

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

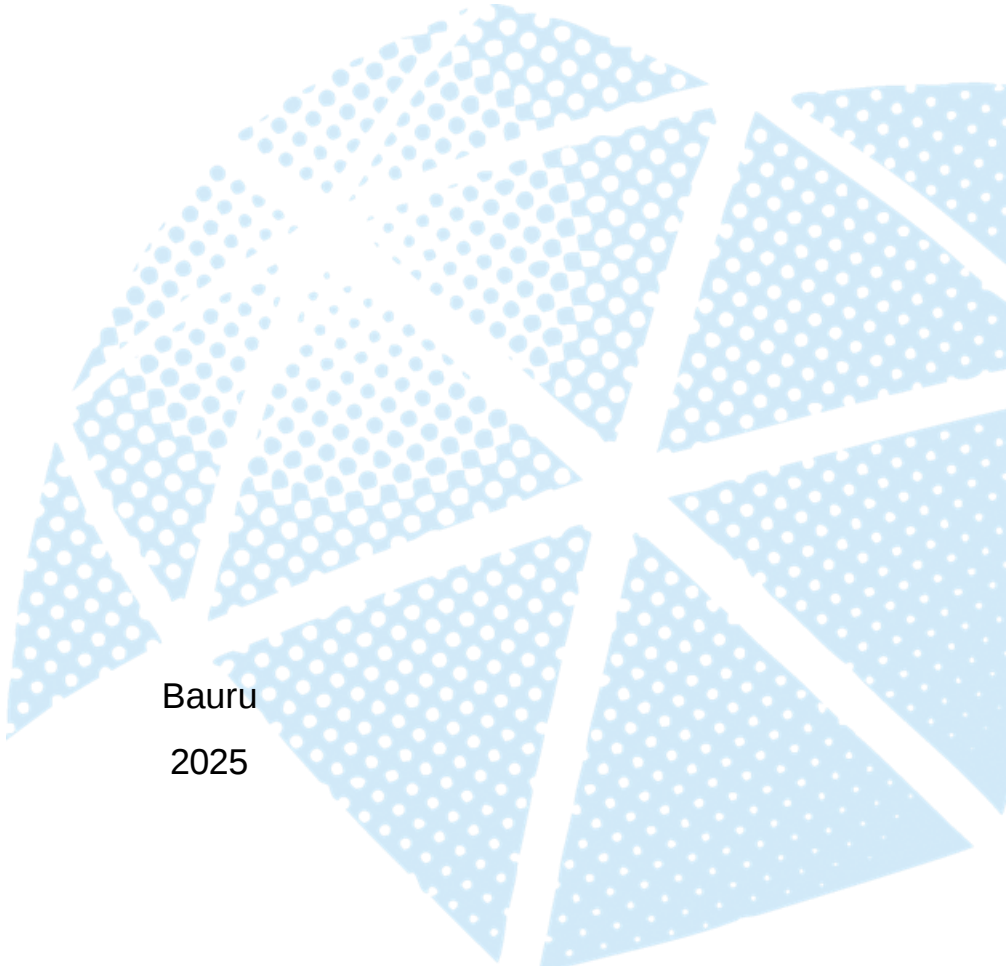
Júlio de Mesquita Filho - Campus de Bauru

LARISSA PEREIRA DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA
ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Bauru

2025



LARISSA PEREIRA DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA
ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
“Júlio de Mesquita Filho” - Campus de
Bauru, como requisito parcial, para
obtenção do grau de Licenciado em
Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do
Prado Júnior

Bauru
2025

A447e

Almeida, Larissa Pereira de

Educação física escolar e inclusão: contribuições para
estudantes surdos e com deficiência auditiva / Larissa Pereira
de Almeida. -- Bauru, 2025
38 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação
Física) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade
de Ciências, Bauru

Orientador: Milton Vieira do Prado Júnior

1. Inclusão. 2. Aprendizagem. 3. Libras. 4. Educação Física
Escolar. 5. Estratégias Pedagógicas. I. Título.

LARISSA PEREIRA DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA
ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
“Júlio de Mesquita Filho” - Campus de
Bauru, como requisito parcial, para
obtenção do grau de Licenciado em
Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Data da defesa: 26/11/2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru

Prof. Dr. Eliana Marques Zanata
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru

Prof. Dr. Giseli Fregolente Patrinhani
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, pela minha vida, por tudo o que conquistei ao longo desses anos, por ter concretizado este grande sonho em minha vida.

À minha família e aos meus pais, por terem confiado em mim e me incentivado na minha formação acadêmica.

Dedico, também, a mim mesma.

Por não ter desistido, mesmo diante dos dias mais difíceis.

Por ter acreditado no meu potencial quando tudo parecia incerto.

Por ter me mantido firme, mesmo quando o cansaço parecia maior que a vontade de continuar.

Essa conquista é fruto de minha dedicação, coragem e minha fé.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de cursar esta faculdade, por me ajudar e me guiar ao longo desses anos e durante toda esta jornada acadêmica.

Agradeço aos meus pais, que sempre foram muito solícitos, me apoiaram incondicionalmente e incentivaram meus estudos, especialmente nos momentos mais difíceis.

Registro também minha gratidão ao meu orientador, por ter aceitado o desafio deste tema, que foi de grande importância para o meu crescimento e aprendizado.

Agradeço, ainda, a todos que tiveram paciência comigo nos momentos de tensão e que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação profissional.

EPÍGRAFE

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.
(Paulo Freire, 1998, p.108).

RESUMO

No contexto atual, torna-se essencial que pessoas com deficiência auditiva e estudantes surdos superem barreiras comunicativas, uma vez que sua inclusão social e escolar depende tanto de adaptações no ambiente quanto de práticas pedagógicas adequadas. No âmbito educacional, a Educação Física Escolar possui papel fundamental para favorecer a participação ativa desses alunos, exigindo que professores compreendam as especificidades da deficiência auditiva e, quando se trata de estudantes surdos, reconheçam a Libras como língua e recurso indispensável para a comunicação e aprendizagem. Este estudo teve como objetivo analisar, a partir de uma revisão de literatura, a importância da Educação Física Escolar inclusiva para alunos com deficiência auditiva e para estudantes surdos, destacando o uso da Libras, das adaptações pedagógicas e das estratégias de ensino que favorecem o processo de aprendizagem e inclusão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na análise de artigos científicos que discutem Educação Física Escolar, deficiência auditiva, surdez, inclusão e estratégias pedagógicas. Foram incluídos trabalhos que abordam diretamente a inclusão de alunos com deficiência auditiva ou surdos no contexto escolar, sendo excluídos aqueles que não se relacionavam à Educação Física ou ao processo inclusivo. Os resultados indicam que os principais desafios da inclusão envolvem as barreiras comunicacionais, a falta de domínio da Libras pelos professores e a necessidade de adaptações metodológicas que considerem as especificidades linguísticas e sensoriais desse público. Conclui-se que a Educação Física Escolar, quando orientada por práticas inclusivas, contribui significativamente para o desenvolvimento social, cognitivo e motor de alunos com deficiência auditiva e surdos, reforçando a importância de uma escola que valorize as diferenças e assegure a participação de todos.

Palavras-chave: Libras; Inclusão; Aprendizagem; Deficiência Auditiva; Surdez; Educação Física Escolar; Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

In the current context, it is essential that people with hearing impairment and deaf students overcome communicative barriers, since their social and educational inclusion depends not only on adaptations in the environment but also on appropriate pedagogical practices. In the educational setting, Physical Education plays a fundamental role in promoting the active participation of these students, requiring teachers to understand the specificities of hearing impairment and, in the case of deaf students, to recognize Brazilian Sign Language (Libras) as a necessary linguistic resource for communication and learning. This study aimed to analyze, through a literature review, the importance of inclusive School Physical Education for students with hearing impairment and for deaf students, highlighting the use of Libras, pedagogical adaptations, and teaching strategies that support their learning and inclusion process. This is a qualitative research based on the analysis of scientific publications addressing School Physical Education, hearing impairment, deafness, inclusion, and pedagogical strategies. The review included studies that directly addressed the inclusion of students with hearing impairment or deaf students in the school context, excluding those not related to Physical Education or the inclusive process. The results indicate that the main challenges to inclusion involve communication barriers, the lack of proficiency in Libras among teachers, and the need for methodological adaptations that consider the linguistic and sensory specificities of this population. It is concluded that School Physical Education, when guided by inclusive practices, significantly contributes to the social, cognitive, and motor development of students with hearing impairment and deaf students, reinforcing the importance of a school environment that values differences and ensures the participation of all.

Keywords: Libras; Inclusion; Learning; Hearing Impairment; Deafness; School Physical Education; Pedagogical Strategies.

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I	11
INTRODUÇÃO	11
2 CAPÍTULO II	14
OBJETIVOS	14
2.1 Objetivo geral	14
2.2 Objetivos específicos	14
3. CAPÍTULO III	15
TRAJETORIA METODOLÓGICA	15
3.1 Procedimentos de busca e seleção do material bibliográfico	15
3.2 Tipo de pesquisa	15
3.3 Análise dos dados	16
3.4 Estruturação e organização da revisão	16
4 CAPÍTULO IV	17
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA SURDEZ E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	17
5 CAPÍTULO V	21
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ	21
6 CAPÍTULO VI	24
DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES	24
7 CAPÍTULO VII	27
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	27
8 CAPÍTULO VIII	30
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	30
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

1 CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar tem sido objeto de estudo ao longo da história, seja por sua relação com diretrizes políticas dominantes, seja por seu papel na construção de novos paradigmas educacionais, entre eles a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar e os estudantes surdos. A partir dessa perspectiva, surgiu o interesse em investigar o contexto escolar e, especialmente, compreender historicamente como ocorre o processo de inclusão.

Segundo Castellani Filho (1988, *apud* Gatto *et al.*, 2021), a Educação Física consolidou-se no âmbito escolar a partir de influências significativas provenientes das instituições militar e médica. A relevância social dessas instituições ultrapassava a esfera educacional, exercendo forte impacto sobre toda a sociedade. Com o tempo, especialmente ao final da década de 1990, essa visão sofreu transformações, e novas abordagens pedagógicas passaram a orientar a atuação da Educação Física Escolar. Entre elas, destaca-se a perspectiva desenvolvimentista, que propõe uma transição desde a educação do movimento até a educação para o movimento.

Lorenzini, Albuquerque e Silva (2021) apresentam diferentes abordagens identificadas na literatura Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, Aptidão Física e Movimento Humano, Cultura Corporal que contribuem para definir os objetivos e o papel da Educação Física no ambiente escolar. Conforme argumentam Lorenzini *et al.* (2015, p. 878), a Educação Física é relevante quando promove a aprendizagem do estudante no processo de apropriação e produção dos saberes corporais, contribuindo para seu desenvolvimento humano e para a compreensão da cultura corporal como conhecimento histórico e social.

Nessa perspectiva, a Educação Física desempenha papel essencial no desenvolvimento social, motor, cognitivo e emocional dos estudantes, oferecendo oportunidades de aprimoramento integral em todas as etapas da educação básica.

A Educação Física favorece o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, isto, é o seu desenvolvimento integral. Por meio de exercícios, ginásticas, jogos, competições, danças, etc., o educando adquire qualidades físicas, psíquicas e sociais como: força, resistência, flexibilidade, velocidade; coordenação de reflexos, de movimentos; capacidade de concentração e de relaxamento; disciplina; equilíbrio emocional, segurança, coragem; espírito de solidariedade, de equipe; adaptação social. (Cersósimo; Sato, 2003, p. 125).

Diante desse cenário, surge uma questão pertinente: os objetivos educacionais e a prática da Educação Física têm atendido, de fato, a todos os estudantes? Para Seabra Jr. e Manzini (2008), as escolas e os professores enfrentam demandas cada vez mais diversificadas em uma mesma sala de aula, o que exige conhecimentos específicos e metodologias adequadas para atuar com a educação especial.

A ausência histórica de alunos com surdez no ambiente escolar, especialmente antes da década de 1990, relaciona-se à falta de políticas públicas efetivas. A partir desse período, iniciativas significativas passaram a emergir como forma de democratizar o acesso à educação. Atualmente, o número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas regulares cresceu expressivamente, conforme apontam Braz (2025) e Brito (2025). Venditti Jr. et al. (2018) reforçam que pessoas com deficiência estão, progressivamente, participando com maior frequência das atividades sociais e educacionais, demonstrando avanços importantes na inclusão.

Apesar disso, pesquisas evidenciam que os professores ainda enfrentam desafios significativos para atender às exigências da inclusão escolar (Braz, 2025; Brito, 2025; Venditti Jr. et al., 2018). De modo geral, as escolas ainda têm dificuldades em compreender plenamente os princípios da Educação Inclusiva e, principalmente, em planejar e implementar práticas eficazes de inclusão.

Ao longo da minha trajetória acadêmica, especialmente durante os estudos na disciplina de Libras, tornou-se evidente para mim que nem todos os estudantes têm acesso igualitário às oportunidades educacionais, em especial, os alunos surdos. Esse fato despertou meu interesse pela temática e pela compreensão do papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão desses estudantes.

A surdez é uma condição que afeta a comunicação e a interação com o meio, influenciando diretamente o processo de aprendizagem. Gorgatti et al. (2008) afirmam que a participação do aluno surdo nas aulas de Educação Física está diretamente relacionada à capacitação do professor e ao uso adequado da Libras. No contexto contemporâneo, é essencial que tanto os estudantes surdos quanto os profissionais que atuam com eles superem as barreiras comunicativas, construindo relações baseadas no respeito e no reconhecimento dos direitos linguísticos e sociais.

A Educação Física Escolar pode atuar como um importante espaço de integração, permitindo que alunos surdos participem de atividades que favoreçam a socialização, o desenvolvimento motor e o exercício da cidadania. Como futura

profissional da educação, reconheço a importância da inclusão de todos os estudantes e considero fundamental que os docentes adotem práticas pedagógicas que favoreçam a participação dos alunos surdos.

Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo não apenas ampliar meus conhecimentos acadêmicos, mas também contribuir para reflexões acerca da Educação Física Escolar e da Educação Inclusiva, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes surdos no contexto escolar.

2 CAPÍTULO II

OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- A partir de uma revisão de literatura, analisar a importância da Educação Física Escolar de forma inclusiva para estudantes com deficiência auditiva e estudantes surdos, destacando o papel da Libras, das práticas pedagógicas e das estratégias adaptadas no processo de aprendizagem.

2.2 Objetivos específicos

- Analisar a evolução histórica das políticas e práticas de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar;
- Investigar os conceitos, classificações e características da deficiência auditiva, compreendendo suas implicações clínicas e educacionais;
- Examinar a surdez como diferença linguística e cultural, e analisar a importância da Língua Brasileira de Sinais como ferramenta de comunicação e inclusão para estudantes surdos;
- Identificar desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no processo inclusivo envolvendo estudantes com deficiência auditiva e estudantes surdos;
- Abordar estratégias pedagógicas e adaptações que favoreçam a participação de estudantes com deficiência auditiva e de estudantes surdos nas aulas de Educação Física.

3. CAPÍTULO III

TRAJETORIA METODOLÓGICA

A partir dos objetivos propostos, buscamos realizar uma revisão de literatura acerca da inclusão de estudantes com deficiência auditiva e estudantes surdos, com destaque para sua participação nas aulas de Educação Física. Busca-se compreender a importância da Educação Física Escolar no processo de inclusão desses alunos, considerando artigos científicos relacionados à educação inclusiva, à Língua Brasileira de Sinais, sendo fundamental para a comunicação dos estudantes surdos e ao papel do professor no desenvolvimento social, físico e cognitivo tanto de alunos com deficiência auditiva quanto de alunos surdos.

3.1 Procedimentos de busca e seleção do material bibliográfico

A pesquisa bibliográfica foi conduzida em bases de dados, tais como Scielo, Pepsic e Google Acadêmico. Foram utilizadas palavras-chave como: Libras, inclusão, aprendizagem, deficiência auditiva, surdez, estratégias pedagógicas e Educação Física Escolar.

Foram incluídos trabalhos entre artigos científicos, teses e dissertações que abordassem diretamente a inclusão de alunos com deficiência auditiva e alunos surdos em aulas de Educação Física no contexto escolar.

Segundo Bardin (2006, p. 45), a análise de conteúdo permite compreender as fases de adaptação, desenvolvimento e inclusão de alunos com deficiência auditiva e surdez, sendo fundamental para a compreensão dos processos de participação nas atividades escolares.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados estudos que:

- Não tratavam especificamente de deficiência auditiva ou surdez;
- Não apresentavam relação direta com a Educação Física Escolar;

3.2 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão e interpretação das diferentes estratégias, desafios

e perspectivas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência auditiva e estudantes surdos nas aulas de Educação Física.

3.3 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados por meio da leitura crítica, interpretativa e comparativa das produções selecionadas. Foram identificados os principais conceitos, legislações, desafios pedagógicos e estratégias inclusivas apresentados pelos autores. A análise buscou destacar pontos de convergência e divergência entre os estudos, de forma a construir uma visão ampla e fundamentada sobre a inclusão de estudantes com deficiência auditiva e estudantes surdos no âmbito da Educação Física Escolar.

3.4 Estruturação e organização da revisão

A revisão foi organizada em capítulos temáticos, além da introdução, considerações finais e referências, a fim de proporcionar uma abordagem clara, progressiva e fundamentada do tema.

O Capítulo I apresenta a introdução, contextualizando a temática da inclusão na Educação Física Escolar. O Capítulo II expõe os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O Capítulo III descreve a trajetória metodológica adotada para a realização da revisão de literatura. O Capítulo IV apresenta uma contextualização histórica da surdez e da educação de surdos, destacando marcos sociais, culturais e educacionais que contribuíram para a evolução das práticas inclusivas. O Capítulo V discute a Educação Física Escolar inclusiva, com enfoque no atendimento a estudantes com deficiência auditiva ou surdez. O Capítulo VI aborda definições, conceitos e classificações relacionados à deficiência auditiva, ampliando a compreensão sobre essa condição. O Capítulo VII trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ressaltando sua relevância para a comunicação e inclusão de estudantes surdos e com deficiência auditiva. O Capítulo VIII apresenta estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino da Educação Física Escolar voltadas aos alunos com deficiência auditiva, destacando práticas, desafios e possibilidades de adaptação. Ao final, são apresentadas as considerações finais, reunindo as principais conclusões do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

4 CAPÍTULO IV

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA SURDEZ E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Historicamente, as pessoas com surdez foram consideradas, em diferentes contextos, ora amaldiçoadas, ora seres semidivinos. No entanto, independentemente da visão atribuída a elas, sempre estiveram à margem da sociedade, sendo tratadas como objeto de caridade (Perello; Tortosa, 1978; Ghirardi, 1999).

A relação entre sociedade e deficiência, ao longo da história, foi marcada por um modelo de dominação, em que a categorização dos indivíduos se dava por critérios arbitrários relacionados a aspectos culturais, sociais, econômicos, étnicos, físicos e religiosos (Brasil, 2000). Por muito tempo, a deficiência foi associada à ideia de incapacidade, o que resultou na marginalização e exclusão das pessoas com deficiência da participação social e educacional. Isso se deve à forma como a deficiência é vista: não como parte da diversidade humana, mas como um desvio dos padrões considerados “normais”. Segundo Mantoan (2003), essa concepção está ligada a uma cultura excludente, que valoriza a homogeneidade e nega o direito à diferença, dificultando a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Desde a Antiguidade, as pessoas surdas já enfrentavam situações de extrema exclusão, preconceito e discriminação. Na Grécia, por exemplo, onde o intelecto era altamente valorizado, os surdos não eram reconhecidos como seres capazes: “Na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte” (Duarte *et al.*, 2013, apud Gatto *et al.*, 2020, p.4).

Os romanos, por sua vez, exaltavam corpos fortes e bem definidos. Indivíduos com surdez eram privados de seus direitos legais, frequentemente confundidos com pessoas com deficiência intelectual, e considerados incapazes de gerir a própria vida. Conforme Garbe (2012, p. 96), “a deficiência física era compreendida e vista como algo de punição, demonizado, uma causa e consequência de culpa”.

Apesar dessa realidade excludente, os primeiros registros de tentativas educacionais voltadas às pessoas surdas surgem no século XVI. Pedro Ponce de León (1520–1584) educou quatro jovens surdos, filhos de nobres, utilizando um método que envolvia o alfabeto manual, a escrita e o ensino da fala. Esse trabalho serviu de base para a criação de alfabetos manuais utilizados posteriormente. No século XVIII, na Alemanha, em 1778, foi fundada uma escola para surdos em Leipzig,

onde Samuel Heinicke se destacou como representante da vertente oralista. Ele desenvolveu um método baseado na língua oral, com ênfase na leitura labial, rejeitando o uso da Língua de Sinais.

A proposta oralista defendia que a integração do surdo à sociedade dependeria do domínio da fala (Gatto *et al.*, 2021). Já na França, Charles Michel de L'Épée, conhecido como o “pai dos surdos”, e o educador Sicard tornaram-se notáveis pelo uso e valorização da Língua de Sinais na educação de surdos (Gatto *et al.*, 2021).

Nos Estados Unidos, em 1815, Thomas Gallaudet viajou à Europa em busca de métodos eficazes para a educação de surdos. Embora sua tentativa inicial tenha falhado na Inglaterra, ao passar pela França conheceu os trabalhos de Charles Michel de L'Épée, que utilizava o alfabeto manual francês e sinais visuais como base pedagógica. Em 1817, Gallaudet retornou aos Estados Unidos acompanhado de Laurent Clerc, discípulo de L'Épée, e juntos fundaram a primeira escola permanente para surdos no país, aplicando um método misto que integrava a língua de sinais francesa e a fala inglesa. Essa iniciativa marcou o início da valorização da comunicação visual na educação de surdos (Botelho, 2002).

Embora a Língua de Sinais já estivesse presente na educação de surdos desde sua origem na França, no Brasil seu marco histórico ocorreu em 1857. Naquele ano, D. Pedro II, ao retornar da França, trouxe o professor francês Ernest Huet ao Rio de Janeiro, fundando o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inicialmente, o INES utilizava a Língua de Sinais como meio principal de comunicação para o desenvolvimento educacional dos surdos (Goldfeld, 2002). Até hoje, o Instituto promove o ensino e a pesquisa voltados às pessoas surdas, além de oferecer atendimento à comunidade nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social.

O processo educacional direcionado aos alunos com surdez revela uma trajetória de progressivo reconhecimento da diversidade e da importância da inclusão. Enquanto no passado esses indivíduos eram alvos de exclusão e preconceito, como foi observado na Antiguidade, o século XX foi marcado por avanços significativos. O Congresso de Milão, em 1880, impôs o oralismo como padrão educacional e limitou o uso da língua de sinais, transformando profundamente a vida da comunidade surda (Gatto *et al.*, 2021).

A partir desse evento, o oralismo foi imposto como método oficial, e a comunicação visual foi sistematicamente desvalorizada. Durante boa parte do século

XX, os estudantes surdos, tanto em escolas especiais quanto em classes específicas de instituições regulares, foram submetidos a metodologias centradas exclusivamente na oralidade. Em se tratando da pessoa com surdez, Alves *et al.* (2013, apud Gatto *et al.*, 2021, p.20) argumentam que, apesar da surdez aparentemente não demonstrar grandes comprometimentos ao desenvolvimento geral do indivíduo, o impacto da perda do sentido da audição pode acarretar sérios danos caso o indivíduo não tenha estímulos apropriados.

Embora os convictos da proposta oralista acreditassem que a “cura” pela fala pudesse ser o único caminho possível, outros profissionais da área da educação perceberam o relevante papel da língua de sinais no processo de escolarização dos surdos. Entendiam que, sem a língua de sinais, o surdo teria implicações linguísticas, psicológicas, sociais, podendo comprometer uma série de habilidades cognitivas em seu desenvolvimento. (Gesser, 2012, p. 87).

O método oralista tinha como principal objetivo ensinar a pessoa surda a falar e desenvolver competência linguística oral, com a intenção de permitir seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo de forma considerada “normal”, promovendo assim sua integração ao mundo dos ouvintes. Segundo Goldfeld (2002, apud Gatto *et al.*, 2020), as ideologias do oralismo ainda persistem e foram dominantes até a década de 1970.

Nos anos 1960, os estudos de William Stoke demonstraram que a língua de sinais possui estrutura gramatical própria, reconhecendo-a como língua legítima e autônoma. Esse reconhecimento contribuiu para o fortalecimento do bilinguismo e da identidade surda (Cardoso, 2003).

A partir das décadas de 1970 e 1980, transformações legislativas e mudanças nas concepções sobre surdos impulsionaram a promoção da igualdade de oportunidades. Com o avanço das tecnologias assistivas e o reconhecimento das necessidades individuais, o século XXI consolidou uma abordagem mais inclusiva, que entende a Educação Física como fundamental não só para a saúde física, mas também para o desenvolvimento emocional e social dos alunos com surdez (Mazzotta, 2003). Darido (2005, p. 74) afirma que “não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a Educação Física na escola. Todos os alunos têm direito a ter acesso ao conhecimento produzido pela cultura corporal”.

Zanata (2004) afirma que a Educação Física é uma área do conhecimento cuja prática pode favorecer a comunicação dos alunos surdos, por meio da expressão

corporal e do movimento. Quando adaptada de forma inclusiva, a Educação Física Escolar torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral de estudantes surdez, garantindo-lhes igualdade de participação, aprendizado e interação social.

Neste sentido, Botelho (2002) destaca que a educação inclusiva está alinhada ao ideal de uma escola de qualidade para todos. As transformações nos métodos educacionais e a valorização da diversidade refletem uma abordagem mais empática e humanizada, que busca garantir a participação plena e significativa dos alunos com surdez no ambiente escolar.

5 CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

A Educação Física é compreendida como uma área fundamental para o desenvolvimento físico, psíquico e social dos alunos, especialmente no contexto da inclusão. Piccolo (1993) destaca que a Educação Física Escolar desempenha um papel relevante na formação integral dos indivíduos. A participação nas atividades físicas possibilita aos alunos, inclusive estudantes surdos e aqueles com deficiência auditiva, explorar suas potencialidades, desenvolver autonomia e promover a inclusão.

A Educação Física pode ser praticada por todos, por qualquer criança, seja ela com deficiência ou não. É por meio da Educação Física que o aluno interage com o professor e com os demais colegas de sala. O contato com o esporte e a atividade física permite desenvolver habilidades motoras, cognitivas, equilíbrio, socialização e coordenação. Assim, como afirmam Gorgatti e Costa (2008, p. 140):

[...] As grandes prioridades do professor de educação física devem se ater às maiores defasagens dos alunos, que neste caso são o equilíbrio (estático e dinâmico), a coordenação motora geral, a noção espaço-temporal, a ansiedade, o isolamento social, o ritmo e a propriocepção.

O conceito de deficiência, em geral, baseia-se em crenças culturais transmitidas de geração em geração. Muitas vezes, essas crenças carecem de descrição precisa e não estão sujeitas a definições claras. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (2015), as pessoas com deficiência representam aproximadamente 15% da população mundial, isto é, um bilhão de pessoas, das quais 80% estão em idade propícia para o trabalho.

As pessoas com deficiência foram historicamente excluídas da sociedade, enfrentando diversas formas de discriminação e negligência. Foi apenas em 1948 que seus direitos passaram a ser reconhecidos de forma mais ampla, com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento internacional que estabelece princípios fundamentais para garantir uma vida digna a todos. Conforme estabelece o artigo 1º da Declaração: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948).

Antigamente, a escolarização era apenas para as classes mais privilegiadas, enquanto as menos favorecidas eram deixadas à margem. Foi apenas no século XX que as pessoas com deficiência passaram a ter maior acessibilidade. Em 1973, o MEC criou o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, responsável pela educação especial no Brasil.

A Educação Especial, como prevê o Art. 58, é entendida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2007, p.8).

O conceito de deficiência, em geral, baseia-se em crenças culturais transmitidas de geração em geração. Muitas vezes, essas crenças carecem de descrição precisa e não estão sujeitas a definições claras. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (2015), as pessoas com deficiência representam aproximadamente 15% da população mundial, isto é, um bilhão de pessoas, das quais 80% estão em idade propícia para o trabalho.

As pessoas com deficiência foram historicamente excluídas da sociedade, enfrentando diversas formas de discriminação e negligência. Foi apenas em 1948 que seus direitos passaram a ser reconhecidos de forma mais ampla, com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento internacional que estabelece princípios fundamentais para garantir uma vida digna a todos. Conforme estabelece o artigo 1º da Declaração: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948).

Antigamente, a escolarização era apenas para as classes mais privilegiadas, enquanto as menos favorecidas eram deixadas à margem. Foi apenas no século XX que as pessoas com deficiência passaram a ter maior acessibilidade. Em 1973, o MEC

criou o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, responsável pela educação especial no Brasil.

A Educação Especial, como prevê o Art. 58, é entendida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. Cidade e Freitas (2002) acrescentam:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (p. 27).

Com o passar do tempo, passou a vigorar o entendimento de que caberia à sociedade adaptar-se, assegurando alcance e acessibilidade para todos, conceito denominado Paradigma de Suportes (Mantoan, 2003).

A perda auditiva na infância tem um impacto significativo no desenvolvimento da criança (Lafon, 1989). Com tecnologias assistivas como aparelhos auditivos e implantes cocleares, as pessoas com deficiência auditiva podem superar desafios e participar plenamente da sociedade (Silva et al., 2014; Procópio, 2021).

As práticas inclusivas devem incluir o uso de tecnologias assistivas. Conforme Silva et al. (2024), a pesquisa tem papel fundamental na ampliação dos discursos sobre a inclusão de estudantes surdos nas salas de aula, especialmente diante dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea.

Segundo Rabelo e Tavares (2018, *apud* Silva et al., 2024), as tecnologias contribuem significativamente para o processo educacional de alunos surdos.

Além disso, a mudança de paradigma reflete uma compreensão de que a deficiência auditiva não é uma limitação inerente, mas uma diferença que pode ser integrada de maneira construtiva na vida escolar (Carneiro; Schiavon; Capellini, 2014).

É fundamental que educadores, familiares e professores colaborem para criar um ambiente educativo inclusivo, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades auditivas, se engajem plenamente (Martins et al., 2018).

6 CAPÍTULO VI

DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES

No Brasil, cerca de 10 milhões de pessoas relataram algum grau de perda auditiva, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). Esse dado revela a importância de políticas públicas que assegurem os direitos das pessoas com deficiência auditiva, principalmente no campo educacional.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, destaca a garantia de atendimento educacional especializado e a promoção da inclusão em todos os níveis de ensino (Brasil, 2014). Nesse contexto, torna-se essencial compreender a deficiência auditiva não apenas como um desafio clínico, mas também como uma questão social e educacional.

A deficiência auditiva é caracterizada por impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Alves *et al.*, 2013). Essa perspectiva é reforçada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que busca promover práticas pedagógicas voltadas à diversidade, com vistas ao respeito à singularidade e aos direitos dos estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

Compreender os aspectos históricos e socioculturais da comunidade surda é um passo fundamental para garantir práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Segundo Duarte *et al.* (2013), o modo como a sociedade enxerga a surdez influencia diretamente a forma como o indivíduo surdo é tratado nos espaços escolares. Assim, quando o foco é a dimensão cultural, identitária e linguística, utiliza-se o termo surdez, quando se refere ao aspecto clínico, emprega-se deficiência auditiva.

Quanto à classificação, a perda auditiva é caracterizada de acordo com o tipo, a configuração audiométrica, a lateralidade e o grau. É chamada de bilateral quando atinge ambas as orelhas e de unilateral quando apenas uma apresenta alteração. As perdas auditivas unilaterais não são menos significativas que as bilaterais, pois podem comprometer habilidades auditivas essenciais, como a localização do som e a compreensão da fala em ambientes ruidosos (Melo; Vieira, 2022).

De acordo com Silman e Silverman (1997 *apud* Oliveira *et al.*, 2023), as perdas auditivas são classificadas em três tipos:

a) Perda auditiva condutiva: ocorre quando os sons são detectados pela via óssea (≤ 15 dB NA), mas a via aérea apresenta limiares alterados (> 25 dB NA), com gap aéreo-ósseo ≥ 15 dB.

b) Perda auditiva neurosensorial: ocorre quando há prejuízo na cóclea ou no nervo auditivo, com limiares > 15 dB NA na via óssea e > 25 dB NA na via aérea, com gap ≤ 10 dB.

c) Perda auditiva mista: combina as características condutivas e neurosensoriais, apresentando limiares alterados em ambas as vias e gap ≥ 15 dB.

Quando o nervo auditivo está inativo (perda neural ou retrococlear), aparelhos auditivos e implantes cocleares podem não transmitir adequadamente as informações sonoras ao cérebro.

Para Lopes Filho (1997 *apud* Oliveira *et al.*, 2023), a perda auditiva condutiva ocorre quando há barreiras mecânicas na condução do som pela orelha externa ou média. Já a perda neurosensorial está relacionada a danos na cóclea ou nas células ciliadas, podendo ser genética, ocasionada por traumatismo, ruído excessivo ou pelo envelhecimento. A perda auditiva mista decorre da combinação de ambos os fatores.

Compreender essas classificações é fundamental para profissionais da saúde, da educação e da assistência social. Segundo Alves *et al.* (2013), um diagnóstico preciso possibilita intervenções eficazes e personalizadas. No campo educacional, esse conhecimento contribui para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas que respeitam as especificidades dos estudantes com deficiência auditiva.

Adotar uma perspectiva inclusiva e plural permite que as práticas pedagógicas se tornem mais acessíveis aos estudantes com deficiência auditiva. Isso implica o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e, principalmente, a valorização da Libras quando o estudante se identifica como surdo usuário da língua de sinais (Borba *et al.*, 2024). A formação docente também desempenha papel essencial, sendo necessária preparação adequada para lidar com a diversidade (Makhoul, 2017).

Conforme Mertzani e Bochernitsan (2021 *apud* Oliveira *et al.*, 2023), as pessoas surdas e com deficiência auditiva carregam uma história de lutas e diferenças linguísticas e culturais que muitas vezes não são compreendidas socialmente ou pela escola, devido ao desconhecimento e à falta de discussão sobre o tema.

Portanto, para garantir a inclusão efetiva, a educação e o suporte adequado são pilares para a promoção da cidadania e do desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência auditiva e, quando for o caso, das pessoas surdas. Ao reconhecer e valorizar a diversidade auditiva, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa, acessível e inclusiva (Mantoan, 2003). É somente por meio da valorização das diferenças que se torna possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todos.

7 CAPÍTULO VII

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua reconhecida oficialmente no Brasil desde a Lei Federal nº 10.436/2002. Ela é a principal forma de comunicação utilizada pela comunidade surda no país e possui gramática e estrutura próprias. Não é uma simples representação gestual da língua portuguesa; é uma língua completa, com seu próprio vocabulário, sintaxe e semântica (Brasil, 2002).

Foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), e, a partir disso, ocorreram mudanças significativas em relação às comunidades surdas. De acordo com o Art. 1º da Lei Federal:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- Libras e outros recursos de expressão a ela associadas. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos e comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A língua de sinais, de acordo com Dizeu e Caporali (2005, *apud* Alves; Frassetto, 2019), deve ser introduzida na vida da criança surda nos primeiros anos de vida. No entanto, considerando a realidade brasileira, a detecção da surdez nem sempre ocorre precocemente, e muitas crianças têm acesso tardio à língua de sinais.

A Libras desempenha papel fundamental na vida das pessoas surdas, pois possibilita a expressão de ideias, sentimentos e pensamentos, contribuindo para a construção da identidade e da cultura surda, (Carneiro; Schiavon; Capellini, 2020).

Bardin (2006) destaca que a análise de conteúdo permite compreender as fases de apropriação da Libras pelos alunos, sendo essencial para sua inserção nas atividades escolares. De acordo com Muncinelli (2013, *apud* Alves; Frassetto, 2020), as línguas de sinais variam conforme a cultura e a região de cada país, possuindo estruturas gramaticais próprias baseadas na modalidade visual e espacial.

Desde 2008, o Brasil possui uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que considera a inclusão como ação política, social e pedagógica (Brasil, 2008). De acordo com Gesser (2012, *apud* Oliveira *et al.*, 2024), mesmo com a presença do intérprete, esse profissional acaba sendo, para muitos estudantes surdos, o principal referencial linguístico e educacional.

Paralelamente às políticas linguísticas favoráveis às línguas de sinais, em especial, à Libras no Brasil, há políticas educacionais que inviabilizam sua aquisição de linguagem, quando não proporcionam o desenvolvimento da criança surda com seus pares (outras crianças surdas) e com referências de adultos surdos sinalizantes da Libras (Quadros, 2019, p. 41).

A presença do intérprete de Libras, responsável por mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, foi identificada em apenas 10% dos docentes participantes da pesquisa. O Decreto nº 5.626/2005 determina que as instituições de ensino devem garantir o acesso à comunicação por meio de serviços de tradução e interpretação (Duarte; Gomes, 2022).

Lima e Silva (2019 *apud* Oliveira *et al.*, 2024) apontam que a ausência de intérprete dificulta o acesso dos estudantes surdos que utilizam Libras. Além disso, faltam estratégias pedagógicas que atendam às necessidades linguísticas desses alunos.

Oliveira *et al.* (2024) afirmam que aproximadamente 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que acarreta desafios na aquisição da língua materna visual, gerando barreiras comunicacionais ao longo da trajetória escolar. Assim, o estudante surdo muitas vezes enfrenta obstáculos para desenvolver fluência em Libras e, conseqüentemente, para adquirir conhecimento acadêmico.

O conhecimento da Libras é essencial para que professores de Educação Física promovam a inclusão de estudantes surdos, pois implica compreender sua cultura e identidade (Gatto *et al.*, 2021).

Apesar dos avanços, ainda há lacunas na prática. Oliveira *et al.* (2024) mostram que, ao inserir estudantes surdos e com deficiência auditiva no ensino comum, a comunicação ainda é a maior barreira.

A linguagem é essencial para a transmissão de saberes. Assim, a escola deve ampliar as possibilidades linguísticas das crianças surdas usuárias de Libras, superando a barreira do acesso limitado à língua (Silva, 2019).

A adoção de práticas pedagógicas adequadas, que garantam o acesso ao conteúdo curricular em uma língua acessível, é imprescindível (Montes; Lacerda, 2023). Além disso, o reconhecimento da cultura surda fortalece a identidade desses estudantes, contribuindo para um ambiente escolar inclusivo (Dias *et al.*, 2021).

Diante desses desafios, o processo inclusivo demanda uma educação que valorize diferentes formas de comunicação. Avança-se, assim, para uma sociedade

onde a Libras seja reconhecida, respeitada e utilizada como instrumento de inclusão (Mazzotta, 2003).

Em síntese, o uso da Libras no ambiente educacional é fundamental para assegurar a participação plena dos alunos surdos, que utilizam essa língua, fortalecendo a inclusão e garantindo o acesso efetivo à aprendizagem.

8 CAPÍTULO VIII

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Historicamente, a Educação Física teve forte influência da área médica, voltando-se a objetivos relacionados à higiene, prevenção de doenças e interesses militares. Nas décadas de 1970 e 1980, surgiram críticas em relação ao caráter tecnicista, esportivizado e disciplinar que marcava a prática pedagógica da disciplina (Fonseca, 2021).

Hoje, a Educação Física, como disciplina obrigatória da educação básica, desempenha papel essencial no processo de inclusão escolar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e social de todos os estudantes (Eiras, 2019).

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa dar novo significado ao papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis (Mantoan, 2003, p. 54).

Ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas, tradicionalmente marcadas por processos excludentes (Mantoan, 2003). Na Educação Física, isso se torna ainda mais relevante, considerando o histórico de exclusão que marcou a área e que ainda influencia tanto a prática docente quanto a formação dos profissionais (Fonseca, 2021).

A escola deve estar preparada para receber alunos com deficiência, e os professores devem ser capacitados para atuar em diversos contextos. Segundo Ferreira (2011), o ensino do esporte inclusivo requer adaptações técnicas que atendam às diferentes necessidades da turma.

O ambiente escolar deve ser acolhedor e motivador, utilizando a Educação Física Adaptada como ferramenta para a inclusão. Como destaca Brasil (1997, p. 31):

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social (Brasil, 1997, p. 31).

Assim, todos os alunos têm direito à participação nas aulas, sendo imprescindível realizar adaptações que garantam inclusão. Cabe ao professor

elaborar jogos e atividades adaptadas que contemplem todos os estudantes, promovendo interação e possibilitando que alunos com deficiência mostrem suas capacidades (Gatto *et al.*, 2021).

A Educação Física é relevante para o processo inclusivo porque proporciona experiências práticas do cotidiano escolar e social, estimulando interações e favorecendo o desenvolvimento integral (Duarte; Gomes, 2022).

Educação Física é uma prática pedagógica que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (Coletivo De Autores, 1992, p. 33).

A inclusão exige que a escola vá além do conceito e efetive práticas que tornem o ambiente acolhedor e respeitoso às diferenças (Ferreira, 2008). Trata-se de um processo contínuo, que demanda do professor conhecimento profundo acerca das necessidades individuais de cada aluno, para que seja possível garantir a participação e a aprendizagem de todos.

No contexto da Educação Física, o professor atua como mediador do processo educativo, desenvolvendo estratégias de ensino que se constroem na interação direta com o ambiente da aula e com as respostas dos estudantes. Essa mediação se concretiza por meio da observação constante das reações psicomotoras, atitudes e comportamentos dos alunos diante das instruções e atividades propostas, estabelecendo uma relação dinâmica de troca entre educador e educando (Fiorini; Manzini, 2018).

Segundo Fiorini e Manzini (2018), o professor que atua com estudantes com deficiência auditiva necessita lançar mão de diferentes estratégias que favoreçam o acesso e a participação nas atividades. Entre essas estratégias estão as adaptações das propostas pedagógicas, a forma como as instruções são apresentadas, a comunicação com o estudante e o apoio de um colega tutor.

No que se refere às adaptações, o professor pode modificar regras, acrescentar recursos visuais aos sinais auditivos e reorganizar o espaço da aula, possibilitando que o aluno compreenda o que deve ser feito a partir de múltiplas pistas sensoriais (Lieberman & Cowart, 1996; Craft & Lieberman, 2004; Munster, 2011). Quanto à instrução das atividades, recomenda-se combinar explicações verbais com demonstrações práticas, verificar a compreensão do estudante, captar sua atenção

antes de iniciar cada orientação, repetir instruções por diferentes meios e realizar demonstrações claras dos movimentos (Fiorini; Manzini, 2018).

A comunicação com o aluno com deficiência auditiva exige atenção especial. Para isso, o professor deve posicionar-se de frente para o estudante, favorecer a leitura labial, usar gestos e expressões faciais, manter contato visual e criar sinais visuais simples que auxiliem na compreensão das atividades. Outra estratégia importante é o uso do colega tutor, ou seja, um aluno voluntário que auxilia o estudante com deficiência auditiva no recebimento das instruções, contribuindo para ampliar sua atenção, sua participação e sua integração com a turma (Fiorini; Manzini, 2018).

Diversos fatores podem influenciar a aprendizagem e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Por isso, o professor desempenha papel central na formulação de estratégias que minimizem barreiras e garantam oportunidades de participação efetiva nas aulas (Gatto *et al.*, 2021). Cada estudante é único, apresenta características próprias e enfrenta desafios singulares; assim, cabe ao educador compreender o progresso individual e adaptar suas práticas para superar dificuldades e promover o desenvolvimento de todos (Duarte; Gomes, 2022).

Dessa forma, a Educação Física Escolar deve ser compreendida como uma disciplina que promove convivência, respeito às diferenças e oportunidades de participação para todos. Quando pautada por estratégias pedagógicas inclusivas, transforma-se em um espaço acessível, acolhedor e significativo, possibilitando que cada aluno, inclusive aqueles com deficiência auditiva, possa se desenvolver plenamente e participar de maneira ativa das propostas escolares.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo ampliar os conhecimentos sobre a Educação Física Escolar inclusiva para alunos com deficiência auditiva, destacando a importância de práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a participação e o desenvolvimento integral desses estudantes. Retomando as discussões apresentadas na introdução, três aspectos se mostraram fundamentais ao longo do estudo: a relevância da Educação Física enquanto espaço de inclusão, o papel da Libras na comunicação e no desenvolvimento dos alunos surdos e daqueles com deficiência auditiva usuários dessa língua, e a necessidade de estratégias pedagógicas que garantam condições de aprendizagem significativas.

Evidenciou-se que o processo de inclusão escolar não deve ser compreendido como um conceito teórico ou meramente normativo, mas como uma prática que exige ações concretas de todos os profissionais envolvidos no contexto educacional. A inclusão demanda compromisso, planejamento e formação, exigindo que a escola se reorganize continuamente para atender às singularidades de cada estudante.

A introdução da Libras desde os primeiros anos escolares mostrou-se essencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de estudantes surdos, fortalecendo sua identidade e garantindo acesso a experiências comunicativas que favoreçam o processo inclusivo. Nesse cenário, a Educação Física adquire um papel central ao promover a interação social, o uso de formas alternativas de comunicação e o desenvolvimento corporal e emocional, permitindo que esses estudantes participem ativamente das atividades propostas.

Historicamente, a Educação Física esteve associada a modelos biomédicos, higienistas e esportivizados, que pouco dialogavam com a diversidade presente no ambiente escolar. Contudo, observa-se que, nas últimas décadas, a área passou a incorporar perspectivas que valorizam a equidade, o respeito às diferenças e a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física depende de uma atuação integrada entre professores, equipe gestora e instituição escolar, garantindo um ambiente acessível, organizado e acolhedor. Para que isso ocorra de forma contínua e sustentável, torna-se indispensável investir em políticas educacionais que assegurem recursos, acessibilidade e formação permanente dos profissionais, para que a inclusão se concretize no cotidiano da escola.

O professor desempenha papel essencial nesse processo. Sua postura deve servir de exemplo para a turma, incentivando atitudes de solidariedade, empatia e respeito à diversidade. Cabe a ele adotar estratégias adequadas, como adaptações de regras e materiais, instruções claras, comunicação visual acessível e, quando necessário, o uso de Libras. A mediação docente vai além da transmissão de conteúdo: envolve a criação de um ambiente que favoreça a participação de todos e o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e afetivas.

Os resultados deste estudo demonstram que o professor é peça-chave na inclusão de alunos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física, especialmente quando planeja e conduz atividades que integrem recursos visuais, gestuais e auditivos, garantindo compreensão e participação efetiva. Tais práticas fortalecem a cooperação, o respeito mútuo e as relações interpessoais, promovendo uma inclusão real e significativa.

Assim, destaca-se que a Educação Física Escolar não deve ser vista apenas como componente curricular, mas como um campo privilegiado de vivência da diversidade, de construção de saberes e de desenvolvimento humano. Sua prática inclusiva contribui para que todos os alunos com ou sem deficiência tenham garantidos seus direitos, vivendo experiências educacionais mais ricas, respeitosas e acolhedoras.

Conclui-se, portanto, que a Educação Inclusiva exige que as escolas se transformem, adotando práticas pedagógicas adequadas e assegurando ambientes acessíveis, capazes de valorizar as diferenças. No contexto deste estudo, evidenciou-se a importância de ações específicas voltadas aos estudantes com deficiência auditiva, reafirmando o compromisso ético, político e pedagógico da escola com o direito de todos à aprendizagem e à participação plena.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. G.; FRASSETTO, S. S. **Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas = Brazilian Sign Language and the development of the deaf people**. Aletheia, Canoas, v. 46, abr. 2015. ISSN 1413-0394.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BORBA, L. G. **Educação Física e inclusão: práticas para o século XXI**. Brasília: MEC, 2024.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRAZ, U. L. T. **Da formação à atuação profissional: a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista na educação física escolar**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2025.
- BRITO, F. M. de O. **A Educação Física e o aluno com deficiência: da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2025.
- CARDOSO, C. S. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada**. Educação, n. 49, p. 137-144, 2003.
- CARNEIRO, R. U. C.; SCHIAVON, D. N.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Breve relato histórico sobre pessoas com deficiência auditiva/surdez e as implicações educacionais**. Revista Brasileira de Educação Especial, São Carlos, v. 12, n. 4, p. 45-60, 2014.
- CERSÓSIMO, R.; SATO, K. A criança e a Educação Física. In: Gonsalves, P. E. **Tudo sobre a criança: perguntas e respostas**. São Paulo: Ibrasa, 2003.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola**. Integração, v. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, S. B. R.; CHAVEIRO, N.; DE FREITAS, A. R.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C.; FLECK, M. P. de A. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. História, Ciências, Saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713–1734, 2013.

DUARTE, W. C.; GOMES, N. M. **Estratégias comunicativas utilizadas pelos professores de Educação Física na inclusão dos alunos surdos**. Lecturas: Educación Física y Deportes, v. 27, n. 292, p. 2–18, 2022. DOI: 10.46642/efd.v27i292.3200.

EIRAS, J. M. C. **Educação física escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dJuliana%20Maria%20Cardoso%20Eiras.pdf>. Acesso em: 09 out. 2025.

FERREIRA, E. L. **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiências**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Strategies of physical education teachers to promote the participation of students with hearing impairment in classrooms**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 2, p. 177–192, 2018.

GATTO, E. C. B.; SILVA, W. C. M. DA; RÊGO, A. P. M.; TENÓRIO, E. M. P. **Inclusão de estudantes surdos nas aulas de educação física: perspectivas históricas e reflexões sobre o papel do docente**. *Diversitas Journal*, v. 6, n. 2, p. 2627-2651, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i2-1333>.

GARBE, D. S. **Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque**. *Revista Unifebe*, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, jan/jun. 2012.

GESSER, A. **Construindo e Legitimando a identidade intérprete e as atividades de interpretação: reflexões em aulas de Libras para ouvintes**. *Anuário da produção acadêmica docente (Anhanguera Educacional. Valinhos)*, v. 21, p. 127-146, 2012.

GHIRARDI, M. I. G. **Representações da deficiência e práticas de reabilitação: uma análise do discurso técnico**. São Paulo: 1999.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. da. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LAFON, J. C. **A deficiência auditiva na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

LORENZI, A.R.; ALBUQUERQUE, D.I.P.; SILVA, J.R. **Educação Física Escolar: Da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Proef, São Paulo, 2021.

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/mod/page/view.php?id=102789>

MAKHOUL, M. C. **Formação docente e educação inclusiva: contribuições para uma prática reflexiva**. Campinas: Autores Associados, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. T.; VENDITTI JUNIOR, R.; TERTULIANO, I. W.; BRUM, A. N.; LIMA, M. E.; ROCHA, T. C. A. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia?** Caderno de Educação Física e Esporte, v. 17, n. 2, p. 185–192, 2018.

MAZZOTTA, M.J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, S. C. S. DE; VIEIRA, F. S. **Critérios para a classificação do grau da perda auditiva e proteção social de pessoas com essa deficiência**. Revista CEFAC, v. 24, n. 3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20222437321s>. Acesso em: 09 out. 2025.

MONTES, A. L. B.; LACERDA, C. B. F. **Libras in the School Context: Illustrated Instrument for Evaluation of Signed Narratives**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, 2023.

OLIVEIRA, L. V.; OLIVEIRA, E. T.; CEZÁRIO, E. T. de O.; BATISTA, T. L. de A. **Surdez e deficiência auditiva**. Imagens da Educação, v. 14, n. 1, p. 95–118, 2024. DOI: 10.4025/imagenseduc.v14i1.64935.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 19 de agosto de 2025.

PICCOLO, VILMA L. N. **Educação física escolar: ser ou não ter?**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

PERELLO, J.; TORTOSA, F. **Surdomudez**. Barcelona: Científico-Médica, 1978.

PRADO JUNIOR, M. V.; SAMPAIO, G. C.; BRAZ, U. L. T.; ALMEIDA, L. P. **Relatos de professores sobre a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar**. Comunicação oral apresentada no Eixo Educação Especial e Inclusiva – Inclusão Social. 2025.

PROCÓPIO, R. DA SILVA. **A inclusão de alunos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física**. 2021. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2870>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008.

SOARES, M. A. L. S. **A Educação do Surdo no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, F. D.; SILVA, P. H. R.; SANTOS, W. C. **Educação física inclusiva para alunos com deficiência auditiva: orientações, recomendações e peculiaridades durante as aulas**, 2014.

SILVA, F. R. **Linguagem e letramento no processo de alfabetização de alunos surdos**. São Paulo: Editora Educacional, 2019.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Mediação.p. 08,1997.

TEIXEIRA, D. L. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física com alunos com deficiência auditiva**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/5852>. Acesso em: 20 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo Garcia; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.