dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como eixo integrador das práticas pedagógicas, reforçando que a escola deve promover aprendizagens que articulem conhecimentos, valores e atitudes. Esses temas contemplam dimensões éticas, culturais, sociais e ambientais, sendo indispensáveis à formação integral do estudante e à consolidação de uma educação comprometida com a cidadania, o respeito às diferenças e a convivência democrática (Brasil, 2017). Nesse sentido, a presente proposta se alinha às diretrizes da BNCC ao abordar a Ética como um tema contemporâneo que perpassa as relações humanas e as práticas escolares.

A proposta central deste trabalho consiste em destacar a Ética como tema urgente e estruturante da formação cidadã. Dialogar sobre esses tópicos é um papel preponderante da escola e a disciplina de Educação Física, ao trabalhar com a diversidade de corpos e práticas, pode contribuir significativamente com discussões pautadas em valores éticos, buscando abordar as barreiras atitudinais nas relações humanas e fomentar a formação crítica dos alunos (Darido, 2012). Nessa perspectiva, acredita-se que a abordagem da Ética para escolares do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. A escolha do tema foi motivada pela necessidade de criar um ambiente escolar mais inclusivo e harmonioso, onde as relações interpessoais sejam pautadas por valores morais elevados.

Para essa discussão, pensou-se em abordar a inclusão, com base no princípio de orientar ações concretas em todos os âmbitos sociais, promovendo a convivência na diversidade e reconhecendo que as diferenças são essenciais para a construção social (Oliveira; Poker, 2002). Assim, refletir sobre o agir ético também implica reconhecer e combater atitudes discriminatórias que reforçam desigualdades, como o capacitismo, presente em muitos espaços sociais e educacionais.

O capacitismo pode ser compreendido como um sistema de crenças e práticas sociais que valoriza corpos e mentes considerados “normais” e desqualifica aqueles que apresentam alguma deficiência. Trata-se, portanto, de uma forma de discriminação estrutural que produz e reforça desigualdades ao associar a deficiência à incapacidade, à inferioridade ou à piedade (Nuernberg, 2018). Segundo Mello e Cabistani (2019), o capacitismo manifesta-se nas barreiras atitudinais, isto é, nas posturas e comportamentos que excluem ou subestimam as pessoas com deficiência, limitando sua plena participação social e escolar. No contexto educacional, compreender e enfrentar o capacitismo é um passo essencial para promover práticas verdadeiramente inclusivas e éticas, que reconheçam a diversidade humana como valor e não como limitação.

Nosso ponto de partida para a abordagem do tema ocorreu a partir de uma experiência no âmbito da disciplina Projetos de Intervenção, vinculada ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A disciplina objetivou promover reflexões acerca da relevância da metodologia de ensino por projetos, a partir do estudo dos Temas Transversais ou Temas Contemporâneos Transversais, por meio da pesquisa-ação no contexto escolar. Essa vinculação permitiu que os acadêmicos vivenciassem, na prática, o papel do professor como mediador de processos educativos inclusivos.

Para aprofundar a compreensão do tema, consultamos estudos que analisam historicamente as concepções de deficiência em diferentes contextos sociais. De acordo com Diniz (2007), a deficiência foi, durante séculos, explicada por interpretações religiosas e moralizantes que a associavam à punição divina ou ao sofrimento expiatório. Posteriormente, com o avanço das ciências médicas, consolidou-se o modelo biomédico, que passou a compreender a deficiência como um problema individual a ser corrigido, reabilitado ou normalizado. Esses referenciais históricos ajudam a compreender como determinadas visões ainda influenciam representações sociais e práticas escolares contemporâneas.

Em contraposição, o modelo social da deficiência - formulado a partir das décadas de 1970 e 1980 - desloca o foco do corpo para o meio, entendendo que a limitação não está na pessoa, mas nas barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais impostas pela sociedade (Diniz,

2007; OMS, 2011). Assim, a deficiência é compreendida como uma questão de direitos humanos, e não de incapacidade biológica.

Nesse sentido, Mello e Cabistani (2019) afirmam que o modelo social é fundamental para desnaturalizar práticas capacitistas e promover políticas de acessibilidade e inclusão, enquanto Nuernberg (2018) reforça que romper com o paradigma biomédico é reconhecer que a exclusão resulta mais das estruturas sociais do que das condições corporais. Essa perspectiva sustenta as atuais legislações e diretrizes educacionais, que defendem a eliminação das barreiras e o fortalecimento de uma cultura inclusiva.

O universo quanto aos tipos de deficiências também é bastante amplo e diverso, com suas peculiaridades e características, podendo estas serem classificadas em deficiências sensorial, intelectual, física ou múltiplas (Mello; Cabistani, 2019). Em dezembro de 2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo propósito central é assegurar que todas as pessoas com deficiência tenham garantido o pleno exercício de seus direitos humanos, bem como condições de participação igualitária na sociedade. O documento reforça princípios como dignidade, autonomia, não discriminação, acessibilidade e inclusão, orientando políticas públicas e práticas educativas que promovam a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade (Brasil, 2009).

A Convenção incentiva a participação completa das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida, desafiando estereótipos, preconceitos e estigmas. Neste âmbito, e por trás desses obstáculos, surge o termo capacitismo, um processo sociocultural que discrimina pessoas cuja variação corporal é considerada desviante (Nuernberg, 2018). Discutir o capacitismo no espaço escolar é essencial, pois é nele que se constroem valores, atitudes e percepções sobre o outro. Muitas vezes, as expressões de preconceito aparecem de forma sutil nas relações entre colegas ou nas práticas pedagógicas, reforçando estigmas e exclusões (Mello; Cabistani, 2019).

A escola, enquanto espaço de formação ética e cidadã, precisa favorecer o diálogo e a reflexão sobre essas atitudes, promovendo o respeito, a empatia e o reconhecimento da diversidade humana (Brasil, 1998; 2017). Conforme destaca Darido (2012), a Educação Física tem papel privilegiado nesse processo, ao possibilitar vivências corporais e sociais que fortalecem a solidariedade, a cooperação e a valorização das diferenças. Assim, abordar o capacitismo na escola é uma forma de concretizar o princípio ético da educação inclusiva, pautado na igualdade de direitos e na convivência respeitosa entre todos.

Com base nas informações apresentadas, trabalhar com temáticas de ordem social no ambiente escolar, além dos tópicos comuns à Educação Física, promove o estímulo a uma

formação mais crítica, por meio de atitudes conscientes e inclusivas. Além disso, tais discussões contribuem não somente para a formação dos escolares, mas também para a dos acadêmicos em formação, uma vez que possibilitam reflexões sobre a prática docente e sobre o papel da Educação Física na promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Diante dos aspectos apresentados, este estudo objetivou relatar as experiências de acadêmicos do curso de Educação Física na aplicação de uma intervenção sobre o capacitismo e as barreiras atitudinais nas relações humanas para escolares do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) dialogar com os escolares sobre o conceito de capacitismo e as barreiras atitudinais para o viver em sociedade; (2) Oportunizar vivências que sensibilizassem os escolares sobre atitudes de diversidade e inclusão nas relações sociais; e (3) Registrar, a partir da reflexão crítica, a experiência formativa dos acadêmicos com a aplicação da intervenção, analisando suas percepções, desafios e mudanças de perspectiva acerca do capacitismo e das barreiras atitudinais.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2002), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse enfoque permite uma análise mais profunda das relações, dos processos e dos fenômenos que permeiam o contexto educacional. Especificamente, este artigo se constitui como um Relato de Experiência (RE). De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), essa modalidade de produção do conhecimento busca descrever e refletir criticamente sobre uma vivência acadêmica ou profissional em um dos pilares da formação universitária - ensino, pesquisa ou extensão. Sua principal característica é o relato detalhado da intervenção, aliado ao embasamento teórico e à reflexão crítica sobre o vivido.

Além disso, esta pesquisa é proveniente de um projeto realizado no âmbito da disciplina Projetos de Intervenção na Educação Física, vinculada ao curso de Licenciatura em Educação Física - Oferta Regular - da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). À época de sua realização, cursávamos o 5º período do curso, o que nos possibilitou vivenciar de forma mais autônoma os processos de planejamento, execução e avaliação da prática docente. O projeto teve como propósito capacitar-nos para o desenvolvimento e a aplicação de intervenções em ambientes escolares, abordando temas transversais propostos pelos PCNs e pelos Temas Contemporâneos Transversais, conforme orienta a BNCC.

A realização dessa intervenção foi inspirada por um estudo piloto vinculado ao subprojeto “Teia da Inclusão: Práticas educativas sobre a inclusão de pessoas com deficiência por meio da prática da equoterapia”, pertencente ao Programa de Extensão “Educação, inclusão e qualidade de vida em praticantes de equoterapia: fortalecimento das ações entre o curso de Educação Física (UEA) e o Centro de Equoterapia da Polícia Militar do Amazonas (PMAM)”. O principal objetivo do subprojeto é promover a aproximação entre o ambiente escolar e o centro de equoterapia, sensibilizando os estudantes sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs) e fomentando atitudes de empatia e respeito às diferenças.

### 2.2 Período temporal, descrição do contexto e público alvo da ação interventiva

A intervenção foi realizada em 04 de julho de 2024, na Escola Estadual Santa Luzia, localizada em Manaus/AM. A instituição atende turmas do Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º) - nos turnos matutino e vespertino, totalizando, no referido ano, 264 estudantes matriculados.



**Figura 1:** Escola Estadual Santa Luzia

Fonte: Google Maps, 2024.

As atividades aqui relatadas foram desenvolvidas com alunos do 5º ano da etapa escolar, com idades entre 10 e 11 anos. A turma contava com 35 estudantes, dos quais 24 participaram efetivamente da intervenção. O espaço disponibilizado pela escola incluiu uma sala de aula equipada com projetor e notebook - utilizada para a fundamentação teórica - e o refeitório, destinado às atividades práticas.

A escolha da instituição ocorreu em razão de sua proximidade com a UEA, o que favoreceu a logística da ação. A definição da turma foi realizada em conjunto com a equipe gestora, mediante sugestão da direção escolar, tendo em vista a relevância e o caráter inovador da temática do capacitismo, até então não abordada no contexto da instituição.

### 2.3 Caracterização da atividade relatada e recursos utilizados

O eixo central da intervenção foi a reflexão sobre o capacitismo e as barreiras atitudinais no ambiente escolar, articulado ao Tema Transversal Ética (Brasil, 1998), de modo a favorecer a conscientização sobre práticas discriminatórias e promover valores de respeito e inclusão.

A organização das atividades teve como base os estudos de Zabala (1998) e Coll, Pozo, Sarabia e Valls (2000), que apontam as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Essas dimensões articulam o saber, o saber fazer e o saber ser, promovendo uma formação integral do aluno. Em consonância com

esses autores, Darido (2012) destaca que o ensino da Educação Física deve ultrapassar o simples desenvolvimento motor, envolvendo também valores, atitudes e reflexões que contribuam para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Com o intuito de apresentar de forma objetiva as etapas da intervenção, elaborou-se o Quadro 1, que reúne as principais ações realizadas durante o processo. Essa representação sistematiza as fases da experiência - preparação, planejamento, ludicidade, atividade prática e encerramento - descrevendo, em cada uma delas, os procedimentos executados, os recursos utilizados e as respectivas finalidades. A construção do quadro está em consonância com as orientações de Mussi, Flores e Almeida (2021), que destacam a importância de registrar detalhadamente os materiais e métodos utilizados em relatos de experiência, garantindo clareza, transparência e rigor científico na descrição da prática.

**Quadro 1** - Descrição das etapas de preparação e aplicação da intervenção.

<b>Etapas</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Recursos</b>	<b>Finalidade</b>
1. Preparação	Reunião preliminar com a equipe pedagógica da escola para definição do tema e do público-alvo	Conversa com coordenação e professora de Educação Física	Ajustar a proposta às necessidades da escola e validar a escolha da turma do 5º ano
2. Aplicação (Recursos audiovisuais)	Elaboração dos materiais pedagógicos	Slides de apresentação; folders informativos; placas temáticas “#ÉCAPACITISMOQUANDO?”; perguntas e respostas impressas	Garantir fundamentação teórica e suporte audiovisual durante a intervenção
3. Aplicação (Recurso Educacional 1)	Criação da personagem “Himawari” (anti-capacitista)	Personagem lúdica inspirada em representações inclusivas da Turma da Mônica	Favorecer a identificação das crianças e conduzir as atividades de forma atrativa
4. Aplicação (Recurso Educacional 2)	Organização do jogo da trilha sobre capacitismo	Tabuleiro confeccionado em cartolina; dado educativo; imagens e frases anti-capacitistas; pirulitos como prêmios	Promover reflexão de forma dinâmica e participativa sobre atitudes capacitistas
5. Aplicação (Encerramento)	Socialização e reflexão em roda de conversa	Roda de diálogo; certificados temáticos; registros fotográficos; folders de orientação	Consolidar a aprendizagem, incentivar o protagonismo dos alunos e valorizar a participação

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Conforme observado no Quadro 1, a intervenção compreendeu cinco etapas principais (1 a 5), as quais abrangeram desde a preparação até a aplicação efetiva das atividades. A Etapa de Preparação (1) envolveu a reunião com a equipe pedagógica da escola para validação do tema e definição da turma. Já as Etapas 2 a 5 compuseram a sequência de ações pedagógicas, contemplando a criação e aplicação dos recursos educacionais voltados à aproximação com o público infantil e à socialização dos resultados. No conjunto, a aplicação da intervenção teve

duração de, aproximadamente, 1 hora e 20 minutos, distribuída entre os momentos conceituais, procedimentais e atitudinais com os estudantes.

O primeiro recurso educacional (Etapa 2) envolveu a produção de materiais audiovisuais - slides e folders - com informações introdutórias sobre o capacitismo.

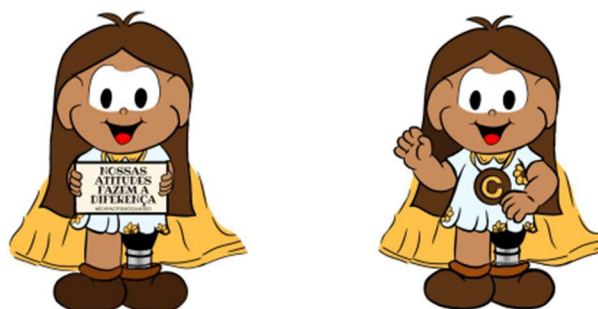


**Figura 2 - Material Informativo**  
Fontes: acervo dos autores, 2025

O segundo recurso (Etapa 3) consistiu na criação da personagem lúdica “Himawari” ("Flor do sol" em japonês), inspirada nas representações inclusivas da Turma da Mônica de Mauricio de Sousa, com o objetivo de favorecer a identificação das crianças. Nas obras do artista nos quadrinhos infantis relembramos outros personagens como a Dorinha (personagem com deficiência visual), o Humberto (garotinho com deficiência auditiva), o Luca (personagem com deficiência física).

A personagem Himawari constituiu-se como o principal destaque da atividade. Representada como uma menina morena, de traços indígenas e deficiência física, ela foi apresentada como alguém alegre, participativa e capaz - um contraponto direto aos estereótipos capacitistas. Essa mediação simbólica transformou o aprendizado em uma experiência emocional, um verdadeiro diálogo entre afeto e conhecimento, como defende Zabala (1998) ao tratar da aprendizagem significativa.

O terceiro recurso (Etapa 4) correspondeu ao Jogo da Trilha Anti-capacitista, que promoveu uma vivência prática e reflexiva sobre atitudes inclusivas. Por fim, a Etapa 5 consistiu na roda de conversa, espaço de socialização, reflexão e avaliação coletiva da experiência.



**Figura 3** - Personagem Anti-capacitista

Fonte: acervo dos autores, 2025



**Figura 4** - Jogo da Trilha

Fonte: acervo dos autores, 2025

A organização dessas etapas seguiu uma lógica pedagógica que contemplou a compreensão teórica do tema (dimensão conceitual); vivência prática e lúdica (dimensão procedimental) e a reflexão sobre atitudes inclusivas (dimensão atitudinal), favorecendo, assim, uma aprendizagem significativa e humanizadora.

#### 2.4 Critérios de análise para interpretação das vivências

Como forma de registrar as ações decorrentes da Etapa 5 (roda de conversa), mantivemos um diário de campo com anotações sobre as falas, comportamentos e percepções dos escolares. Essas informações foram analisadas qualitativamente, com o intuito de compreender como os objetivos pedagógicos foram alcançados e quais aprendizagens emergiram da vivência.

Esse processo analítico reforça o caráter científico do relato de experiência, ao articular a prática vivenciada com uma reflexão crítica e fundamentada sobre o fazer pedagógico (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Ressaltamos, ainda, que todos os princípios éticos foram respeitados: a identidade dos participantes foi preservada, não sendo mencionados nomes próprios ou informações que permitissem sua identificação.

### 3 RELATO DE EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO

Os momentos que antecederam a intervenção, propriamente dita, foram marcados por estudo e discussão sobre o conceito de capacitismo, seus impactos sociais e as formas como ele se manifesta no ambiente escolar. Realizamos leituras orientadas, seleção de materiais didáticos e produção de recursos pedagógicos que pudessem facilitar a compreensão do tema por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental.

A preparação também envolveu a divisão de funções entre os integrantes do grupo de acadêmicos, de modo que cada um tivesse um papel específico na execução da atividade. Realizamos reuniões para definir as etapas do trabalho, os tempos de fala, a ordem das ações e os momentos de transição entre as atividades. Esse planejamento coletivo foi essencial para garantir o dinamismo da intervenção e a coerência entre o conteúdo teórico e as vivências propostas.

Efetivamos a intervenção na sala de aula, com foco inicial na dimensão conceitual do tema, considerada fundamental para a construção de um vocabulário crítico (Coll et al., 2000). A abertura foi marcada pela entrada da personagem lúdica Himawari, um recurso criado para favorecer a identificação e a quebra do gelo com as crianças. A sala, inicialmente curiosa e silenciosa, transformou-se em um ambiente de entusiasmo palpável, com os alunos reagindo com surpresa e sorrisos ao se depararem com a figura inspirada na Turma da Mônica.

Sob a mediação da personagem Himawari, iniciamos a intervenção com a exposição de slides (Etapa 2), introduzindo o conceito de capacitismo de forma simples e interativa. A estratégia consistiu em uma pergunta-chave lançada à turma: “Mas, o que é isso - capacitismo?”. Para instigar a curiosidade, apresentamos imagens de objetos como capacetes, despertando hipóteses e questionamentos espontâneos. Em seguida, chegamos juntos à definição formal: “discriminação e preconceito direcionados às pessoas com deficiência”, construída coletivamente a partir do diálogo.



**Figura 5** - Apresentação do tema em sala

Fonte: acervo dos autores, 2025

O ponto de maior impacto emocional ocorreu ao apresentar frases comuns, mas capacitistas, como: “Doido!” ou “Está cego/surdo?”. A reação imediata dos estudantes - expressões de surpresa, reconhecimento e leve desconforto - indicou que o conteúdo tocava diretamente suas vivências cotidianas. Conforme destacam Mello e Cabistani (2019), o capacitismo se manifesta, frequentemente, na linguagem cotidiana, naturalizando práticas discriminatórias que reforçam desigualdades. Ao explicitar exemplos concretos, tornou-se possível desnaturalizar expressões rotineiras e promover reflexão crítica sobre formas de comunicação que excluem ou desrespeitam.

Essa sensibilização inicial favoreceu a relação entre teoria e ética do convívio, aproximando as crianças da dimensão atitudinal da aprendizagem, defendida por Zabala (1998). À medida que reconheciam o caráter discriminatório das expressões, os estudantes passaram a construir novos significados acerca de respeito e convivência. Esse movimento vai ao encontro do que Freire (1996) propõe ao defender que a educação deve promover a conscientização sobre práticas opressoras, permitindo que os sujeitos reflitam e transformem suas atitudes no mundo.

O diálogo emergente desse momento reforçou a importância da mediação pedagógica e da problematização como estratégias formativas. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem, e isso se concretizou quando os alunos compartilharam exemplos pessoais, relacionando as frases apresentadas a situações vivenciadas na escola e no convívio diário. Dessa forma, a reflexão coletiva permitiu ampliar a compreensão sobre o capacitismo como fenômeno social, estimulando atitudes mais empáticas e inclusivas.



**Figura 6** - Apresentação de frases capacitistas

Fonte: acervo dos autores, 2025

Após essa abordagem conceitual, passamos ao segundo momento, para o qual teve destaque a dimensão procedimental, que representou o momento mais dinâmico da intervenção.

A escola cedeu o refeitório, que foi cuidadosamente organizado para favorecer a interação e o movimento das crianças. O som das cadeiras sendo arrastadas e as vozes ansiosas anunciavam o entusiasmo coletivo - o que também nos deixou satisfeitos com a proposta.

Dividimos os escolares em quatro grupos, representando equipes no Jogo da Trilha Anti-capacitista, elaborado especialmente para essa vivência. Os escolares eram os próprios “peões” e o tabuleiro, confeccionado em cartolina colorida, era decorado com personagens da Turma da Mônica e frases como “Respeito é inclusão” e “Todos temos capacidades diferentes”, que marcavam o percurso. O jogo contou com 20 casas, cada uma apresentando uma pergunta, desafio ou reflexão sobre atitudes inclusivas. As perguntas variavam desde expressões do cotidiano (“É certo dizer ‘tão linda, mas presa numa cadeira de rodas?’”) até temas como acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência (Lei nº 13.146/2015).

A cada jogada do dado, o ambiente se enchia de expectativa: “Vai cair na casa do desafio!”, gritavam as crianças. As reações alternavam entre surpresa, empatia e indignação, revelando o envolvimento emocional das crianças com a temática, especialmente quando percebiam que certas expressões comuns eram, na verdade, capacitistas. Esse momento revelou o potencial do jogo como ferramenta pedagógica - unindo ludicidade e reflexão ética - e mostrou que o aprendizado pode ser, ao mesmo tempo, prazeroso e transformador.



**Figura 7** - Aplicação do jogo da trilha Anti-capacitista

Fontes: acervo dos autores, 2025

Durante o jogo, atuamos como mediadores, incentivando os grupos a refletirem antes de responder: “Como você agiria se um colega com deficiência não conseguisse participar da brincadeira?”. As respostas mostravam crescente maturidade: “Eu ajudaria ele a jogar de outro jeito”; “Dava pra gente mudar a regra, né, professor?”. Essas falas evidenciaram que as crianças começavam a compreender, de forma lúdica, o significado de conviver com as diferenças.

O jogo tornou-se uma experiência afetiva e cooperativa. Quando alguém errava, o grupo inteiro se mobilizava para ajudar, e o simples gesto de torcer uns pelos outros refletia o despertar

da empatia e do respeito mútuo. Conforme Vygotsky (1998), as aprendizagens mais significativas ocorrem nas interações sociais, pois é nelas que os sujeitos constroem sentidos compartilhados e atitudes de cooperação. Nessa mesma linha, Kishimoto (2011), destaca que o jogo, além de promover o prazer, estimula o desenvolvimento afetivo e social, fortalecendo o respeito e a solidariedade entre os participantes. Zabala (1998) complementa que o trabalho com a dimensão atitudinal é essencial à formação integral, pois permite refletir sobre valores e atitudes em situações concretas de convivência.

Apesar do barulho e da agitação natural da turma, aprendemos, na prática, a importância da mediação e da comunicação clara. A energia das crianças crescia a cada rodada, especialmente nas casas premiadas com pirulitos-surpresa, pensados para manter a atenção e o envolvimento de todos. Ao longo do percurso, revezamo-nos entre as funções de observadores e condutores, registrando falas e comportamentos em diários de campo. Um dos momentos mais marcantes foi quando um aluno afirmou: “Achava que pessoa com deficiência não podia brincar de nada, mas agora vi que pode, só muda o jeito”. Pequenas falas como essa revelaram o impacto real da intervenção, demonstrando que a ludicidade ensina e transforma.

O encerramento da intervenção foi marcado por uma roda de conversa (Etapa 5), criada para retomar os aprendizados e compreender como as crianças estavam assimilando o tema. A pergunta geradora que conduziu o diálogo foi: “*O que podemos fazer, no dia a dia, para tratar todas as pessoas com respeito, inclusive aquelas que têm algum tipo de deficiência?*”. A partir dela, surgiram relatos espontâneos sobre situações vividas no recreio, em casa e nas aulas de Educação Física, permitindo que os alunos relacionassem o conteúdo trabalhado às suas experiências pessoais. As discussões envolveram ideias sobre empatia, mudança de atitudes e a importância de incluir colegas nas brincadeiras. Essa etapa favoreceu a síntese das aprendizagens e deu voz aos sentimentos e percepções das crianças sobre convivência inclusiva.

A entrega dos certificados representou mais do que um encerramento: simbolizou o compromisso coletivo com a inclusão, o respeito e a empatia. Ao reconhecer as crianças como protagonistas da mudança, reforçamos a dimensão formativa da experiência.



**Figura 8 e 9** - Certificado e registro da entrega

Fontes: acervo dos autores, 2025

As falas dos alunos foram cheias de sinceridade: “Agora eu entendi que não é certo rir quando alguém faz algo diferente”; “Todo mundo tem um jeito de ser, e isso não é errado”. Essas expressões revelaram o amadurecimento ético e o alcance das discussões. Compreendemos que o aprendizado ultrapassou o campo conceitual, alcançando o plano atitudinal - o mais transformador no processo educativo.

Nesse momento, percebemos que o conhecimento se fez por meio da emoção, como propõe Zabala (1998): experiências significativas unem o saber, o fazer e o ser. O brilho nos olhos das crianças e os aplausos espontâneos mostraram que o conhecimento havia sido incorporado. Não se tratava apenas de entender o conceito de capacitismo, mas de sentir o valor do respeito e da inclusão.

Nossa mediação foi guiada pela escuta sensível, permitindo que as crianças compartilhassem lembranças pessoais. Uma aluna relatou que, após a atividade, queria “chamar o colega que sempre ficava de fora para brincar junto”. Essa fala concretiza o que Darido (2012) defende: a Educação Física deve ir além do movimento corporal, promovendo reflexões sobre convivência e solidariedade.

Enquanto acadêmicos e futuros professores, compreendemos o verdadeiro alcance da Educação Física escolar: mais do que prática motora, é um espaço de formação humana. O diálogo com as crianças mostrou que a escuta e o afeto são instrumentos pedagógicos tão poderosos quanto qualquer recurso didático. Encerrar a intervenção com a roda de conversa foi simbólico: formou-se um círculo de igualdade, onde todos - acadêmicos, professores e alunos - puderam compartilhar sentidos. Essa dinâmica reforça Oliveira e Poker (2002), para quem a inclusão se constrói cotidianamente, por meio de ações concretas que promovem o convívio na diversidade.

Mais do que um encerramento escolar, esse momento simbolizou o início de novas formas de convivência. As crianças compreenderam que o respeito e a empatia não se

restringem à escola, mas se estendem à família, à comunidade e aos espaços de convivência. Pequenas atitudes - como incluir um colega nas brincadeiras - tornam-se sementes de transformação social.

Enquanto educadores em formação, reconhecemos que a aprendizagem acontece quando o conhecimento ultrapassa os muros da escola e se transforma em ação no cotidiano. Essa experiência mostrou que trabalhar ética e respeito à diversidade é plantar, desde cedo, a consciência de que cada pessoa tem valor e merece dignidade. Acreditamos que esta experiência foi um exercício real de planejamento, mediação e reflexão docente, exigindo articulação entre teoria e prática. Vivenciar a docência para além do papel de observador nos fez compreender, na prática, o que Darido (2012) chama de papel transformador da Educação Física na formação ética e cidadã.

Por fim, reafirmamos que promover posturas anti-capacitistas na escola é um ato contínuo de reflexão e ação, que ultrapassa os limites da Educação Física e alcança toda a comunidade escolar. Cada etapa da intervenção consolidou-se como uma oportunidade de crescimento humano e profissional, fortalecendo o ideal de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

### 3.1 Reflexões sobre a prática

A experiência vivenciada evidenciou que a abordagem lúdica, dialogada e centrada na realidade dos estudantes favoreceu aprendizagens que ultrapassaram o plano conceitual. Essa constatação dialoga com Vygotsky (1998), que destaca o papel da interação social e da mediação simbólica na construção do conhecimento. Ao observarmos as falas, reações e atitudes das crianças, percebemos que o jogo e as discussões atuaram como ferramentas mediadoras capazes de transformar percepções e provocar ressignificações sobre a deficiência e a convivência na diversidade.

Além disso, o caráter sistematicamente reflexivo da intervenção revelou que a ludicidade não é apenas um recurso auxiliar, mas um caminho pedagógico potente capaz de integrar dimensão cognitiva, emocional e ética - conforme defendem Kishimoto (2011) e Zabala (1998). Em diversos momentos, a emoção esteve presente como catalisadora da aprendizagem, indicando que a experiência vivida - e não apenas explicada - é capaz de consolidar valores e atitudes.

A prática também nos permitiu compreender o que Freire (1996) denomina de “ato dialógico”. O diálogo com as crianças não foi apenas explicativo, mas problematizador, pois possibilitou que elas identificassem, a partir de suas próprias experiências, expressões e

comportamentos capacitistas naturalizados no cotidiano. Essa identificação é fundamental para romper processos opressores, uma vez que, como afirma Mello e Cabistani (2019), o capacitismo se sustenta justamente na invisibilização dessas práticas.

Para nós, enquanto acadêmicos, a realização da intervenção ofereceu a oportunidade de articular teoria e prática de maneira concreta, ampliando nossa compreensão sobre o papel social da Educação Física. Darido (2012) afirma que a Educação Física escolar deve transcender a dimensão motora e promover reflexões sobre convivência, ética e valores humanos - perspectiva que se materializou na intervenção realizada. O planejamento, a mediação e a escuta ativa nos mostraram a complexidade da prática docente e a necessidade de constante reflexão sobre nossas ações.

O processo também revelou desafios importantes, como a gestão do tempo, a organização da turma e a adequação da linguagem ao público infantil. Esses desafios, entretanto, constituem parte inevitável do fazer pedagógico e, conforme destacam Oliveira e Poker (2002), representam oportunidades de crescimento profissional, uma vez que a inclusão se constrói cotidianamente, em movimentos de tentativa, ajuste e transformação.

Apesar dos avanços observados, reconhecemos como limitação o fato de a intervenção ter ocorrido em um único dia, o que restringe o aprofundamento dos conteúdos e a consolidação de atitudes éticas, respeitosas e inclusivas, especialmente no que se refere ao enfrentamento do capacitismo. Temas como ética, inclusão e respeito às diferenças demandam continuidade no cotidiano escolar, de modo que as atitudes possam ser gradualmente fortalecidas e ressignificadas, transformando-se em práticas permanentes capazes de promover mudanças mais amplas nas relações entre os estudantes. Essa limitação, contudo, reforça a importância de ações sequenciais e planejadas, que deem sustentação ao desenvolvimento de posturas éticas e anti-capacitistas ao longo do tempo.

Assim, a intervenção não apenas possibilitou aprendizagens significativas para os escolares, mas também promoveu uma vivência formativa para nós, futuros professores. A prática reafirmou a importância de uma educação crítica, dialógica e ética, capaz de reconhecer a diversidade humana como fundamento para a convivência democrática.

O ambiente de confiança criado pelo formato lúdico facilitou o diálogo e permitiu que os escolares se sentissem à vontade para expressar sentimentos e dúvidas. Segundo Freire (1996), o diálogo é um ato de encontro entre sujeitos que buscam compreender e transformar o mundo, sendo, portanto, essencial na formação ética. Na mesma direção, Vygotsky (1998) afirma que o aprendizado se constrói nas interações sociais mediadas pela linguagem. Assim, o jogo tornou-se um espaço de escuta, expressão e construção coletiva do conhecimento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral relatar as experiências de acadêmicos do curso de Educação Física na aplicação de uma intervenção sobre o capacitismo e as barreiras atitudinais nas relações humanas para escolares do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Buscamos também compreender como práticas educativas, fundamentadas em valores éticos e inclusivos, podem contribuir para a formação cidadã de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De modo específico, procuramos dialogar com os escolares sobre o conceito de capacitismo; fomentar vivências e reflexões acerca de atitudes capacitistas, bem como registrar e analisar criticamente nossa experiência formativa. Entre os principais resultados observados, destacam-se: a participação ativa das crianças nos debates sobre atitudes capacitistas, demonstrando compreensão do conceito por meio de exemplos concretos; o envolvimento afetivo e cognitivo provocado pelos recursos educacionais aplicados de forma lúdica (Himawari e o Jogo da Trilha Anti-capacitista) e a manifestação de atitudes empáticas e reflexivas nas falas dos estudantes durante a roda de conversa, evidenciando sensibilização quanto à convivência respeitosa na diversidade.

Para nós, acadêmicos, a intervenção proporcionou a ressignificação da prática docente, ampliando a compreensão sobre nosso papel social e sobre a importância da mediação pedagógica na formação ética dos alunos. Ao avaliarmos criticamente o processo criativo dos recursos educacionais, reconhecemos que o ponto mais relevante foi a integração entre ludicidade e reflexão ética por meio dos recursos educacionais disponibilizados que se mostraram ferramentas eficazes para envolver as crianças, aproximando conceitos complexos de maneira sensível e acessível.

Como limitação, destacamos que a intervenção foi realizada em apenas um encontro, o que reduz as possibilidades de acompanhamento contínuo das transformações atitudinais e do aprofundamento conceitual. Consideramos que ações educativas voltadas ao enfrentamento das barreiras atitudinais precisam ser desenvolvidas de forma sistemática ao longo do ano letivo, possibilitando que reflexões sobre respeito, empatia e diversidade se consolidem como práticas permanentes no ambiente escolar. Acreditamos que a continuidade dessas experiências ampliaria ainda mais o impacto formativo tanto para os escolares quanto para os acadêmicos envolvidos.

Do ponto de vista formativo, essa vivência foi profundamente significativa. No atual estágio de nossa trajetória acadêmica, no 8º período do curso de Licenciatura em Educação Física, percebemos o quanto amadurecemos em relação à compreensão do papel social e

educativo do professor. A intervenção nos permitiu vivenciar, de maneira concreta, a articulação entre teoria e prática, fortalecendo competências pedagógicas relacionadas à empatia, à comunicação e à ética. Aprendemos que ensinar é também um ato de escuta e acolhimento, e que a afetividade constitui um elemento essencial na construção de aprendizagens duradouras.

Enquanto futuros profissionais, reconhecemos que a Educação Física é um espaço privilegiado para dialogar sobre temas éticos e sociais, uma vez que o corpo é expressão de cultura, identidade e convivência. A prática corporal, quando mediada com intencionalidade pedagógica, pode se tornar um poderoso instrumento de transformação, rompendo preconceitos e promovendo a inclusão. Nesse sentido, a experiência reafirmou nossa convicção de que a docência na Educação Física vai muito além do ensino de técnicas e movimentos - ela se constitui como um espaço de formação humana e cidadã.

Compartilhar essa experiência com nossos colegas e demais licenciados é uma forma de ampliar o alcance da reflexão iniciada nesta intervenção. Acreditamos que práticas formativas como esta podem inspirar outros futuros professores a desenvolverem projetos sensíveis e criativos, capazes de integrar ludicidade, criticidade e compromisso ético. Além disso, compartilhar nossos aprendizados fortalece a cultura de colaboração entre pares e contribui para a consolidação de uma prática pedagógica mais consciente e inclusiva.

Encerramos este percurso convictos de que a escola é um espaço privilegiado de transformação social. O que se aprende e se vivencia dentro dela reverbera nos outros espaços da vida - na família, na comunidade, nas relações cotidianas. Por isso, acreditamos que plantar a semente do respeito e da empatia desde os primeiros anos escolares é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 164, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTIÇA%20E%20CIDADANIA/covencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretária de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais - Ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd (org.). **Caderno de formação:** formação de professores - didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.

DARIDO, Suraya Cristina. Temas transversais e a educação física escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd (org.). **Caderno de formação:** formação de professores - didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 76-89.

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

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

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

GARCIA, Joe. A interdisciplinaridade segundo os PCNs. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/494/422>. Acesso em: 12 jul. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Leticia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/112/97>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MUSSI, Fernanda Carneiro; FLORES, Ricelli; ALMEIDA, Elizângela. Relato de experiência: orientações práticas para pesquisadores. **Revista Interdisciplinar de Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. 45-56, 2021.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Ações para promoção da inclusão das pessoas com deficiência nas organizações de trabalho. **ComCiência**, Campinas, n. 205, 2018. Disponível em: <https://www.comciencia.br/acoes-para-promocao-da-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-nas-organizacoes-de-trabalho/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; POKER, José Geraldo de Souza. **Educação inclusiva: compartilhando saberes**. Campinas: Papirus, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020\\_por.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.