

O discente surdo autista nas aulas de Educação Física

The autistic deaf student in Physical Education classes

Alessandra Teles Sirvinskas Ferreira¹

Universidade Federal Fluminense/Instituto Nacional de Educação de Surdos

Isabela Pinto Vilela²

Universidade Federal Fluminense

Ruth Maria Mariani Braz³

Universidade Federal Fluminense

RESUMO

O aluno surdo autista enfrenta um grande desafio na sociedade e na escola pela falta de acessibilidade em diversos espaços. A inclusão, tema recorrente na atualidade, está envolta por desafios a serem enfrentados a cada dia pelos profissionais, especialmente os educadores que ainda possuem uma capacitação incipiente para lidarem com esta nova realidade. O professor de educação física tem como responsabilidade garantir a inclusão deste aluno em suas aulas; como fazer isso de forma eficaz é o desafio principal. Esta pesquisa objetiva apresentar o desenvolvimento de estratégias metodológicas utilizadas em aulas de educação física com alunos surdos autistas. Para isso, foi feita uma pesquisa exploratória que teve como base a observação e o registro das aulas de educação física com a presença de dois alunos surdos autistas no Instituto Nacional de Educação de Surdos. A pesquisa e as observações mostraram que as estratégias e métodos precisam ser diversos, isso porque não há um método único que funcione para todos os alunos surdos autistas, afinal os alunos são diferentes e apresentam necessidades diversas. Observar, conhecer suas preferências e necessidades, criar vínculo, adaptar o material, promover sua sociabilização e não subestimar o aluno é fundamental para realização de uma aula adequada.

Palavras-chave: Surdez; Autismo; Práticas Pedagógicas; Inclusão; Ensino.

ABSTRACT

The deaf autistic student faces a great challenge in society and at school due to the lack of accessibility in different spaces. Inclusion, a recurring theme today, is surrounded by challenges to be faced every day by professionals,

¹ Doutoranda do programa de pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIN), Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis – São Domingos, Niterói – RJ, 24210-201. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2347-815X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3774355460592008>. E-mail: ateles@id.uff.br.

² Mestre em Diversidade e Inclusão (CMPDI) Universidade Federal Fluminense. Professor do Colégio Pedro II; (CPII), Niterói, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis – São Domingos, Niterói – RJ, 24210-201. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2458-0348>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6381239025209004>. E-mail: ipvilela27@gmail.com.

³ Pós-Doc em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIN) Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão e do Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI), Niterói, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis – São Domingos, Niterói – RJ, 24210-201. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2224-9643>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8386383577325343>. E-mail: ruthmariani@yahoo.com.br.

especially educators who still have incipient training to deal with this new reality. The physical education teacher has the responsibility to ensure the inclusion of this student in his classes, how to do this effectively is the main challenge. This research aims to present the development of methodological strategies used in physical education classes with deaf autistic students. For this, exploratory research was carried out that was based on the observation and recording of physical education classes with the presence of two autistic deaf students at the National Institute of Deaf Education. Research and observations have shown that strategies and methods need to be diverse, because there is no single method that works for all deaf autistic students, after all students are different and have different needs. Observing, knowing their preferences, needs, creating bonds, adapting the material, promoting their socialization, and not underestimating the student is essential to conduct an appropriate class.

Keywords: Deafness; Autism; Pedagogical practices; Inclusion; Teaching.

RESUMEN

El alumno sordo autista enfrenta un gran desafío en la sociedad y en la escuela debido a la falta de accesibilidad en diversos espacios. La inclusión, tema recurrente en la actualidad, está rodeada de desafíos a los que se enfrentan cada día los profesionales, en especial los educadores que aún tienen una formación incipiente para hacer frente a esta nueva realidad. El profesor de educación física es el responsable de velar por la inclusión de este alumno en sus clases; cómo hacer esto de manera efectiva es el principal desafío. Esta investigación tiene como objetivo presentar el desarrollo de estrategias metodológicas utilizadas en las clases de educación física con estudiantes sordos autistas. Para ello, se realizó una investigación exploratoria basada en la observación y grabación de clases de educación física con la presencia de dos alumnos sordos autistas del Instituto Nacional de Educación para Sordos. La investigación y las observaciones demostraron que las estrategias y los métodos deben ser diferentes, porque no existe un único método que funcione para todos los estudiantes sordos autistas, después de todo, los estudiantes son diferentes y tienen necesidades diferentes. Observar, conocer sus preferencias y necesidades, crear vínculo, adaptar el material, promover su socialización y no menospreciar al alumno es fundamental para llevar a cabo una clase adecuada.

Keywords: Deafness; Autism; Pedagogical practices; Inclusion; Teaching.

INTRODUÇÃO

A inclusão está envolta por desafios a serem enfrentados a cada dia pelos profissionais, especialmente os educadores que ainda possuem uma capacitação incipiente para lidarem com esta nova realidade. Pesquisas que esclareçam e apresentem possíveis práticas pedagógicas contribuem para a capacitação dos profissionais e permitem um melhor processo inclusivo.

O professor de Educação Física tem como responsabilidade garantir a inclusão deste aluno em suas aulas; como fazer isso de forma eficaz é o desafio principal. Esta temática é importante para esclarecer, conscientizar as pessoas em geral quanto aos desafios enfrentados por estes alunos e instrumentalizar profissionais que venham a se deparar com uma realidade semelhante.

Esta pesquisa objetiva apresentar o desenvolvimento de estratégias utilizadas em aulas de Educação Física com alunos surdos autistas, evidenciando a importância e relevância do conhecimento sobre as características do aluno surdo e autista, bem como, as adaptações necessárias para obter êxito no ensino e estimulação deste aluno.

A Educação Física (EF) escolar brasileira teve influência de grandes escolas como alemã, nórdica, francesa e inglesa. Consideramos pertinente que seja feita uma recapitulação desse trajeto para melhor compreensão da sua posição no contexto escolar.

Marido (2003) menciona que a EF Popular passou pelas abordagens da Psicomotricidade; Construtivismo; desenvolvimentista; crítica; saúde renovada e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, mencionamos no quadro 1.

Quadro 01: O papel da saúde nas tendências e abordagens da Educação Física Escolar.

Tendência/abordagem	Papel da saúde
Popular	Discussões teóricas sobre diversos temas como o sedentarismo, as doenças sexualmente transmissíveis, o combate às drogas e os primeiros socorros. O biologismo começa a declinar. Percepção de que somente a dedicação aos exercícios não é suficiente para a prevenção de doenças. Crise epistemológica na EF, que provoca nova leitura do seu papel como produtora de saúde.
Psicomotricidade	Saúde tratada de forma indireta através de atividades que desenvolvam os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos. Somente aulas práticas. Visão não biologista, porém, individualista de saúde.
Construtivista	Saúde tratada de forma indireta através de atividades lúdicas envolvendo o jogo. Visão não biologista, porém, individualista de saúde.
Desenvolvimentista	Saúde tratada de forma indireta através de atividades que desenvolvam as habilidades motoras. Somente aulas práticas. Visão biologista e individualista de saúde.
Críticas	Saúde tratada de forma direta através de discussões e debates sobre as injustiças sociais pautadas no marxismo. Visão não biologista e socialista de saúde.
Saúde Renovada	Saúde tratada de forma direta através de discussões e aulas práticas. A relação atividade física – saúde é tida como causa efeito. Visão não completamente biologista, porém defende de forma muito forte as questões orgânicas como única fonte de saúde. Visão individualista de saúde.
PCNs	Saúde tratada de forma direta através de discussões e aulas práticas. Aproxima-se do campo da Saúde Coletiva por incluir em suas discussões temas da Saúde Pública. Considera a cidadania como saúde. Visão não biologista e, ainda que não tão incisiva, coletiva de saúde.

Fonte: <http://www.efdeportes.com/efd182/tendenciaspedagogicasdaeducacaofisica-escolar.htm>

O foco aos poucos foi deixando de ser a esportivização⁴ e o alto rendimento e sendo substituído pela valorização do conhecimento do aluno e sua afetividade, cognição e desenvolvimento, dando lugar à psicomotricidade.

Soares (1996 *apud* DARIDO, 2003) relata que a psicomotricidade foi o primeiro movimento da EF visando ao crescimento da criança, com a postura de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno, dando ênfase às atividades da educação pelo movimento e não mais do movimento.

É a prática pela corporeidade, propiciando a exploração do corpo, sua relação com o mundo e favorecendo para que a criança se sinta segura. Portanto, é de extrema relevância o reconhecimento e a abordagem da diversidade, evitando que as diferenças se tornem desigualdades e desvantagens entre os educandos, como comumente ocorriam e ainda ocorrem nos espaços escolares (MEDINA, 1994).

A EF escolar, hoje, está baseada nos valores de respeito às particularidades de cada aluno e no desenvolvimento da consciência de que as diferenças são resultado de um conjunto de fatores que abrange características pessoais, origem sociocultural e interações humanas, visando a uma concepção pedagógica transformadora (BRASIL, 2006).

Atualmente, vivemos um contexto em que a EF tem objetivo de desenvolver o aluno quanto ao seu aspecto social, afetivo, cognitivo e motor, valorizando sua individualidade e contribuindo para a formação integral desse indivíduo; dessa forma o professor de Educação Física tem papel decisivo para que isso ocorra (VILELA, MARIANI, 2017).

Gorgatti (2005 *apud* DARIDO, 2003) lembra do Decreto 3298/99, que determina que existam meios que facilitem o exercício de atividades esportivas entre pessoas com deficiências e suas entidades representativas, assegurando a acessibilidade às instalações esportivas em todos os níveis de ensino, bem como a promoção da inclusão de atividades esportivas para pessoas com deficiências na prática da EF escolar.

Em muitos casos, os pais das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) solicitavam a dispensa das aulas de EF para seus filhos, por diferentes motivos — entender que o tipo de aula oferecido não acrescentaria, acreditar que o conteúdo não seria relevante para a criança,

⁴Transformação de uma atividade física ou corporal em modalidade desportiva, geralmente com vertente competitiva; in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/esportiviza%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 03-05-2022].

ter medo de expor o filho a alguma situação de risco em que possa se machucar — que não seriam aceitos em nenhuma outra disciplina, mas que normalmente eram aceitos nas aulas de EF, sem muito precisar argumentar. Essa situação contribui para que o estigma de disciplina com menos credibilidade que as demais, que a EF carrega, seja reforçado. Gorgatti (2005) afirma:

Observa-se que, especialmente nas últimas duas décadas, a educação física dentro da escola vem perdendo um espaço considerável e tornando-se para muitos alunos e dirigentes escolares uma disciplina dispensável e sem importância (NEIRA, 2003; PAIM, 2002). Parte significativa da responsabilidade por este declínio certamente recai sobre os próprios professores de educação física e à formação que estes têm recebido nos estabelecimentos de ensino superior, visto que, cada vez mais, prioriza-se a formação de novos professores na área de “fitness” para academias e resume-se a educação física escolar em manifestações esportivas (GORGATTI, 2005, p. 44).

Ao invés de proporcionar aos alunos vivências e aprendizagens diferenciadas dentro das inúmeras possibilidades que a EF pode oferecer, uma parcela considerável dos professores opta por jogos esportivos sem que esses sejam sequer aprofundados ou discutidos. O problema maior não está no trabalho com o esporte, mas sim na forma com que esse trabalho é conduzido, na maneira como esse conteúdo é trabalhado, sem que haja significação para o aluno, o que faz com que as aulas “pareçam” vazias e percam a importância na visão da maioria das pessoas (VILELA, MARIANI, 2017).

As aulas de EF são oportunidades para que os alunos se descubram, conheçam suas possibilidades de desenvolvimento, conheçam seus limites e superem seus medos. Os professores de EF devem assimilar esse fato para contribuir para que esses estereótipos sejam superados.

O TEA é, de acordo com o American Psychiatric Association (2014 *apud* SOUZA, NUNES, 2017, p. 3), “um conjunto de desordens do neurodesenvolvimento, de causa orgânica, caracterizado por dificuldades sociocomunicativas, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos.” Ayres (1987 *apud* SOUZA, NUNES, 2017) desenvolveu pesquisas quanto ao processamento e integração sensorial e identificou transtornos sensoriais que comprometem o uso eficiente do corpo. Identificaram-se transtornos de modulação sensorial – déficit em regular a intensidade, duração e frequência da resposta aos estímulos sensoriais – discriminação sensorial – dificuldade em perceber e interpretar a qualidade de estímulos de natureza visual, tátil, auditiva, vestibular, proprioceptiva, gustativa e/ou olfativa – e, de base motora sensorial – déficits em planejar e executar atos motores novos ou séries de ações motoras, bem como dificuldade em manter equilíbrio e postura.

Pesquisas realizadas por Tomé (2007 *apud* ALVES, DUARTE, 2014) revelam que os autistas melhoram em sociabilização e qualidade de vida quando participantes de atividades de EF,

ao trabalhar aspectos como o desenvolvimento da consciência corporal, a agilidade, o equilíbrio, a lateralidade e o tônus muscular, bem como ao realizar atividades em grupo.

O aluno surdo autista muitas vezes não consegue expressar suas necessidades, interesses e opiniões. Ao planejar suas aulas, o professor de EF precisa pensar e analisar todo um conjunto de características do aluno e, com o intuito de atender adequadamente, precisará utilizar diversos métodos, tais como o Método do programa Son-Rise e Método PECS dentre outros, que permitam uma comunicação entre professor-aluno e contribuam para a compreensão por parte do aluno daquilo que é requerido dele.

A imitação é uma estratégia muito utilizada nas aulas para alunos surdos, cabendo ao professor compreender que o autista tem dificuldade em planejar e executar comandos motores, portanto, nem sempre conseguirá imitar adequadamente aquilo que lhe é mostrado. A construção dos conceitos dos movimentos através dessa cópia e associada à apresentação do sinal e da imagem podem contribuir para o estabelecimento de uma comunicação do aluno surdo com o professor de comando e resposta corporal do movimento esperado.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica narrativa sobre o lúdico e sua importância para contextualizar as atividades desenvolvidas nas aulas de EF com os alunos com TEA, nas bases de dados científicas.

Foi feita uma pesquisa exploratória que teve como base a observação e registro das aulas de EF com a presença de alunos surdos autistas: um aluno, que nominaremos de A, matriculado na turma de educação infantil de 4 anos (EI4), em 2016, e de 5 anos (EI5), em 2017; e o outro aluno, que denominaremos B, com idade de 6 e 7 anos, que era atendido apenas no setor Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos do sexo masculino e surdos congênitos, diagnosticados com autismo desde 2 e 4 anos, respectivamente.

O aluno A, em alguns momentos, era levado para participar de atividades junto aos alunos de 5 anos durante os anos de 2016 e 2017.

Nas aulas de EF participaram de atividades psicomotoras diversas, dentre elas: pular dentro e fora de arcos (trabalhando a lateralidade e o conceito de dentro e fora); subir e descer o espaldar (trabalhando o alto e baixo e a alternância de pés e mãos); deslizar em cima de um rolo com apoio das mãos na frente do rolo (trabalhando alternância, propriocepção e equilíbrio); percorrer circuito saltando de uma almofada para outra (trabalhando impulsão, coordenação motora e visual, equilíbrio); realizar cambalhota com e sem auxílio (trabalhando a coordenação motora global, o

equilíbrio e a lateralidade); andar com um pé na frente do outro em cima de linhas (trabalhando o equilíbrio, coordenação motora e visual); deslocar-se em diferentes velocidades e diferentes maneiras, correndo, pulando, de frente, de costas, de lado, sentados, rolando (trabalhando a lateralidade, o equilíbrio, a coordenação motora, a propriocepção, o ritmo, a velocidade); saltar por cima de uma corda e cair de costas em um colchão (trabalhando o impulso, coordenação motora, ritmo e tônus muscular).

Trabalhamos ainda diversas atividades que representavam esportes adaptados para a faixa etária, visando à experimentação individual e trabalhando as valências físicas como: coordenação motora e óculo-manual, força, agilidade, velocidade e atenção. Dentre os esportes trabalhados havia basquete, voleibol, hóquei, futebol, handebol, badminton, atletismo (com as provas: salto em distância, corrida, arremesso de peso e de dardos), natação, ginástica olímpica, judô.

Todos os responsáveis dos dois alunos envolvidos nas atividades assinaram o termo de livre consentimento de participação do menor de idade na pesquisa. O nosso projeto foi submetido à plataforma Brasil com o título Jogos de Sensibilização sobre a pessoa com deficiência para aulas de Educação Física e foi aprovado com o número do CAAE: 76613317.7.0000.5243.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, vamos conceituar a palavra lúdico para compreender melhor sobre o que estamos falando. A palavra “lúdica” vem do latim *ludos*, que significa jogo e divertimento. Uma de suas definições no dicionário diz: algo que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de o fazer. A palavra jogo, por sua vez, é conceituada entre outras definições como atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento.

Atividades lúdicas vão além das atividades baseadas em conceitos e conhecimento adquiridos através de estudos tradicionais, elas trazem uma subjetividade na sua essência. A objetividade da teoria adquirida no decorrer da formação do profissional não é desconsiderada, mas é utilizada com um outro olhar.

A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos (ALMEIDA, 2009, p.1).

Esse tipo de atividade proporciona ao aluno a oportunidade de vivenciar diferentes sensações, de construir baseado no que está sentindo naquele momento, oportunidade de criar, conhecer a si mesmo e ao outro, misturar fantasia e realidade, arriscar, se entregar (FERREIRA et al, 2020).

Através de atividades lúdicas, o indivíduo está se desenvolvendo em seus aspectos cognitivos, sociais, motores e afetivos. Esta interação com o meio e com o outro de forma espontânea, através do lúdico, poderá contribuir para que o indivíduo se torne um profissional com valores estabelecidos de respeito, cooperação, honestidade, além de facilitar a comunicação, articulação, a resolução de possíveis problemas (VILELA, MARIANI, 2017).

Uma atividade lúdica pode ser manifestada de diferentes formas, através do jogo, de brincadeiras, brinquedos, dança, leitura de um texto, entre outras formas. A mais lembrada ao falar de ludicidade são os jogos; mas, de fato, o que irá definir um momento lúdico é a forma com que a situação está sendo conduzida, pelo professor, pelo profissional, pelos pais; a abertura que estão oferecendo para que a criança se desenvolva e cresça dentro daquele momento que está sendo vivenciado.

O lúdico também é um importante instrumento pedagógico que tem o poder de melhorar a autoestima e aumentar os conhecimentos da criança, quando utilizados com objetivos definidos. O ensino utilizando meios lúdicos cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança (ALVES; BIANCHIN, 2010, p. 286).

Alves e Bianchin (2010) afirmam que, quanto mais vivências lúdicas os professores tiverem experimentado no decorrer de sua formação, mais prazer terão em trabalhar com seus alunos. A formação com esse tipo de experiência possibilita o professor a conhecer mais de si próprio, ter um olhar mais sensível às suas possibilidades e às possibilidades do outro, oportunizando esses momentos para que se desenvolvam de maneira integral.

O jogo é uma das maneiras mais comuns de se trabalhar a ludicidade, é um recurso de aprendizagem muito eficaz quando a intenção é despertar o interesse e estimular a participação da criança. Num ensino tradicional, essa forma de trabalhar não tem muito espaço. Muito se perde quando o jogo não é utilizado como recurso para promover a aprendizagem e minimizar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Alves e Bianchin (2010), o jogo tem uma função impulsionadora, estimuladora do processo de aprendizagem do aluno. Proporciona ao aluno novas descobertas e a oportunidade de criar, dentro do que o professor está propondo; o professor tem o papel de condutor dessas descobertas, desse desenvolvimento. “Por meio do jogo, permite que o desempenho psicomotor da criança enquanto joga alcance níveis que só mesmo a motivação intrínseca consegue. Ao mesmo

tempo favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação” (ALVES, BIANCHIN, 2010, p. 284).

Com o avançar da idade, jogos e brincadeiras vão ganhando outras significações para a criança. Os brinquedos, as brincadeiras, a fantasia que se mistura com a realidade, o construir com o outro, a assimilação da ideia de que há regras a serem respeitadas para que aquele jogo de fato aconteça, a percepção da realidade e a forma com que ela é interpretada, esses são alguns dos fatores que vão aos poucos se transformando.

A sistematização da educação física na escola, de acordo com Neira (2003), possibilita à criança movimentar-se de forma natural, relacionando-se consigo mesma e com o ambiente, obtendo, dessa forma, o controle motor que favorece o desenvolvimento biológico, psicológico e sociocultural. A partir de jogos, atividades e brincadeiras, a criança torna-se cada vez mais independente, sendo capaz de construir regras ao invés de apenas segui-las (GORGATTI, 2005, p.47).

Engana-se quem acha que o lúdico, os jogos e as brincadeiras são apenas para crianças. Além de serem excelentes recursos pedagógicos para serem utilizados pelos professores com os alunos, trazem benefícios aos adultos também, valorizam o respeito ao próximo, estimulam o raciocínio, a criatividade, a criticidade, o pensamento estratégico, aumenta a autoestima, a autonomia, o sentimento de segurança, a capacidade de resolução de problemas, a afetividade, a sociabilidade, entre diversos outros benefícios que hoje o lúdico pode proporcionar (ORLICK, 1989).

Nas aulas de Educação Física, através dos jogos é possível superar esse paradigma da esportivização. O jogo proporciona novos significados a serem explorados, estimulando o imaginário, a criação, o afeto, o raciocínio, a proximidade com o outro, novas emoções. Consideramos que as aulas de Educação Física são espaços ideais para o professor trabalhar o lúdico com os alunos, através principalmente dos jogos, sendo possível proporcionar ao estudante uma gama infinita de possibilidades para que ele se desenvolva de maneira holística.

Duboc (2019) afirma que, em um espírito de competição e cooperação, de compartilhamento, poderão existir chances semelhantes para todos. Os jogos, no decorrer da história, foram importantes para auxiliar no desenvolvimento das habilidades, planejar, construir estratégias, fazer julgamentos etc.

Os espaços onde as aulas de Educação Física se desenvolvem devem permitir o favorecimento, a criação dos alunos, a espontaneidade e a sensação de liberdade. Dependem da condução do professor para se tornarem de fato espaços de inclusão, pois, caso não sejam conduzidos com um olhar inclusivo, serão apenas mais um espaço de exclusão para o indivíduo com deficiência ou com menor aptidão física (VILELA, MARIANI, 2017).

Barbosa (2013) mencionou que muitos destes autores não renegam que a competição tem a sua importância e por sua vez tem reflexo na nossa sociedade. Cita ainda que

o jogo cooperativo favorece e propicia o pleno desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos, refletindo claramente na formação discente, de forma a utilizar-se do jogo como ferramenta eficaz a contribuir para formação de indivíduos mais cooperativos. Sendo os jogos cooperativos, um oportuno veículo de propagação de mudança de práticas, conceitos e valores competitivos normalmente encontrados no mundo da escola, onde em meio a jogos e esportes prevalece os atributos das performances de gestos técnicas e táticas, em contrapartida a proposta dos jogos cooperativos é transformadora e eficaz pois promove o encontro, inclusão, partilha, e principalmente o prazer e a vontade de jogar com o outro, e não contra o outro. (BARBOSA, 2013, s/p)

Os jogos cooperativos têm papel fundamental para os humanos, em todas as idades, contribuindo para o desenvolvimento da motricidade, da sociabilidade, das emoções, da inteligência, principalmente das crianças surdas autistas. Os alunos, através dos jogos propostos pelo professor, terão a possibilidade de vivenciar e experimentar momentos que irão contribuir para sua formação como um todo, seus valores, sua parte cognitiva, motora, artística, criativa, crítica, sua afetividade, sociabilidade entre outros pontos fundamentais para a formação completa de um ser humano (VILELA, MARIANI, 2017).

Os alunos surdos autistas durante as atividades propostas

Para realizar as atividades, utilizou-se uma mistura de métodos, dentre eles: o Método Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e educação de crianças autistas e com problemas de comunicação correlatos-TEACCH); o Applied Behavior Analysis (ABA), SCERTS, o Picture Exchange Communication System (PECS) e o Son-Rise.

Com o método Teacch, avaliamos os pontos fortes e qual o interesse do aluno e suas dificuldades; a partir daí adaptamos o ambiente para facilitar a compreensão do aluno quanto à tarefa exigida (ARAÚJO, 2015). No caso, deixávamos no espaço apenas os itens que iriam ser utilizados na atividade proposta e iniciávamos a atividade com o material de maior interesse do aluno. Para A, era a bola; para B, o espaldar.

Com o método ABA, avaliamos a influência dos ambientes e dos demais alunos que estão na turma no comportamento do surdo autista. Assim, verificamos onde podemos interferir para conseguirmos uma resposta melhor e mais adequada (FERNANDES, AMATO, 2013). A partir disso, fizemos adaptações durante as aulas: quais objetos podiam estar no local e quais desestabilizavam o aluno, bem como quais tipos de atividades e se os demais alunos interferiam no

comportamento de forma positiva ou negativa. Assim montávamos atividades respeitando esses critérios.

Com o Método SCERTS, que envolve uso de gestos, imagens e outras formas de comunicação (LAMPREIA, 2007), usávamos, além da Libras, gestos representativos para serem copiados e imagens representando as atividades propostas.

Com o método PECS (MIZAEL, AIELLO, 2013), utilizamos imagens de diversos objetos e atividades que eles poderiam indicar caso desejassem mostrar o que queriam. Por último, utilizamos o método do programa *Son-Rise* que estimula a participação e interação do aluno em atividades divertidas, espontâneas e dinâmicas com outros adultos e crianças.

O aluno A já estava inserido em turma. No primeiro momento, não realizava as tarefas solicitadas aos demais. Aos poucos percebeu-se o interesse deste pela bola e foram feitas atividades que envolviam o uso da bola, trazendo o aluno para a atividade.

A primeira atividade proposta foi que cada aluno em sua vez arremessasse a bola de forma livre. Aos poucos, o professor propunha uma ação como chutar no gol, jogar na cesta, arremessar com a mão no gol ou para um colega, passar a bola com os pés para o colega.

No início, o aluno A não participava das atividades comandadas, mas, após duas aulas ele começou a realizar uma ou outra atividade pedida uma ou duas vezes; não passava para o colega e, se o colega pegasse a bola dele, a tomava de volta. Depois de três meses, o aluno A começou a puxar os amigos pelo braço para jogarem futebol com ele, tendo iniciativa e interagindo.

Após conseguir essa resposta do aluno, a professora tirou todas as bolas nas aulas seguintes e começou as demais atividades, sempre utilizando sinais e imagens para mostrar o que era desejado dos alunos. O aluno A passou a realizar algumas tarefas, algumas vezes com atraso, ou seja, a professora já havia mudado de tarefa e só então ele realizava a tarefa anterior ou apenas executava algumas tarefas ao final da aula. Sempre a professora parabenizava a realização ou intenção de realização da tarefa e percebia que ele se animava a repetir a atividade. Aos poucos, a bola se tornou também uma recompensa, dada ao aluno ao final de algumas atividades que ele tivesse realizado com sucesso ou próximo ao término da aula para que ele brincasse livremente.

Magill e Wood (1986) mencionam como a importância do conhecimento de resultado (CR) oferecido a um aluno pode influenciar a aprendizagem. É importante reforçar positivamente o seu desenvolvimento para que ele não interiorize o fracasso e desista da atividade proposta.

Com o aluno B, o processo foi diferente, pois ele não estava incluído em turma, o atendimento era individual. No começo a professora tentou a estratégia de imitação, fazendo para ele copiar, mas isso não funcionou. Depois disponibilizou diversos materiais para tentar descobrir

qual o maior interesse dele e detectou que o espaldar era o que mais o atraía, ele subia e se pendurava de cabeça para baixo. A professora passou, então, a copiar os movimentos dele, mas no solo; sempre que ele subia no espaldar, ela ficava na posição invertida com dois ou três apoios no chão (vulgo plantar bananeira só usando as mãos ou usando as mãos e a cabeça de apoio no chão). Ele, então, descia do espaldar, e ela o ajudava a ficar de cabeça para baixo com três apoios. Com isso, estabeleceu-se o primeiro vínculo de relação.

Em seguida, sempre que ele chegava para a aula e subia no espaldar, a professora fazia uma atividade no solo que desejava que ele copiasse, depois, se posicionava em dois apoios para fazê-lo descer e ver se ele tentava a atividade proposta. Muitas vezes ele permitia que ela o movimentasse na atividade proposta, já em outras voltava ao espaldar e apenas no final realizava uma ou outra atividade que a professora fizera no decorrer da aula. Após um período de seis meses de trabalho individual, a professora levou o aluno B para participar de uma aula de Educação Física junto com os alunos de 5 anos, na turma de EI5.

O aluno B correu direto para o espaldar, ficou lá durante toda a aula enquanto a professora conduzia todas as atividades. No fim da primeira aula, B não apresentou nenhuma resposta às atividades. Somente na terceira tentativa, B desceu do espaldar no final da aula e fez uma série de atividades dentre as que haviam sido propostas naquele dia, tudo sem auxílio da professora. Com isso, ele começou a ser levado uma ou duas vezes por semana para participar das atividades junto à turma do EI5, só não quando percebia-se que estava muito agitado ou quando o horário dele não combinava com o da Educação Física da turma em questão.

A professora sempre utilizava imagens como apoio para apresentar as atividades para ambos os alunos, bem como usava a Libras. Essas imagens compuseram um portfólio que o aluno A utilizava regularmente, mas, em ambos os casos, a professora nunca obteve uma resposta em Libras ou com apontamento das imagens por parte de B. Apenas A apresentava uma compreensão tanto de alguns sinais quanto de algumas imagens, pois conseguia executar aquilo que era pedido/mostrado, mas não usava a Libras para se comunicar. B nunca deu uma resposta imediata a qualquer dos estímulos e, portanto, não se sabe qual era o grau de compreensão dele em cada metodologia, já que se utilizava todas as três – Libras, imagem e demonstração – com o intuito de trazê-lo para a atividade.

A realização das atividades com o aluno surdo autista, depende dos comandos do professor. Dentro do caso observado, só foram seguidos, inicialmente, através da imitação e posteriormente através do uso de imagens que compuseram um portfólio, semelhante à técnica do portfólio do

método Teacch e do método PECS, cuja proposta está baseada na psicologia cognitivista (ARAÚJO, 2015).

Para a psicologia cognitivista, a linguagem é flexível e se adapta, através de processos cognitivos, às demandas sociais e culturais. A linguagem é vista como importante para a construção do pensamento e elaboração da comunicação. Isso significa que o indivíduo identifica a forma padrão de organização e categorização no mundo que o cerca, cognitivamente constrói, a partir daí, a linguagem num formato discursivo coerente com esta realidade dada. A base teórica dessa corrente foi desenvolvida a partir dos estudos apresentados por Jean Piaget. Estes estudos mostravam que a experiência e a ação da criança com o mundo físico eram importantes como fonte de conhecimento (SANTOS, 2010).

Se faz necessário, no trabalho com surdos autistas, o desenvolvimento da aquisição de novos vocábulos, pois as crianças que muitas vezes chegam à escola na educação infantil apresentam um vocabulário muito incipiente. Para o aluno surdo autista, a comunicação é um desafio dentro de uma sociedade predominantemente ouvinte. Mesmo com o domínio de Libras, essa comunicação enfrenta barreiras pela falta de acessibilidade em diversos espaços, inclusive dentro das escolas. Além disso, o surdo autista pode apresentar, em decorrência da origem da surdez, dificuldades de equilíbrio e/ou de coordenação motora (ALVES, DUARTE, 2014).

O professor de Educação Física precisa identificar as necessidades de cada aluno e intervir com o intuito de desenvolver melhorias na interação social, na comunicação e no desenvolvimento das valências físicas como: coordenação, ritmo, força, resistências, flexibilidade e equilíbrio. Sugerimos que, a cada evolução dos alunos atendidos, seja feito um registro filmado, para que ele possa receber um *feedback*.

CONCLUSÕES

As pesquisas e observações mostraram que cada aluno surdo autista tem suas especificidades e, por isso, as estratégias metodológicas precisam ser diversas: PECS, *Teacch*, Reforço Positivo, *Son-Rise*. A atividade deve partir da observação e identificação do maior interesse do aluno e permitir que este conduza a ação até criar um vínculo, uma relação entre professor aluno que permita algum tipo de intervenção.

Em todos os momentos, a Libras foi utilizada e, ao final de seis meses de aulas, um dos alunos já demonstrava reconhecer alguns sinais, mesmo na ausência do uso das imagens do portfólio, ao obedecer ao comando dado pelo professor. O outro aluno surdo autista teve um desenvolvimento diferente: não realizava nenhuma das atividades solicitadas ou demonstradas

imediatamente, somente ao final da aula ele conseguia apresentar a execução de uma ou mais atividades solicitadas no decorrer de toda a aula. Ayers (1972) e Magalhães (2008) (*apud* SOUZA, NUNES, 2017), em suas pesquisas sobre o processamento sensorial, afirmam que o indivíduo autista que tem um transtorno motor de base sensorial apresenta déficit em planejar e executar atos motores novos ou séries de ações motoras. Isso significa que o aluno autista muitas vezes compreende a atividade, mas leva algum tempo para processar a informação e conseguir dar o comando adequado ao próprio corpo para realizar aquilo que foi pedido. Compreender isso é fundamental para o professor não julgar que o aluno não entende ou não sabe respeitar regras. Muitas vezes não é o caso, trata-se apenas de uma demora de resposta e planejamento sensorial.

A interação com os demais alunos também se revelou proveitosa. A observação dos demais colegas de turma realizando a atividade solicitada reforça o comando e contribui para uma organização interna possibilitando a execução.

Mesmo que o aluno saia da formação ou realize a atividade proposta de maneira diferente, o professor deve sempre estimulá-lo, reconhecendo e parabenizando o feito para gerar um reforço positivo afetivo (SKINNER, 2003). A organização do espaço e a apresentação da sequência da atividade pretendida também contribuem para a melhor organização do aluno surdo autista. Também pode ser necessário permitir a este aluno realizar alguma outra atividade que o ajude a se reorganizar antes de voltar à sequência planejada pelo professor.

A escolha de material também deve ser cuidadosa. Alguns alunos autistas apresentam dificuldades com cores, objetos, formatos e texturas. O professor deve estar atento para evitar hiperestimulação, que pode estressar e/ou desorganizar o aluno. Esse conhecimento, no entanto, só virá a partir da observação cuidadosa e da prática diária tendo em vista que o TEA se apresenta de diferentes formas.

Não há um método único que funcione para todos os alunos surdos autistas nas aulas de Educação Física, afinal todos são diferentes e apresentam necessidades diversas. Observar, conhecer suas preferências e necessidades, criar vínculo, adaptar o material, promover sua socialização e não subestimar o aluno é fundamental para a realização de uma aula adequada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. **Cooperativa do Fitness**, Belo Horizonte, MG, 2009. Recuperado de: <https://bit.ly/3MYNDAk>
- ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, vol. 27(83), p. 282-287. 2010. Recuperado de: <https://bit.ly/3N0A1UT>
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, vol. 28(2), p. 329-338, 2014. <https://goo.gl/wIHovI>.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Recuperado de: <https://bit.ly/3wdUUFB> .
- ARAÚJO, E. N. **A contribuição do método Teacch para o atendimento psicopedagógico**. Monografia do curso de Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB: João Pessoa, PB, 2015. Recuperado de: <https://bit.ly/3LSesG7>
- BARBOSA, P. R. S. A importância dos jogos cooperativos na Educação Física Escolar. **WebArtigos**, Rio de Janeiro, 2013. Recuperado de: <https://bit.ly/37nBsh5>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educar na Diversidade: Material de Formação Docente**. 3ª ed., Brasília: MEC, SEESP, 2006. Recuperado de: <https://bit.ly/3kR2bFU>
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara – Koogan, 2003. Recuperado de: <https://bit.ly/3FmFEKN>
- DUBOC, Thais. O. **Percepção dos estudantes acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. Dissertação apresentada no curso de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) 2019. Recuperado de: <https://bit.ly/3MOnC6C>
- FERNANDES, F. D. M.; AMATO, C. A. H. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, vol. 25(3), p. 289-96, 2013. Recuperado de: <https://bit.ly/39xkgGD>
- FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas; BRAZ, Ruth Maria Mariani; DE FARIAS MELO, Isabel Cristina Nonato. FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos. **Conhecimento & Diversidade**, 2020, 12.26: 116-136. Recuperado de: <https://bit.ly/3tDPWjZ>
- GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos**

professores. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005. Recuperado de: <https://bit.ly/3FsXFqS>

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, vol. 24(1), p. 105-114, Campinas, jan./mar., 2007. Recuperado de: <https://bit.ly/3skfCCn>

MAGILL, R. A.; WOOD, C. A. Knowledge of results precision as a learning variable in motor skill acquisition. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, vol. 57(2), p. 170-173, 1986. Recuperado de: <https://bit.ly/3P36MCQ>

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e... "mente"**. Papyrus Editora, 12ª ed., Campinas: SP, 1948.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista brasileira de educação especial**, vol. 19(4), Marília, oct./dec., 2013. Recuperado de: <https://bit.ly/3P64xi4>

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

SANTOS, R. A Aquisição da linguagem. In: FIORIN, JL. (Org). **Introdução à Linguística**. 6ª ed., vol. 1, São Paulo: Contexto, 2010. Recuperado de: <https://bit.ly/389GcaA>

SOUZA, R. F.; NUNES, D. R. P. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, vol. 32, Santa Maria, 2017. Recuperado de: <https://bit.ly/3w3D1cs>

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003. Recuperado de: <https://bit.ly/3LT5zfi>

VILELA, I. P.; MARIANI, R. M. Educação física escolar: parte integrante do processo da Educação Inclusiva. In: MARIANI, R. et al. **Caderno de investigação em Diversidade e Inclusão** – Caderno 1, 1ª ed., p. 51-60, Rio de Janeiro: Perse, 2017.

Submetido em: 14 de mar de 2022.

Aprovado em: 03 de abr de 2022.

Publicado em: 30 de abr de 2022.