

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

RONAN AHMAD JUSTE AYOUB

PROFESSOR, INTÉRPRETE E ALUNO SURDO: UMA RELAÇÃO ALÉM DA COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SÃO CARLOS -SP
2020

RONAN AHMAD JUSTE AYOUB

PROFESSOR, INTÉRPRETE E ALUNO SURDO:
UMA RELAÇÃO ALÉM DA COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos

SÃO CARLOS-SP
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Ronan Ahmad Juste Ayoub, realizada em 31/07/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos (UFSCar)

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González (UNESP)

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

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

*A meu orientador,
Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos,
pessoa e profissional imprescindível na
construção da pesquisa e de conhecimentos
acadêmicos, que com muita sabedoria
conduziu de forma clara minhas necessidades.*

*Luana,
Minha esposa por todos os momentos felizes e
difícies que estive a meu lado, apoiando e
incentivando durante todo o percurso.*

*Aos meus pais, Selma e Marcelo,
que sempre me apoiaram a construíram valores
e sabedoria para não desistir de lutar pelos
meus objetivos.*

*Aos meus Irmão, Joice e João Vitor,
por acreditarem em mim em todas as
circunstâncias e proporcionarem
conhecimentos indispensáveis para a vida.*

AGRADECIMENTOS

Começo com a certeza de que essa dissertação não seria possível sem a participação direta e indireta dessas pessoas, na qual torno pública essa gratidão.

Ao meu orientador Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos, que sempre com muita sabedoria e paciência, mostrou os caminhos para que essa dissertação fosse construída, tornando-se um mentor e amigo que tive o privilégio de tê-lo em minha vida.

A minha esposa Luana que nunca me deixou desanimar durante todas as dificuldades, apoiando e incentivando com palavras e ações que tornaram possível a pesquisa.

Aos meus pais, Selma e Marcelo que constantemente me incentivaram para que eu alcançasse meus objetivos.

Aos integrantes da comunidade, que proporcionaram a possibilidade de analisar e construir a pesquisa, sempre com receptividade e apoio em tudo que foi necessário.

Aos integrantes da banca de Qualificação e Defesa, Abel e Fernando pela contribuição a pesquisa com suas experiências e conhecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar, discutir e analisar como um professor de Educação Física atua em aulas teóricas e práticas com aluno surdo, com ou sem a presença de um intérprete, fundamentado pela Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas (2012). Partimos do princípio de que aulas tradicionais expositivas limitam as relações do aluno surdo com o intérprete e provoca uma interação deficitária com os integrantes da comunidade escolar, incluindo a própria interação com o professor. Contudo, nesse contexto educacional, é imprescindível a presença do intérprete para o desenvolvimento do discente surdo, uma vez que esse profissional faz a mediação por meio da comunicação oral entre os participantes, e a afetividade do aluno surdo com esse profissional promove efeitos positivos para o desenvolvimento do mesmo. Utilizamos como instrumentos metodológicos o diário reflexivo, elaborado no percurso profissional do pesquisador que atuou com o aluno ao longo de dois anos e entrevistas semiestruturadas com os atores do fenômeno estudado como o intérprete, o aluno surdo, o coordenador pedagógico e um outro professor de Educação Física que lecionou no Ensino Fundamental com o mesmo aluno. Concluímos que, nas práticas de Educação Física, em que se utiliza da motricidade, o aluno surdo, bem como os demais integrantes do ambiente escolar, busca mecanismos comunicativos para solucionar os problemas, não sendo tão dependente do intérprete, havendo comunicação direta entre os sujeitos. Também concluímos que, nas aulas em modelos tradicionais expositivos, o aluno surdo se limita ao intérprete, restringindo sua comunicação e relação tanto com o professor vigente como os demais integrantes do ambiente escolar; como sugestão, os agrupamentos produtivos apresentaram-se como possibilidade metodológica à luz da racionalidade comunicativa.

Palavras-chave: Habermas, intérprete, ação comunicativa.

ABSTRACT

This research aims to investigate, discuss and analyze how a physical education teacher acts in theoretical and practical classes with deaf students, with and without an interpreter presence, based on the Theory of Communicative Action, by Habermas (2012). We start from the principle that the traditional expository classes restrict the relations of the deaf student with the interpreter and it causes a deficient interaction with the school staff including with the teacher himself/herself. Although, in this educational context, it is essential the interpreter presence to the development of the deaf student, considering that this professional mediates among the participants by oral communication and the deaf student affectivity with this professional promotes positive effects to the student's development.

We used as methodological instruments the reflexive diary, elaborated along the professional career of the researcher who followed the student for two years, and semi-structured interviews with the actors of the studied phenomenon: the interpreter, the deaf student, the pedagogical coordinator and another physical education teacher who taught in the Elementary school with the same student. We concluded that during the Physical Education practices, considering the use of motricity, the deaf student as well as the other staff school members look for communicative tools to solve the problems, in order to not be so dependent of the interpreter, with direct communication among the subjects. We also conclude that in traditional expository classes, the deaf student limits to the interpreter, and by doing it restricts his/her communication and relation with the present teacher as well as the staff school members. A proposed suggestion was the productive groupings as a methodological possibility based on communicative rationality.

Keywords: Habermas, interpreter, communicative action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 A COMUNICAÇÃO DE HABERMAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	12
1.1 LIBRAS como parte integrante da comunicação nas práticas pedagógicas.....	29
2 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O CURRÍCULO PAULISTA.....	34
3 METODOLOGIA.....	42
3.1 Paradigma de pesquisa.....	42
3.2 Método de pesquisa.....	45
3.3 Participantes da pesquisa.....	46
3.4 Instrumentos de pesquisa.....	47
3.5 Procedimentos metodológicos.....	47
3.6 Caracterização da escola.....	49
3.7 Análise e categorização dos dados.....	50
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	53
4.1 Desafios e dificuldades na aula de Educação Física com o aluno surdo.....	54
4.2 Modelos de ensino.....	65
4.3 Racionalidade instrumental, comunicativa e imagem de mundo.....	74
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

Começo a presente pesquisa relatando minha trajetória de oito anos como docente de Educação Física do Estado de São Paulo, onde lecionei para vários alunos com deficiências, sejam elas intelectuais ou físicas. O fenômeno estudado neste trabalho é consequência de minhas práticas pedagógicas e observações constantes no cotidiano escolar em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, que contém em seu corpo discente alunos com diversas deficiências. Segundo Carvalho (1998) e Oliveira e Poker (2002) *apud* Aguiar e Duarte (2005), a inclusão na Educação pressupõe um ensino de qualidade para todos os alunos, respeitando suas necessidades educacionais especiais em classes comuns, da escola regular, independentemente de suas necessidades, talentos, etnias e classes sociais. Essa vivência, ao longo dos anos, em profunda conexão com o referido fenômeno, fomentou um olhar de pesquisador no sentido de procurar entender mais a fundo sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo em salas comuns.

Em nosso caso específico, nossa reflexão estará focada em tópico específico da inclusão, a qual entendemos como sendo um processo de integração e mudança de atitude, para que, independente de suas deficiências, seja possível a inserção do sujeito ao ambiente e às atividades que realizadas, em linha com Aguiar e Duarte (2005). A surdez e sua complexidade nos processos de ensino e aprendizagem foi o ponto crucial de nossas observações nas aulas de Educação Física. O que nos chamou maior atenção foi entender, analisar e discutir sobre o processo de comunicação vigente entre professor-intérprete-aluno. Nossas indagações vão à procura do entendimento da mediação do conteúdo nessa tríade em que as informações não são passadas pela comunicação direta do professor ao aluno e sim do professor ao intérprete e deste ao aluno

A presente pesquisa parte também de reflexões sobre a Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017, que altera a jornada de trabalho do intérprete de LIBRAS que atualmente irá atuar 24 aulas efetivas com os alunos surdos, deixando-os seis aulas sem o apoio especializado, como se apresenta:

II - Professor Interlocutor da LIBRAS: para atuar em sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem em que se desenvolvam atividades escolares, com os alunos que apresentem surdez/deficiência auditiva e que fazem uso da língua, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente. (SÃO PAULO, 2017).

Esse período que o discente surdo ficaria sem o professor interlocutor deveria ser de total responsabilidade do docente atuante nas aulas em questão. Essa normatização, a nosso ver, gera uma debilidade comunicativa que afeta diretamente todos os processos de ensino e aprendizagem, inclusive no desenvolvimento das competências e habilidades planejadas para a idade/série em que está matriculado. Sendo assim, Schefer (2018) reforça a concepção de que o discente surdo necessita do intérprete ou do professor com formação em LIBRAS, para que o aluno seja inserido de forma integral no ambiente que é responsável pelo seu desenvolvimento.

Outro fator de destaque e de questionamento nesses processos são as interações pessoais presentes no ambiente escolar quando o presente aluno surdo está com ou sem o intérprete. Entender como ele, o aluno, se comunica com os demais alunos bem como o professor de Educação Física atua em suas aulas práticas com e sem o intérprete, entre outras situações cotidianas que acontece nesse ambiente, é de suma importância para a compreensão do fenômeno e de possíveis orientações ao final para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o problema de pesquisa aqui se apresenta na busca de responder como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem de alunos surdos em aulas de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de São Paulo com ou sem a presença de intérpretes.

Teremos como objetivo geral investigar, discutir e analisar como um professor de Educação Física atua em suas aulas com um aluno surdo, com ou sem a presença de um intérprete. Sendo assim, serão avaliadas suas práticas, mecanismos comunicativos presentes nas aulas e as relações existentes com todos os integrantes do ambiente escolar em que o aluno surdo se encontra. Desta forma, buscaremos responder à questão de pesquisa sobre esse fenômeno educacional.

Justifico a importância desta pesquisa pois ela tem como intenção entender e encontrar caminhos à luz de uma comunicação efetiva entre professor-aluno e professor-aluno-intérprete. Como é descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB-9394/96, entre os art. 58 ao art. 60 e demais resoluções que regulamentam essa matéria, a criança surda possui direitos à inclusão e permanência na escola e que os processos de ensino e aprendizagem sejam significativos para ela. Entendemos ser de grande relevância social as pesquisas que investigam os mecanismos de linguagem e comunicação presentes no ambiente escolar para esse público com ou sem a presença de um intérprete. Este estudo, assim, poderá trazer orientações e

caminhos para novas condutas ou para a otimização de condutas antigas que sejam mais coerentes e dinâmicas de conformidade com os dias atuais.

A linguagem é uma das ferramentas principais para o desenvolvimento humano. Segundo Habermas (2012) a linguagem é um meio de comunicação para o entendimento de mais de um sujeito da discussão, e, como sabemos que o ambiente social em que o indivíduo está inserido é fator predominante para o seu desenvolvimento humano de maneira integral, seja ele físico, social, cognitivo e psicológico, o discente surdo necessita de outras formas de comunicação para se socializar com o meio em que se encontra. Sendo assim, é imprescindível a presença do intérprete de LIBRAS num ambiente escolar onde há diversos conceitos dos quais o aluno surdo necessita de uma tradução fiel das palavras, como também se faz necessário encontrar mecanismos comunicativos e expressivos para que haja entendimento mútuo entre os sujeitos da comunicação, e que o desenvolvimento do aluno surdo seja respeitado.

Nessa perspectiva, acreditamos que, nas práticas de Educação Física, principalmente naquelas com utilização profunda de sua motricidade, o aluno surdo se desenvolve com mais qualidade do que em aulas meramente expositivas presentes nas metodologias tradicionais. Partindo do princípio da corporeidade por meio da qual o aluno irá expressar e realizar as atividades com emoção, colocando sua subjetividade nos movimentos, sem a separação de corpo e mente, as aulas nesse sentido fazem com que o aluno surdo e os demais integrantes se comuniquem de outras formas para o entendimento mútuo e para a realização das atividades. Sendo assim, o aluno surdo diminui sua dependência do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a relação professor e aluno aumentará, uma vez que essas práticas aumentam a afetividade entre os sujeitos por conta da interação e do relacionamento diferenciado entre os sujeitos e suas corporeidades.

O aluno surdo irá desenvolver maior afetividade com o professor de Educação Física vigente, uma vez que as aulas se tornam mais práticas e desafiadoras. O aluno surdo necessita de desafios pedagógicos que irão auxiliar em seu desenvolvimento integral à luz da racionalidade comunicativa e que serão capazes de superar e realizar como qualquer outro aluno, independente da sua falta de audição. A superação ocorre com a presença da língua de sinais ou de outros mecanismos comunicativos que venham a possuir o entendimento entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, nas aulas de Educação Física, a oralidade não é apenas a única forma de comunicação. O uso da motricidade e a corporeidade promove um maior contato e

liberdade do uso expressivo de se comunicar, de modo que todos os sujeitos envolvidos nas práticas se tornam mais conectados e inseridos em uma comunicação onde o corpo, em todo o seu entendimento, é o fator preponderante da comunicação em todos os âmbitos. Assim, professor e discentes ficam mais próximos e íntimos na comunicação, o que acaba favorecendo o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos alunos.

Essa aproximação entre professor e aluno surdo apresenta um fator imprescindível para a aprendizagem e afetividade. Segundo Francisco e Araújo (2014), o afeto desenvolve e potencializa os processos de aprendizagem, pois os alunos se sentem mais seguros e motivados para aprender, o que é de total relevância se pensarmos em atuar em aulas práticas, onde esses alunos irão possuir contato direto com o professor e demais integrantes da turma, não restringindo o seu círculo social ao intérprete, o que ocorre em aulas expositivas. Desta forma, o professor não transfere suas responsabilidades ao intérprete e o aluno poderá vivenciar as práticas pedagógicas sem a dependência do intérprete.

Contudo, essa pesquisa não possui a pretensão de excluir ou limitar a presença do intérprete no processo de ensino e aprendizagem; pelo contrário, iremos analisar toda sua influência no cenário educativo nas aulas de Educação Física, uma vez que a comunicação oral entre todos os integrantes dessa comunidade é intermediada por ele. Desta maneira, o que pretendemos aqui é entender e investigar para além da comunicação oral nas práticas da Educação Física, pois acreditamos que a motricidade e suas expressões também são instrumentos comunicativos e que auxiliam no desenvolvimento da racionalidade comunicativa de todos, em especial o aluno surdo, e que a sua visão de mundo seja ampliada por meio de práticas reflexivas.

Durante as aulas deve-se buscar desenvolver uma postura crítica e reflexiva nas práticas com discente surdo para que desenvolvam sua racionalidade comunicativa. Segundo Habermas (2012), um ser racional interpreta sua natureza elementar à luz de padrões valorativos culturalmente aprendidos, que descrevem e normatizam um interesse comum e que devem ser criticados e analisados. Para nós, essa é uma função que se torna da escola e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas com o desenvolvimento dessa competência de reflexão junto aos alunos. Sendo assim, cabe ao professor vigente e ao intérprete pensar em metodologias que otimizem os processos de ensino e aprendizagem no sentido de uma certa autonomia do discente surdo, para que ele não se torne apenas um receptor de informações,

mais que os ensinem e motivem a se posicionar de forma reflexiva não só sobre os conteúdos aplicados, como também no contexto social em que vive.

Este estudo possui 05 capítulos, sendo que o primeiro capítulo discute a comunicação nas práticas pedagógicas, utilizando como referencial teórico Jürgen Habermas (2012), que trata da ação comunicativa, bem como a racionalidade da ação e a racionalização social. Sendo assim, apresentam-nos diversos contextos e conceitos sobre o desenvolvimento da racionalidade e argumentação e como elas atuam nas ações, falas dos sujeitos e no desenvolvimento subjetivo das imagens de mundo e mitos da sociedade. Desta forma, torna-se relevante em nossas práticas docentes analisar os dados com esse referencial, uma vez que o aluno surdo possui peculiaridades em sua comunicação, como o meio social em que está inserido.

No segundo capítulo elaboramos uma análise sobre os processos de ensino e aprendizagem existentes num ambiente regular de ensino com um aluno surdo, apresentando conceitos sobre a aprendizagem dialógica como possível modelo de ensino para esse fenômeno.

No terceiro capítulo abordamos a metodologia que será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes do fenômeno, como o aluno surdo, o intérprete e o coordenador pedagógico uma vez que é responsável pelo acompanhamento dos alunos. O professor de Educação Física que antecedeu os estudos do aluno surdo em questão também será entrevistado, uma vez que manteríamos um distanciamento necessário para a presente pesquisa e nos apresentará dados relevantes para responder às nossas indagações. Como a pesquisa é participativa, desenvolvemos por um período de dois anos um diário reflexivo, relatando os principais acontecimentos que ocorriam durante as aulas de Educação Física, buscando analisar os fenômenos existentes durante nossas práticas para refletirmos e adaptarmos a nossa realidade.

Por fim, no quarto e quinto capítulos, os dados em questão foram categorizados e analisados, buscando responder às nossas indagações e apresentar uma nova perspectiva para esse fenômeno que está presente nas escolas brasileiras e abrir novas discussões sobre o tema em questão.

1 A COMUNICAÇÃO DE HABERMAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A teoria da ação comunicativa, proposta por Habermas, foi sistematizada em 1981, em seu livro: *teoría do agir comunicativo* (2012) e que será. Para Gutierrez e Almeida (2013), a teoria da ação comunicativa é um referencial teórico que se posiciona positivamente no meio acadêmico, pois antecipa-se à ruptura da centralidade da categoria do trabalho, dando um novo olhar da filosofia sobre as relações sociais, como sua forma de agir e comunicar-se de modo racional em todo seu contexto..

Para Siebeneichler (2012), a teoria da ação comunicativa sugere que, em vez de abordar o conhecimento centrado no sujeito singular ou numa consciência transcendental, devemos pensar em suas relações sociais, girando o conhecimento em outros sujeitos, entrando em concordância com o intercâmbio linguístico de maneira intersubjetiva. Dessa forma, os sujeitos devem usar a linguagem e suas relações para potencializar o desenvolvimento de conhecimentos que lhes será útil para a vida em sociedade.

Para Habermas (2012), a linguagem (qualquer meio comunicativo que apresente entendimento entre dois ou mais sujeitos) e a ação são as competências primordiais para o desenvolvimento do conhecimento. Siebeneichler (2012) afirma que os sujeitos são dotados de competência comunicativa, os quais já se encontram preliminarmente em uma situação em que predominam as relações intersubjetivas, tornando possível o entendimento entre eles, e, assim, o conhecimento pode ser gerado. Dessa maneira, os sujeitos utilizam-se da linguagem e ações para explorar o mundo e desenvolver seus conhecimentos para viver no mundo de forma racional.

Nesta perspectiva, o sujeito surdo pode ter limitações para o desenvolvimento de conhecimentos. Se pensarmos que a forma primordial da comunicação humana, em seus diversos contextos formais e informais, é a linguagem oral para impor nossas pretensões de validade e conhecer a cultura humana, o sujeito surdo possui uma tendência a ser excluído desse processo comunicativo de desenvolvimento humano, pois grande parte da sociedade brasileira não conhece a língua de sinais. Sendo assim, relacionar seus modos de agir e exteriorizar suas emoções, na busca por um conhecimento reflexivo em conjunto, com interações com outros sujeitos, se torna restrito.

A racionalidade se relaciona com o saber. Segundo Habermas (2012), o saber está ligado aos conhecimentos que podem ser refletidos e representados por meio da linguagem,

ações e intenções ao seu agir, contudo na racionalidade a linguagem e o agir são geridos, muitas vezes, sem a reflexão, apenas sendo reproduzidos por meio do contexto em que estão inseridos. Desse modo, a ligação entre o saber e a racionalidade é estreita, porém não se completam como um todo.

A exteriorização depende do saber contido nas ações verbais e não verbais dos seres humanos. Habermas (2012) explica que a ação comunicativa é pautada na “verdade” e na “eficácia”, ou seja, a verdade refere-se à existência de estados das coisas no mundo, e a eficácia, na intervenção do mundo. Ao fazer isso, ambos manifestam suas exteriorização e pretensões que podem ser defendidas ou criticadas por outros sujeitos, ou seja fundamentada. Conclui-se, então, que o conhecimento, os sistemas e subsistemas presentes na sociedade interferem direta e indiretamente nas ações que o indivíduo irá realizar, bem como atuar na sua formação, uma vez que determina o conhecimento que deve ser desenvolvido, como também essa comunicação (criticar ou defender) de suas ações pode alterar a vontade de realizar seus objetivos e mudar suas ações.

O saber proposicional em ações orientadas deve seguir um emprego comunicativo. Para Habermas (2012), quando os conhecimentos são desenvolvidos sem interações entre sujeitos e objetos e sem reflexões comunicativas, baseado apenas na autoafirmação e na busca pelo domínio do objeto, conceitua-se como racionalidade cognitiva instrumental. Contudo, acredita que o saber se desenvolve na racionalidade comunicativa, em que as ações devem ser orientadas pela linguagem e pelo uso descritivo do saber, pois só assim haveria um consenso entre os sujeitos e estabeleceria a unidade de acordo na comunidade e cultura a que está vinculado.

Na racionalidade comunicativa deve haver um entendimento mútuo com pelo menos mais um participante. Durante um diálogo, o emissor deve dispor-se de algumas boas razões e argumentos a fim de convencer o receptor de suas “verdades” sobre alguma coisa do mundo e alcançar como um acordo motivado racionalmente. Dessa maneira, os sujeitos contribuem para o meio em que vivem de forma racional aos objetivos em comum, além de desenvolver sua capacidade crítica de entender os fatores que interferem o mundo da vida, que para Habermas (idem) é onde o sujeito é atuante em seu contexto, colocando suas vontades, seguidos por regras, normas e valores, divididos em 3 mundos sendo o social, objetivo e subjetivo, no qual iremos aprofundar ao longo da pesquisa. (Habermas, 2012).

A racionalidade está diretamente ligada à organização da sociedade. A forma como a sociedade se organiza na sua estrutura política e econômica transforma o pensamento e o agir dessa sociedade em prol de mecanismos de controle, contudo também salienta subsistemas que interferem direta e indiretamente no agir e comunicar racional que são a cultura e a comunidade social em que o indivíduo se encontra. Nesse contexto, conclui-se que o agir e ser racional está ligado a vários mecanismos que atuam intencionalmente para o controle social. (Habermas, 2012).

Dentro de um contexto no mundo da vida, os sujeitos podem desenvolver e atuar na sua racionalidade de duas maneiras, sendo elas: o realista e o fenomenológico. Para agir no mundo da vida, os comportamentos racionais seguem algumas características em comum, determinando a maneira de agir e formar seu conhecimento. Sendo assim irei resumir cada uma dessas posições a fim de esclarecer suas diferenças. (Habermas, 2012).

Habermas aponta que o sujeito realista possui um predisposto ontológico do mundo, destinado a solucionar problemas. Nessa perspectiva, as ações são destinadas a analisar as condições a serem cumpridas pelo sujeito agente, para que ele possa estabelecer objetivos e realizá-los, sem refletir sobre os mecanismos e objetivos sobre os quais estão realizando as ações. Ou seja, suas ações são autorreguladas pelo meio em que se vive e as ações devem seguir como objetivo de manter o equilíbrio e modelo em que se apresenta. (Habermas, 2012).

O fenomenólogo possui uma maneira crítica de analisar o mundo em que vive. O fenomenólogo possui um saber partilhado e fundamentado na comunidade de comunicação, e impõe uma questão de reviravolta transcendental, pautado na mudança e na interpretação dos fatores que interferem na racionalidade, criticando sua autorregulação. Desta maneira, o sujeito passa a ser imputável, pois é capaz de agir e escolher alternativas e controlar condições de seu entorno. Sendo assim, devemos buscar práticas educativas para o aluno surdo que mais se aproximem do seu desenvolvimento para o sujeito fenomenológico. (Habermas, 2012).

Toda ação e linguagem pautada em crítica é denominada como racional. A capacidade do ser humano de agir e se comunicar por meio da ação comunicativa deve ser fundamentada, refletindo sobre as normas vigentes que regulam a organização da sociedade. Assim o sujeito deve se prover de conhecimento como capacidade libertadora das normas vigentes e agir racionalmente na sociedade, não ficando alienado ao sistema. (Habermas, 2012).

Os sujeitos agem de forma racional e irracional sobre os padrões de valores subjetivos. Dar valor a algo ou alguma situação e exteriorizar de maneira racional requer que as normas

vigentes estejam sendo utilizadas e/ou que haja reconhecimento de outros sujeitos; uma vez que isso não ocorre o ato será considerado irracional. Portanto o sujeito, ao agir de maneira a valorizar o que lhe é de valor, porém fora do contexto social, e que não consiga atingir acordo com os demais sujeitos, agirá de forma irracional. (Habermas, 2012).

A racionalidade comunicativa está voltada para argumentação. A prática argumentativa é voltada para o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e precisam resolvê-las ou criticá-las por meio de comunicação e ações que estejam vinculadas às normas vigentes, sendo medido na sua forma de convencimento aos receptores do discurso, ou pelos expectadores da ação. Ou seja, para ser racional, as exteriorizações necessitam de argumentos ou fatos, para que se encontre um entendimento mútuo entre os participantes. (Habermas, 2012).

Essa argumentação é caracterizada pela fala, porém que vão além da oralidade, podendo ser realizada por gestos, desenhos, expressões textuais, entre outros, em que buscam apresentar suas pretensões de validade, por meio de discursos.

O processo de argumentação é desenvolvido por meio de diversos discursos. O sujeito, por estar inserido numa sociedade comunicativa, deve agir e comunicar-se em busca do entendimento mútuo, contudo há diversas estruturas de discurso na busca por esse entendimento, sendo eles: os discursos teórico, prático, terapêutico, estético e explicativo. Somente dessa forma, os sujeitos atuam de forma ativa e racional de acordo com as normas vigentes e são capazes de fundamentar suas críticas e posturas em busca da convivência e de conhecimento. (Habermas, 2012).

O discurso teórico é desenvolvido por meio de suas experiências. Segundo Habermas (2012), é nesse tipo de discurso que as experiências negativas podem ser elaboradas de modo produtivo e desempenhar uma forma de argumentação na qual as pretensões de verdade controversas podem ser transformadas em tema. Ou seja, o fracasso ou experiências negativas, seja na comunicação ou ações, atuará como tema para possíveis discussões e fundamentações que, por sua vez, irão gerar novos conhecimentos e, conseqüentemente, evitarão novos fracassos, tanto do sujeito emissor do discurso quanto do receptor.

No discurso prático, as ações e fala buscam corrigir ou questionar as normas vigentes que sejam comuns a todos. Para Habermas (2012), o agente, após fundamentar-se de forma crítica e entender que necessita de mudanças e correções nas normas vigentes, age de maneira racional quando essas correções são enquadradas nas normas culturais e/ou atuam para o

entendimento de mais um sujeito, também denominada de moral-prática. Sendo assim, o sujeito que se fundamenta na busca por correções, mudanças ou questiona as normas vigentes age de maneira racional quando há um entendimento de mais de um sujeito.

O discurso terapêutico consiste na autorreflexão dos sujeitos. Segundo Habermas (2012), o ato de refletir suas ações e comportamentos no mundo da vida de maneira real e verdadeira, sem omitir ou enganar-se, proporciona ao sujeito desenvolver-se de maneira racional, uma vez que esse processo de reflexão de si sobre o mundo gera conhecimento e adaptações às normas e cultura do sujeito. Contudo, quando o sujeito se engana sobre sua postura, ele age de maneira irracional, pois esse processo não irá caminhar à luz de se adaptar ou agir de maneira que exista entendimento mútuo de suas ações, como também, quando se omite, sabendo conscientemente que está se omitindo, torna-se sua ação irracional diante de sua racionalidade.

O discurso estético consiste na maneira pela qual os sujeitos expressam de forma autoral suas concepções sobre as normas e valores culturais. Para Habermas (2012), expressar-se de maneira artística, musical e literária é uma forma como os sujeitos descrevem e normatizam um interesse comum entre os sujeitos e sobre as normas vigentes e culturais, de maneira própria, porém busca-se interação de outras pessoas, mesmo que seja em valores emocionais. Sendo assim, exteriorizar de maneira autoral em diferentes expressões também entra na racionalidade comunicativa, uma vez que se espera entendimento mútuo e há uma comunicação entre o autor e o expectador.

O ser humano comporta-se de maneira irracional quando se utiliza de seus próprios mecanismos simbólicos de comunicação. Para Habermas (2012), o discurso explicativo busca maneiras simbólicas diferentes que estão estabelecidas no contexto social dos indivíduos, a fim de que haja entendimento de mais de uma pessoa sobre os símbolos que estão sendo utilizados durante uma fala ou ação. Logo os seres humanos racionais podem utilizar-se de diversos mecanismos para se comunicar, contudo devem buscar a compreensão de todos os envolvidos, para não serem considerados irracionais.

O ser racional é aquele que interpreta sua existência além das normas vigentes e cultura em que vive. Para Habermas (2012), a pessoa que interpreta sua natureza elementar à luz de padrões valorativos culturalmente aprendidos é capaz de assumir uma postura reflexiva diante dos próprios valores constituídos em seu círculo social. Sendo assim, a prática reflexiva juntamente com os saberes que os sujeitos adquirem os tornam livres em seu agir comunicativo.

O processo de correção está ligado à aprendizagem do ser humano racional. Segundo Habermas (2012), quando um sujeito é criticado e fundamenta-se em corrigir e identificar seus erros, ele está agindo de forma racional, caminhando à luz de um conhecimento que até então era desconhecido. Essa prática de reconhecer erros nos atos e na fala faz com que os sujeitos desenvolvam conhecimento por meio de suas relações sociais e com o meio em que se encontra.

Durante a fala argumentativa se diferem três aspectos em sua execução. Segundo Habermas (2012), na fala argumentativa, quando se busca o entendimento mútuo em sua execução de forma racional, três aspectos são utilizados, sendo eles conceituados como processo, procedimento e a lógica. Contudo, na visão de Habermas (2012), não são dissociáveis esses aspectos, uma vez que o ser que está ouvindo a informação, recebe-a de forma reflexiva com a lógica e com o empirismo.

O processo é um aspecto retórico na fala argumentativa. Para Habermas (2012), o processo é um aspecto da fala argumentativa, em que se apresenta uma comunicação próxima às condições ideais para o orador, uma vez que os ouvintes estão aptos a receber a informação, e o orador deve apresentar suas pretensões sem coagi-los, exceto utilizando a coação de melhor argumento. Sendo assim, esse aspecto busca uma via única de comunicação onde há o entendimento de mais de uma pessoa durante a fala argumentativa, contudo utilizando os melhores argumentos para tal ação.

Durante o aspecto de procedimento há uma cooperação entre os sujeitos na fala argumentativa. Conforme Habermas (2012), na fala argumentativa todos os sujeitos participam ativamente, colocando em pauta seus argumentos, tematizando suas pretensões de validade e assumindo hipóteses em seu contexto. Nesse aspecto, há um conflito de ideias em que ambos apresentam suas melhores razões e argumentos em busca do entendimento do outro e de conseguirem as pretensões de validade em comum acordo.

O último aspecto da fala argumentativa é conceituado como produto ou lógica. Segundo Habermas (2012), esse aspecto é resultado quando há o entendimento entre os sujeitos e produzem argumentos procedentes e convincentes, ou seja, entram em acordo e as partes envolvidas aumentam seus saberes que não os tinham ou eram característicos do senso comum. Também durante a lógica para o entendimento mútuo, devem-se usar vários conhecimentos e conceitos para fundamentar seu discurso. Sendo assim, o ser racional, após a fala argumentativa, deve tomar-se de forma reflexiva, a fim de desenvolver conhecimentos ou criticar as razões empregadas nas normativas e valores culturais da sociedade.

Na fala argumentativa, deve-se levar em consideração as normativas e valores culturais dos envolvidos e não apenas a “verdade” no discurso. De acordo com Habermas (2012), entende-se que na fala argumentativa deve-se levar em consideração para quem, qual o tempo e a qual contexto está sendo dirigido o discurso, uma vez que as pretensões de validade e valores de cada pessoa interfere no processo e no procedimento em questão. Dessa maneira, torna-se impossível dissociar os três aspectos, bem como o conhecimento dos envolvidos para que ocorra de forma efetiva a fala argumentativa.

A vida cotidiana apresenta exemplos de que não é possível dissociar os três aspectos na fala argumentativa. Habermas (2012), seguindo os estudos de Toulmin (1979), ele afirma que os seres racionais, ao tentarem exercer sua influência, por via argumentativa na postura de participante da interação, utilizam-se de seus conhecimentos, sejam eles lógicos ou empíricos, para sustentar seus discursos. Sendo assim, quando os sujeitos tentam exercer seus direitos, criticam apresentações artísticas e musicais, questionam as leis e estruturas que o sistema emprega na sociedade, por exemplo, estão sustentando suas pretensões de validade com boas razões e argumentos e não estão atuando passivamente no processo, nem tampouco apenas apresentando suas pretensões, uma vez que serão questionados e criticados e terão que rever suas ideias e fundamentá-las, aumentando a complexidade de seus saberes.

Os campos de atuação e o contexto em que são apresentados os argumentos são diferentes de acordo com seus objetivos. Segundo Habermas (2012), a maneira e estrutura que os argumentos são elaborados e dirigidos aos demais sujeitos apresentam mudanças significativas, uma vez que podem ser elaboradas para informação, organização, manipulação de conduta, entre outros objetivos. Também em sua obra, Habermas (2012) apresenta exemplo das legislações, que ditam as condutas dos seres racionais através de suas normativas, como também as formas de se expressar culturalmente de acordo com seus objetivos. Ou seja, cabe ao sujeito racional interpretar os argumentos que lhes são apresentados, buscando interpretar os interesses e objetivos do sujeito e/ou campo de atuação que lhes passam e os elaboram.

Conforme Habermas (2012), para que uma pretensão de validade seja manifestada por um falante, deve possuir no mínimo um ouvinte. Nos estudos de Habermas (2012), em todo o ato comunicativo o sujeito almeja que suas falas e sentenças sejam válidas para os ouvintes que estão nesse ato. Assim diz o autor que o sujeito, no caso o ouvinte, possa optar por aceitar, rejeitar ou adiar o entendimento da sentença que lhe foi passada para uma compreensão futura, sem que ela seja de forma arbitrária e podendo criticá-la de acordo com sua validade. Dessa

forma, o ouvinte não se sente coagido a aceitar a validade do falante, e ambos se apropriam do conhecimento por meio do discernimento.

Para que as pretensões de validade de todos sejam respeitadas, utiliza-se da linguagem para esse entendimento. Segundo Habermas (1997, *apud* Silva e Gasparin, 2006), os homens utilizam a linguagem para o entendimento entre seus pares e para coordenar suas ações, e que qualquer forma de comunicação pode ser considerada linguagem, uma vez que seja concebido um elo de interação e garanta democraticamente as decisões coletivas. Desse modo, os seres humanos devem se pautar de conhecimento reflexivo e crítico para poder atuar de forma racional nas decisões coletivas na comunidade em que está inserido.

De acordo com Habermas (2012), as pretensões de validade e suas interpretações estão voltadas diretamente aos três mundos de cada sujeito. Para o autor, o mundo da vida é dividido em três mundos, sendo o mundo objetivo, o local da existências das coisas, onde o ser humano pode empregar suas ações; o mundo social, voltado às normativas e cultura que movimentam e controlam as ações dos sujeitos e o mundo subjetivo no qual estão os sentidos e a visão de como o sujeito interpreta o mundo por meio de suas experiências e vivências. Sendo assim, para que o sujeito apresente suas pretensões de validade ou intérprete as pretensões de validade de outros, pauta-se na verdade (objetivo), nas ações corretivas normativas (social) e na veracidade (subjetiva).

Os sujeitos, para atuarem na ação comunicativa, devem agir de acordo com os três mundos. Para Habermas (2012), os sujeitos devem possuir uma reflexão sobre os três mundos citados anteriormente e refletir suas ações sobre eles, para construção de um mundo da vida à luz da igualdade e superação das imposições do sistema e de outros sujeitos. Por isso o autor acredita que os sujeitos devem aprender e conhecer a existência dos três mundos e utilizar-se da melhor maneira para, em comum acordo, superar as dificuldades de seu contexto.

Habermas (2012), seguindo sua concepção de que o sujeito deve agir e apresentar suas pretensões de validade, refletindo sobre os três mundos, lista quatro tipos de ações que se apresentam no mundo de qualquer sujeito diariamente e que devem ser de conhecimento para analisar as suas ações e que devemos buscar superar algumas, para que tenhamos um mundo da vida mais igualitário e justo, livre de um sistema opressor. Sendo assim, irei apresentá-las para que possamos aprofundar nossos estudos no sistema educacional com um aluno surdo em aulas de Educação Física para guiarmos nossa pesquisa.

Habermas (2012) apresenta a primeira ação sendo a teleológica. De acordo com o autor, na ação teleológica, os sujeitos encontram os melhores meios-fim para atingir determinados objetivos, sendo que as ações do sujeito têm como prioridade o mundo objetivo para sua racionalidade, atuando de maneira instrumental, como ele apresenta:

[...] Desde Aristóteles, o conceito de agir teleológico está no centro da sua teoria filosófica da ação. O ator realiza um propósito ou ocasiona o início de um estado almejado, à medida que escolhe, em uma dada situação, meios auspiciosos para empregá-los de modo adequado. O conceito central é o da decisão de diversas alternativas, voltadas para a realização de um propósito, derivada de máximas e apoiada em uma interpretação da situação.

O modelo teleológico de agir é ampliado a modelo estratégico quando pelo menos um ator que atua orientando a determinados fins revela-se capaz de integrar ao cálculo de êxito a expectativa de decisões. Esse modelo de ação é frequentemente interpretado de maneira utilitarista, aí se supõe que o autor escolhe e calcula os meios e fins segundo aspectos da maximização do proveito ou expectativas de proveito. (HABERMAS, 2012, p.163-164)

Dessa maneira os docentes devem procurar metodologias para além do agir teleológico a fim de superar as ações teleológicas da sociedade.

Aulas meramente orais e centralizadas no professor podem desenvolver a racionalidade instrumental. Seguindo essa perspectiva das ações teleológicas no meio educacional, acreditamos que aulas meramente orais e expositivas atuam nas ações teleológicas uma vez que o professor possui um determinado objetivo de transmissão de informação e os alunos de receber essas informações de maneira contidas, fortalecendo essa concepção. Não queremos aqui apresentar que as informações e conceitos não devem ser tratados no cenário educacional, pelo contrário, os sujeitos embasam suas ações e argumentos por meio de seus saberes, contudo as relações entre os sujeitos, como a apropriação e reflexão sobre os dois outros mundos também fazem parte do processo de desenvolvimento integral do sujeito. Dessa forma, apresentamos os estudos de Habermas (2012) para refletirmos se nossas ações perante as aulas e no processo formativo dos alunos estão nos pautando apenas no mundo objetivo por meio de ações teleológicas.

A segunda ação citada por Habermas (2012) é denominada como ação regulada por normas, na qual a ação e a comunicação dos sujeitos são demarcadas por valores e normativas do contexto social em que está empregado, conforme explica:

o conceito de agir regulado por normas não se refere ao comportamento de um ator, em princípio solitário, que encontra outros atores no entorno, mas a membros de um grupo social, que orientam seu agir segundo valores em comum. O ator individual segue uma norma (ou colide com ela), tão logo as condições apresentem em dada situação na qual se possa empregá-la. As normas expressam o comum acordo subsistente em um grupo social [...]

[...] O conceito central de cumprimento da norma significa a satisfação de uma expectativa de comportamento generalizada [...] (HABERMAS, 2012 p. 164)

Assim os sujeitos muitas vezes não refletem suas ações e atuam simplesmente de maneira que as normativas são elaboradas pelo senso comum e que muitas vezes necessitam ser refletidas, discutidas e modificadas.

As ações reguladas por normas precisam ser refletidas nas escolas. Esse tipo de ação necessita ser repensada no ambiente escolar, pois muitas delas foram construídas por gerações passadas e que perduram até os dias atuais e que precisam ser refletidas e discutidas para que o papel da escola na sociedade seja alcançado. Um exemplo dessas ações reguladas por normas está em apresentar regras de controle social e que restringem a participação dos alunos, deixando o professor como o papel central na transmissão de conhecimento. Sendo assim, esse tipo de ação se torna muito comum atualmente em especial nas aulas de Educação Física.

Por ser uma disciplina que está há muitos anos presente na grade horária da educação brasileira, valores e normas foram se construindo sobre a Educação Física Escolar e precisam ser refletidos como a dicotomia entre teoria e prática, sobre o desempenho esportivo dos alunos, divisão de equipes por meio de gêneros e desempenho, entre outras que levam os professores e alunos a desempenharem seu papel de maneira automática a esses valores. Faz-se, portanto, relevante pesquisar sobre a inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação Física, onde esses valores necessitam ser modificados e refletidos para que não ocorra exclusão desse aluno, e que sua participação nas aulas seja significativa para seu desenvolvimento.

Seguindo a perspectiva da inclusão de aluno surdo nas aulas de Educação Física, acreditamos que poderia ser um momento de reflexão para a superação do agir regulado por normas. Pensando que na escola é o momento em que os alunos apresentam suas maiores interações e que possuem maior contato com regras e saberes construídos historicamente, aplicar metodologias nas aulas de Educação Física na qual o aluno surdo tenha que interagir com os demais participantes do contexto escolar, refletir, discutir, desconstruir e adaptar sobre as regras de determinado jogo ou esporte, por exemplo, a uma realidade para solução dos problemas, poderia desenvolver os alunos a superarem esse agir regulado por normas e mudariam sua participação na sociedade. Desta forma, alguns valores e normas presentes nas aulas de Educação Física estariam sendo superados e a inclusão do aluno surdo caminharia a ser realizada.

Não queremos aqui apresentar um conceito de que os sujeitos devem seguir suas próprias reflexões e desejos e agirem de maneira que perturbem a ordem e o convívio social, porém refletir, discutir sobre o senso comum é de fundamental importância para seu desenvolvimento. Sendo assim, seguindo os caminhos da pesquisa em relação às aulas de Educação Física com o aluno surdo, faz-se necessário que as metodologias aplicadas desenvolvam a capacidade dos sujeitos em conhecer e refletir sobre os valores e normativas do seu contexto para poder agir racionalmente.

Ao prosseguir sobre os conceitos de agir que Habermas (2012) apresenta para estruturar a ação dos sujeitos ao mundo da vida, ele conceitua o agir dramático, na qual acredita que as ações e comunicação se relaciona diretamente com os três mundos (social, objetivo e subjetivo) , contudo a concepção de mundo subjetivo do sujeito está submissa às pretensões de validade de outros sujeitos ou contexto em que está empregado, como apresenta no seguinte parágrafo de sua obra:

O conceito do agir dramático não se refere primeiramente ao ator solitário, nem ao membro de um grupo social, mas aos participantes de uma interação que constituem uns para os outros um público a cujos olhos eles se apresentam. O ator suscita em seu público uma determinada imagem, uma impressão de si mesmo, ao desvelar sua subjetividade em maior ou menor medida. Todo aquele que age pode controlar o acesso público à esfera de suas próprias intenções, pensamentos, posicionamentos, desejos, sentimentos etc., à qual somente ele mesmo tem acesso privilegiado. No agir dramático, os participantes fazem uso dessa circunstância e monitoram sua interação por meio da regulação do acesso recíproco à subjetividade própria. Portanto o conceito central da autorrepresentação não significa um comportamento expressivo espontâneo, mas a estabilização da expressão de vivências próprias, endereçadas aos expectadores. Esse modelo dramático de ação serve em primeira linha a descrições da interação fenomenologicamente orientadas; até o momento, porém, ele não foi elaborado a ponto de construir uma abordagem teoricamente generalizante. (HABERMAS,2012 p. 165)

Dessa maneira, os sujeitos possuem sua concepção de mundo e suas pretensões de validade, porém não são colocadas em prática ou transmitidas devido a se manter preso às concepções do mundo objetivo e mundo social.

O agir dramático pode surgir constantemente nas aulas de Educação Física. Ao refletir nas aulas de Educação Física acreditamos que possa ocorrer situações onde as pretensões de validade de um determinado grupo possa prevalecer sobre outros, por exemplo, sobre as preferências de modalidades esportivas e suas práticas e que acabam aceitando essas imposições para se manterem ou entrarem para esse determinado grupo. Isso é muito comum entre jovens e adolescentes, mesmo que para isso necessitem reprimir seus desejos e pretensões

de validade. Assim os professores devem estar atentos para que suas metodologias não privilegiem determinados grupos em detrimento de outros.

Nessa mesma perspectiva, as pretensões de validade do aluno surdo devem ser questionadas, aceitas e rejeitadas dentro de um diálogo pautadas em argumentos, mesmo estando numa sociedade que apresente uma proficiência mínima em LIBRAS, o que pode dificultar o diálogo e a apresentação de argumentos para expor suas pretensões de validade. O professor deve fornecer esse momento em suas metodologias, isso porque é o momento em que o sujeito está em um local para seu desenvolvimento e se não forem contempladas essas oportunidades ao sujeito surdo, poderá acarretar submissão das pretensões de validade de outros e viverá predominantemente no agir dramático e na racionalidade instrumental. Dessa forma, o intérprete é fundamental para a mediação comunicativa entre os sujeitos para que ocorra o entendimento mútuo entre os participantes.

As pretensões de validade do intérprete não podem interferir nas do aluno surdo. Importante ressaltar que o intérprete tem a função de mediador comunicativo entre o aluno surdo, professor e demais alunos, e que, ao transferir os argumentos e pretensões de validade de outros sujeitos, deve ser neutro e fazer isso na íntegra, não podendo interferir nos processos de reflexão e comunicação do sujeito surdo, pois dessa maneira fortaleceria o agir dramático, teleológico e o agir regulado por normas.

O último conceito apresentado por Habermas (2012) é o agir comunicativo. Segundo o autor, o agir comunicativo é a junção dos três mundos e com suas pretensões de validade na argumentação e agir (verdade, veracidade, retitude) na busca pelo entendimento mútuo entre os participantes do diálogo:

O conceito do agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja por meios verbais ou extra verbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso. Nesse modelo de ação, a linguagem assume, como veremos, uma ação proveniente. (HABERMAS, 2012 p. 166)

Desse modo, o sujeito, ao agir e se comunicar, reflete sobre o mundo objetivo e social para que ocorra um entendimento, porém esse entendimento fará sentido ao sujeito e seu mundo subjetivo no qual ele realiza suas ações e falas submissas a terceiros.

Seguindo ainda as concepções de Habermas (2012), as ações e falas interferem diretamente do desenvolvimento dos conhecimentos do indivíduo e na sua racionalidade. O

autor afirma que os conhecimentos dos sujeitos se apresentam por meio das relações e vivências que os sujeitos possuem com os três mundos da vida, ou seja, se o sujeito pautar suas experiências nos agires teleológico e dramaturgico e determinado por normas, seu comportamento racional será voltada para o instrumental. Contudo, se as experiências forem trabalhadas por meio do diálogo na solução de problemas, o agir sobre determinado objeto utilizando o agir comunicativo e suas características estarão voltados para a racionalidade comunicativa.

De acordo com os estudos de Silva e Gasparin (2006, *apud* Habermas, 1997) o conhecimento não acontece apenas de forma solitária entre o homem e o objeto, mas na interação com a filosofia da consciência (que é a interação entre homem e objeto, puramente operacional e de forma solitária) e a filosofia da linguagem (que é a relação entre sujeitos que buscam a interação intersubjetiva por meio do diálogo para aquisição de conhecimento). Se pensarmos nesse princípio para a aquisição de conhecimento num ambiente formal de aprendizagem, os alunos devem estar em constantes interações, dialogando e trocando experiências, refletindo e criticando os conteúdos de forma a desenvolver de modo global seus conhecimentos e dando sentido e significado aos mesmos. As aulas no modelo tradicional, então, limitariam o processo de interação dos alunos e fortaleceriam a racionalidade instrumental provinda do que o autor chamou acima de filosofia da consciência.

Para os autores, a sociedade moderna se baseia na racionalidade técnica e instrumental. De acordo com Habermas (1997, *apud* Silva e Gasparin, 2006), na atual sociedade capitalista há uma priorização da produção em grandes escalas, além da busca pela apropriação e dominação do objeto e da natureza. Para Habermas (1997, *apud* Silva e Gasparin, 2006), isso é explicado pela busca de uma operação lógica e metódica que proporciona um distanciamento entre homem e objeto, sem intenção de entender seus princípios, o que impede a evolução do conhecimento e aprendizagem. Dessa maneira, os sujeitos não procuram entender os princípios dos objetos, mas apenas dominá-los e utilizá-los para atingir seus objetivos. Muitas vezes utilizam o senso comum, geram sujeitos sem criticidade e apenas operacionais fáceis de serem manipulados e controlados pelas classes dominantes.

A racionalidade comunicativa é a solução para a sociedade contemporânea para a superação da racionalidade instrumental. Segundo Habermas (1997, *apud* Silva e Gasparin, 2006), a razão comunicativa é a busca pelo entendimento entre os sujeitos em suas relações intersubjetivas. Pensando ainda em sua aplicabilidade educacional, é nela que irá atuar a

filosofia da linguagem. Para além disso, os saberes serão compartilhados porque serão baseados na compreensão e no aprendizado de situações em que a crítica e a reflexão serão predominantes nesse processo de interação. Ou seja, no ambiente de aprendizagem, metodologias que se aplicam em busca das reflexões e críticas individuais, apresentadas ao coletivo, desenvolverão mais a racionalidade e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Ao falarmos em sociedade moderna e capitalismo, Habermas (1997, *apud* Silva e Gasparin, 2006) divide a teoria crítica em dois mundos: mundo do sistema e mundo da vida. O mundo do sistema, consiste na busca do homem para dominação da natureza, é nele que existem as normativas, leis, regras, ou seja, considerado o mundo formal. Segundo o autor, é determinado pelo paradigma dominante que determina as políticas, economia, a organização social e a cultura, refletindo na sociedade e educação. Todas vão em busca pelo controle social e pelo *status quo* vigente na sociedade. Sendo assim, se a educação continuar trabalhando por meio da racionalidade instrumental, a sociedade continuará estagnada aos domínios da classe dominante.

Existe, contudo, o mundo da vida pautado nas interações intersubjetivas. Habermas (1997, *apud* Silva e Gasparin, 2006) esclarece que o mundo da vida se dá por meio das relações sociais, das emoções e necessidades do meio em que vivemos e é nele que o conhecimento é gerado, transformado, criticado e refletido. Além disso é um espaço onde se constrói a razão comunicativa e carregam uma tradição cultural e, por meio dessas interações, formam-se as normas sociais a partir da consciência dos sujeitos pela comunicação. Assim sendo, é o ambiente que se busca para trabalhar na filosofia da linguagem e na racionalidade comunicativa, para gerar conhecimentos significativos e com sentido aos sujeitos dessa sociedade.

Quando nos deparamos com um sujeito no ambiente escolar que não possui a linguagem oral para se comunicar, a expressão corporal, a LIBRAS, bem como outros mecanismos comunicativos são seu aporte para dar sentidos e significados aos conteúdos e fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Pensando nesse princípio, acreditamos que o intérprete não deve traduzir de forma literal as falas do professor, devendo mostrar suas emoções, o sentido e o significado que todos os integrantes desse ambiente estão dando ao conteúdo, em especial o professor. Isso porque as informações não estão sendo transmitidas de forma direta entre professor e aluno surdo, limitando o tempo em que ambos possam fazer suas interpretações das expressões corporais durante a aula.

O professor de Educação Física deve valorizar e planejar as expressões corporais durante suas aulas. Uma das perspectivas apresentadas nessa pesquisa baseia-se nos estudos de Silva, et.al (2005), de que os professores de Educação Física devem explorar as expressões corporais como conteúdos e estarem planejados para serem exteriorizados tanto por ele, como principalmente pelos alunos, buscando quebrar a dicotomia entre linguagens verbais e não-verbais como também das aulas teóricas e práticas, valorizando, assim, todas as ações e experiências ocorridas durante as aulas.

Pensando nesse princípio e nos estudos de Silva et.al (2005), as vivências para as quais o sujeito utiliza-se de suas expressões corporais, para construir e reconstruir conhecimentos de códigos já existentes, são essenciais para o desenvolvimento da visão de mundo desse aluno.

Nesse sentido, devemos refletir sobre a corporeidade nas aulas de Educação Física, pois os alunos passam muito tempo sentados, com seus corpos parados na busca pelo conhecimento cognitivo presentes nessa perspectiva educacional vigente, e o que acreditamos é que devemos valorizar o corpo e mente em nossas aulas, utilizando de seus movimentos para externar seus conhecimentos e explorar suas novas possibilidades.

Para Habermas (2012), a racionalidade está ligada à sua forma de agir e de utilizar a linguagem para a construção da sua imagem de mundo. Nesse sentido, Habermas (2012) explica que fatores sociológicos e psicológicos interferem nesse agir uma vez que a imagem de mundo e todo seu contexto social, cultural, familiar entre outros influenciam a construção e desenvolvimento da imagem de mundo do indivíduo. Sendo assim, muitas vezes, suas ações não são refletidas, sendo meras reproduções culturais ou de aceitação do grupo.

Essa concepção e desenvolvimento da imagem de mundo está ligada diretamente nas ações e nas normativas da comunidade que o ser humano está inserido. Consoante Habermas (2012), os saberes básicos culturais, em especial os religiosos e os de trabalho, norteiam as interpretações de imagem de mundo configurados pelas emoções e aceitação coletiva. Desse modo, discutir, refletir e agir de maneira reversa a essas imagens de mundo que perdura historicamente acabam sendo minimizadas.

Nessa questão sobre o desenvolvimento da imagem de mundo do sujeito surdo, entraremos numa discussão profunda. Isso porque Habermas (2012) acredita que uma das dificuldades de interpretação de mundo à luz da racionalidade comunicativa é sua busca pela universalização de princípios ocidentais, e que deve ser sempre de caráter reflexivo e comunicativo. Nesse sentido, acreditamos que se o sujeito surdo não tiver uma formação

escolar voltada ao desenvolvimento reflexivo, tende a desenvolver uma imagem de mundo restrita e instrumental, uma vez que o tempo de discussão e diálogos informais são menores comparados a sujeitos ouvintes, o acesso a informações em alguns ambientes são menores e por construir uma imagem visual da organização da sociedade.

Infelizmente estamos inseridos numa sociedade fundamentalmente oral e escrita como apresenta Rondon *et.al* (2004):

A comunicação utilizada pela sociedade é feita fundamentalmente por meio da linguagem oral e escrita, cuja aquisição é dificultada pela deficiência auditiva, trazendo naturalmente consequências, principalmente em relação à compreensão de processos mais abstratos, uma vez que estes são extremamente dependentes da mesma. (RONDON *et. al*, 2004 p. 5)

Seguindo essa afirmação e pensando em locais de formação informal como teatro, cinemas, centro religiosos, entre outros, o sujeito surdo fica restrito ao seu desenvolvimento psicológico, social e formativo. Sendo assim, se bases importantes de seu desenvolvimento é afetado pelo meio, sua reflexão de mundo pode ser reduzida e o sujeito pode se tornar manipulável.

O meio social e os mitos interferem diretamente na imagem de mundo. Para Habermas (2012), os contextos sociais e históricos elaboraram meios que explicam diversos fenômenos que acontecem no mundo, contudo, na maioria das vezes, as respostas e embasamento para responder a esses fenômenos não possuem caráter científico, explicando por meio da religião e outros fatores, que para essa determinada cultura é verdadeira e que norteiam as normativas de conduta da sociedade. Dessa forma, Habermas (2012) explica que não é correto julgar essa racionalidade, pois a maneira de agir e pensar desse grupo é derivado de sua história e cultura que moldaram sua imagem de mundo e que atribuem sentido e significado às coisas e à natureza, mesmo que sejam simbólicos.

Para Habermas (2012, p. 102), “a desmitologização da visão de mundo, significa uma dissociação da sociedade e ao mesmo tempo uma desnaturalização da sociedade”. Fica claro que não podemos julgar irracional as condutas e normativas, como as exteriorizações das diversas culturas, buscando empregar a cultura ocidental e científica como base da racionalidade, contudo, se refletirmos algumas práticas presentes na estrutura escolar brasileira, entraremos em alguns conflitos e reflexões sobre os mitos que ainda perduram, como a organização do currículo voltado ao conteudismo e avaliações externas, organização escolar voltada ao controle social, professor como o centro e detentor do saber e com pouco diálogo com os alunos, entre outros fatores que a sociedade brasileira possui de imagem da função

escolar para a sociedade. Dessa forma, muitos mitos presentes na sociedade brasileira, em especial na educação, devem ser discutidos e refletidos para que ocorra um avanço na construção da racionalidade comunicativa.

Nessa perspectiva, sobre os mitos escolares, refletir sobre o currículo voltado ao conteudismo e avaliações externas, muitas vezes, não irá apresentar sentido e significado aos alunos, dando uma visão instrumental aos estudos e pela busca por conhecimentos na resolução de testes, isso porque a valorização exacerbada pelos resultados positivos como no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, SARESP, entre outras avaliações, irá desenvolver e incentivar esses mitos sobre a imagem e função da educação. Desta forma, devemos buscar práticas docentes que não transmitam apenas informações e reproduzi-las, mais que a reflexão sobre suas possibilidades e aplicabilidades desses conteúdos nos diversos contextos, sejam eles na comunidade, mercado de trabalho entre outros lugares presentes em seu mundo da vida.

Essa visão de mundo conteudista da educação torna-se mais preocupante quando refletimos sobre o sujeito surdo nas escolas, isso porque as informações são transmitidas pelo intérprete e sua comunicação pode ser reduzida nesse contexto tanto com o professor quanto com os demais alunos, e que o ambiente escolar, local onde ele deveria desenvolver sua capacidade de socialização, interação e reflexão, acaba se tornando um receptor passivo de informação. Desta forma, o aluno surdo estaria sendo excluído das atividades escolares.

Outro mito citado e que perdura na sociedade educacional brasileira são os modelos de organização social implícita nas escolas, onde o professor é o centro do conhecimento e que suas informações devem ser respeitadas, não podendo ser discutidas ou refletidas contrariamente, dando pouca ou nenhuma voz aos conhecimentos que os alunos possuem. Esse mito vai na contramão da racionalidade comunicativa que busca o diálogo e reflexões para o entendimento e desenvolvimento dos sujeitos. Mesmo que esse mito educacional seja muito discutido e entendido que devemos repensar nossa prática discente nesse sentido, ainda vemos com frequência nas escolas brasileiras esse modelo.

Como discutimos, baseados nos estudos de Habermas (2012), a imagem de mundo é construída socialmente, porém aponta sua subjetividade nas interpretações de mundo. Segundo Habermas (2012), suas experiências ligadas juntamente à cultura em que o sujeito está inserido, modela e altera sua imagem de mundo por meio de suas relações internas (expressões simbólicas), bem como suas relações externas (entidades que já existem no mundo e que

possuem uma estrutura de valor e norteiam a sociedade). Sendo assim, os sentidos e significados que damos às coisas do mundo estão ligadas entre as duas relações.

Se pensarmos nessa perspectiva de subjetividade, ao interpretar exteriorizações de outros sujeitos, ficaria mais complexa julgá-las irracionais. Para Habermas (2012), o intérprete das ações de outro sujeito deve buscar entender as relações internas e externas sobre o que está dizendo e agindo, bem como suas ligações existentes no contexto social e normativo no qual está acontecendo, para depois poder julgá-lo como irracional. Desta maneira, o intérprete não levará apenas sua subjetividade e o entendimento mútuo estaria mais próximo de ser alcançado.

Contudo, se pensarmos no cenário educacional social e historicamente elaborado, com o professor no centro do conhecimento, transmitindo informações, e os alunos enfileirados e passivos como receptores da informação, seria facilmente aceito e aplicável a inclusão de um aluno surdo em salas regulares de ensino, colocando um intérprete para traduzir as informações dos professores, porém o processo de desenvolvimento humano, em especial das relações internas simbólicas da imagem de mundo e de sua subjetividade, é dado através das suas relações intersubjetivas, e o sujeito surdo necessita das experiências e vivências para construção de sua identidade. Assim, devemos desconstruir esse mito do cenário educacional e proporcionar atividades e estrutura escolar que se adequem à inclusão do aluno para seu desenvolvimento.

Continuando nessa perspectiva de desenvolvimento da imagem de mundo do sujeito surdo no contexto escolar, é de extrema relevância pensar em suas metodologias e reflexões, pois, como diz Habermas (2012, p. 109), “a condução da vida está ligada às verdades, saberes, imagem de mundo e a efetividade dos planos de ação”. Refletir, pois, sobre o mundo da vida no contexto escolar, por meio da perspectiva dos alunos, irá trabalhar competências importantes para sua vida, levando em consideração a subjetividade dos alunos, mas também apontando as normativas existentes na sociedade.

1.1 LIBRAS como parte integrante da comunicação nas práticas pedagógicas

O aluno surdo possui direito às condições especiais para o desenvolvimento de suas competências e habilidades fundamentais. Para Schefer (2018), os documentos oficiais garantem direitos a uma educação diferenciada na classe regular de ensino na qual está inserido, e o intérprete de LIBRAS é o profissional que irá mediar esse processo, pois a própria autora

acredita que o intérprete é o elo comunicativo entre o aluno surdo com a comunidade escolar. Sendo assim, entendemos que o desenvolvimento completo do ser humano acontece por meio das interações e relações sociais, e o intérprete de LIBRAS irá mediar esse processo por meio da comunicação.

Para se relacionar com a comunidade seja ela escolar ou na qual o aluno surdo reside, a língua de sinais (LIBRAS) deve ser a língua principal dos alunos. Segundo Schefer (2018), o aluno surdo, por direito, deve possuir a língua portuguesa como segunda língua, respeitando suas peculiaridades e necessidades para o desenvolvimento de tais competências, cabendo à instituição de ensino providenciar tais exigências e adequar-se a elas. Sendo assim, o intérprete de LIBRAS adquire função primordial de mediador entre o aluno surdo e a comunidade escolar.

Para Silva e Oliveira (2016) a função do intérprete de LIBRAS no contexto educacional é intermediar as relações entre o aluno surdo e demais sujeitos presentes no contexto. Nessa perspectiva, o intérprete vai além de traduzir os conceitos apresentados pelo professor em uma aula tradicional, devendo assim apresentar as emoções, significados e sentimentos que estão acontecendo, além de atuar nas relações sociais entre seus pares nos mais diversos contextos que ocorrem na escola. Desta forma, o intérprete desenvolve outros significados e funções no contexto educacional, além do ato de comunicação.

É função do professor regente a especificidade de ensinar. Lima (2015, *apud* Schefer, 2018) acredita que é função do professor regente ensinar, e que o intérprete não pode se posicionar como professor exclusivo do aluno surdo, pois além de não estar atuando com ética, despertará no aluno surdo uma situação errônea de dependência do intérprete, podendo rejeitar um outro profissional que o venha substituir. Sendo assim, o intérprete deve possuir um laço de afetividade com o aluno surdo, porém deve deixar claro suas funções tanto ao aluno como ao professor regente.

Ainda com os questionamento e divergências sobre a atuação do intérprete de LIBRAS, nos reportamos a alguns estudos como o de Schefer (2018), em que apresenta visões de autores sobre a relação entre professor-aluno-intérprete, para fundamentar nossas perspectivas sobre os questionamentos de nossa pesquisa.

Para Souza (2007), *apud* Schefer (2018), o professor é coadjuvante no processo de ensino aprendizagem para alunos surdos. Segundo Souza (2007), o professor, por não possuir uma linguagem direta com o aluno surdo, impede que se possa estabelecer uma relação de

ensino, ainda acredita que o intérprete é parte do processo de aprendizagem. Souza (2007) ainda acredita que o problema entre a relação professor- aluno-intérprete só se resolverá com a apagamento da figura do professor, visto que este se torna indispensável caso o intérprete domine a disciplina que será ministrada.

Em contrapartida, os estudos de Schefer (2018) apresentam a visão de Damázio (2007) sobre o intérprete de LIBRAS e suas funções. Para Damázio (2007), é absolutamente necessário entender que o intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador, e que a função de ensinar cabe ao professor. Sendo assim, o professor regente tem a função de mediar as competências que serão ministradas e o intérprete com função de mediar a comunicação entre os sujeitos presentes nas atividades escolares.

Acreditamos então na parcialidade dessas visões onde a responsabilidade do ato de ensinar é do professor regente do componente curricular, contudo o intérprete tem a função de mediar o processo comunicativo entre professor e aluno surdo , como também auxiliá-lo no diagnóstico das necessidades do aluno ou até mesmo mediar nos processos de ensino-aprendizagem se possuir conhecimento para essa prática.

A função e responsabilidade de ensinar os alunos surdos estão sendo transferidas para os intérpretes, de acordo com Silva e Oliveira (2016). É universal o consenso que o ato de ensinar, preparar uma metodologia que alcance a todos é de responsabilidade do professor vigente, contudo, nos estudos apresentados por Silva e Oliveira (2016), está havendo uma transferência da responsabilidade de ensinar o aluno surdo ao intérprete de LIBRAS, que, no anseio de mostrar resultados do seu trabalho, assume essa função. Dessa forma, as competências e habilidades que o professor vigente espera atingir com seus alunos, muitas vezes, não serão alcançadas pois os intérpretes não tiveram formação necessária para lecionar todas áreas de conhecimento.

A imagem do intérprete de LIBRAS acaba sendo distorcida para o aluno surdo. Ainda nos estudos de Silva e Oliveira (2016), diante da transferência de responsabilidade do professor regente ao intérprete de LIBRAS, o aluno surdo também transfere a responsabilidade nos processos de ensino e aprendizagem ao intérprete, ao qual reporta-se para sanar eventuais dúvidas e tratando como uma espécie de tutor do seu aprendizado. Desse modo, as relações existentes no contexto escolar se prejudicam e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno surdo.

O intérprete deve ser um mediador juntamente com o professor regente no processo de ensino-aprendizagem. O professor regente da sala onde o aluno está empregado possui a responsabilidade de mediar as competências e habilidades que os alunos necessitam desenvolver em sua área de conhecimento, contudo o intérprete tem a responsabilidade de mediar esse processo na construção desse conhecimento. Sendo assim, quando o intérprete atua com o professor regente na mesma direção, sem transferência de responsabilidades, os resultados serão mais satisfatórios.

As atividades e metodologias para o aluno surdo devem ser planejadas juntamente com o intérprete de LIBRAS para apresentar melhores resultados. Nos estudos de Silva e Oliveira (2016), mostram-se conclusões sobre a importância do planejamento em conjunto como o de Lacerda (2009) e Albres (2015), em que o planejamento das aulas com o intérprete de LIBRAS apresenta melhores resultados, isso porque o acesso aos objetivos e conteúdos abordados na aula previamente possibilita esclarecimentos de dúvidas e proporciona eventuais orientações, como também potencializa o diálogo entre todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, faz-se necessário que as escolas se adaptem para que os professores e intérpretes tenham um tempo específico para o planejamento das aulas.

Durante o processo de comunicação, o intérprete deve atuar sobre o princípio da neutralidade. Para Schefer (2018), os gestos corporais utilizados, bem como a entonação de voz durante a retórica do aluno surdo ao professor regente ou quaisquer outros membros da comunidade escolar, devem ser apresentados de forma neutra, sem acrescentar opiniões ou emoções. Sendo assim, todos os membros entenderão os verdadeiros sentidos e significados que o aluno surdo está tendo sobre suas ações e não as do intérprete.

Lacerda (2006), nos estudos de Schefer (2018), apresenta alguns dos possíveis desafios que um aluno surdo enfrenta no contexto escolar. Lacerda (*apud* SCHEFER, 2018), afirma que o problema central do aluno surdo na instituição de ensino é a comunicação, e que são necessárias diversas intervenções para que os objetivos educacionais sejam alcançados como uma boa amplificação sonora, tradução simultânea e apoio do intérprete durante as atividades escolares. Além dessas intervenções, afirma ainda que a maior dificuldade está em oportunizar uma cultura de colaboração entre os alunos surdos e os ouvintes. Sendo assim, as instituições de ensino e toda a comunidade escolar devem trabalhar e atuar com respeito para que a presença do aluno surdo seja apenas um desafio a ser superado por todos.

O Currículo Paulista (2019) apresenta como fundamento da alfabetização o multiletramento, o que se torna uma competência primordial para inclusão do aluno surdo na sociedade:

A alfabetização é aqui entendida como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética. Trata-se de um compromisso público pactuado entre todas as redes, para que todos os esforços nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental se concentrem na garantia de amplas oportunidades para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Vale destacar que a alfabetização não se restringe apenas à apropriação da palavra escrita, mas designa um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para as aprendizagens posteriores. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 37)

Sendo assim, o compromisso de todos os profissionais da educação deve estar voltado a esse fundamento, ampliando a importância do intérprete de LIBRAS para fomentar não apenas a mediação comunicativa entre professor e aluno, mas intervir para que o aluno desenvolva essa competência.

O multiletramento torna-se ainda mais relevante se levarmos em consideração os estudos do psicólogo Myklesbust (1983, *apud* RONDON, 2004) quando apresenta a seguinte afirmativa:

[...] o surdo pode apresentar um atraso mental de dois anos em relação à criança ouvinte e um atraso educacional de cinco anos. Sendo a ausência de linguagem a principal responsável por este atraso. O seu aspecto mais afetado é o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a simbolização, o cálculo e as classificações, sendo desenvolvidos somente através de aprendizado especial. (MYKLESBUST, 1983, *apud* RONDON 2004, p.5)

Dessa maneira, o intérprete de LIBRAS deve estar apto a auxiliar o professor regente em sala para poder minimizar esses efeitos, e desenvolver o multiletramento presente no Currículo Paulista (2019).

Como foi relatado pelo psicólogo norte americano Myklesbust (1983, *apud* RONDON 2004), essas defasagens de aprendizagem devem ser desenvolvidas por meio de metodologias especiais. Contudo sabemos que o intérprete de LIBRAS não apresenta o domínio específico de todos os componentes curriculares presentes, o que fortalece a concepção entre a interação entre professor e intérprete no planejamento das aulas, bem como interações pedagógicas a fim de favorecer uma comunicação na qual o aluno surdo possa se desenvolver de maneira integral.

Sendo assim, nossa pesquisa fundamentada por meio dos estudos de Habermas(2012), na Teoria da Ação Comunicativa, buscou responder essas inquietações presentes no cenário educacional.

2 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O CURRÍCULO PAULISTA

O Currículo Paulista (2019) é fundamentado na formação integral do aluno, para além do desenvolvimento cognitivo do ser humano, visando também o social, o emocional, o ético, o físico, ou seja, entende o sujeito de forma global. Sendo assim, o currículo baseia-se na superação da racionalidade instrumental, buscando o protagonismo dos alunos, sua formação crítica, criativa e participativa na sociedade.

Outro ponto relevante a ser discutido sobre a relação entre o currículo e a racionalidade comunicativa está presente na busca pela equidade de condições para sua formação. Dessa forma, o aluno poderá desenvolver suas potencialidades e ser protagonista na sua vida como um todo. Essa perspectiva de ser protagonista de sua vida para além da escola se conecta com a visão de Habermas (2012) na busca pelo desenvolvimento da imagem de mundo, para que a subjetividade do sujeito não seja retraída pela imagem de mundo social presente na comunidade em que está inserido. Dessa maneira, as práticas docentes devem privilegiar o protagonismo juvenil com atividades que desenvolvam competências nos alunos além das cognitivas.

Entendemos que, em caso da presença do aluno surdo, as práticas em prol do protagonismo juvenil devem ser elaboradas pelo docente que procurará aplicar atividades para além da oralidade, de modo que outros mecanismos comunicativos sejam suficientes para que o aluno surdo possa refletir, criar, desconstruir ideias, normas e valores para o entendimento mútuo com os integrantes da atividade. Sendo assim, a atividade apresentará sentido e significado ao aluno surdo e aos demais alunos ouvintes, indispensável para a aprendizagem integral do sujeito.

Está presente no Currículo Paulista (2019) a aprendizagem cooperativa como sugestão metodológica em sala de aula. Baseada na prática de atividades a serem realizadas em grupo para a superação e resolução de problemas, indo em direção ao desenvolvimento de sujeitos competentes e solidários. Tanto para o aluno surdo quanto para os alunos ouvintes, portanto, é um método relevante, pois esse processo de relação entre os alunos e os objetos de conhecimentos fortalecem a concepção da racionalidade comunicativa teorizada por Habermas

(2012) na busca pelo conhecimento, isso porque durante a atividade haverá troca de informações em diferentes contextos e imagens de mundo e, principalmente, a busca pelo entendimento mútuo superando a racionalidade instrumental.

Isso é fortalecido no Currículo Paulista (2019) quando ele apresenta que a aprendizagem cooperativa requer valorização do diálogo e a escuta crítica. Acreditamos que práticas que privilegiem a escuta crítica partiriam do princípio de que o sujeito, ao receber as informações e pensar de acordo com suas subjetividades, deve, levar em consideração o que acontece nas três esferas do mundo da vida, apresentado por Habermas (2012) em que o indivíduo abre a possibilidade de problematizar suas certezas pela racionalidade comunicativa, tendo como pressuposto a ação de comunicação e seus princípios. Sendo assim, práticas educativas, na perspectiva da racionalidade comunicativa, seriam relevantes para o desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos na sociedade em que está inserido.

Um dos fundamentos mais relevantes postos pelo Currículo Paulista (2019) que caminha em direção à teoria da ação comunicativa é o protagonismo juvenil, sendo sua orientação por práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades, esperando que o aluno se desenvolva de forma autônoma, competente e solidária para atuar na sociedade de forma participativa, crítica e criativa. Esse fundamento direciona para desenvolver o conhecimento de modo a orientar o sujeito ao posicionamento social na esfera em que atua, fazendo com que ele saiba caminhar autonomamente para que seus objetivos sejam alcançados e refletidos.

Habermas (2012) explica a condução desse caminhar na sociedade por meio daquilo que ele designa como Mundo da Vida. Para ele existem três mundos, sendo o mundo objetivo (existência de coisas materiais comum a todos), social (relações com mais de um sujeito, normas, etc.) e subjetivo (visão de mundo, reflexão, suas experiências, sentidos, etc.). Dessa maneira, para nós presentes na educação, o mundo objetivo é onde as práticas pedagógicas estão inseridas de maneira a desenvolver os conhecimentos que se voltarão principalmente para o desenvolvimento do conhecimento conceitual da existência das coisas, conseqüentemente para a capacidade cognitiva.

Refletindo sobre nossa pesquisa, o mundo social consiste nas inúmeras relações que o aluno surdo possui no ambiente escolar, seja ele com os demais alunos, professor, intérprete e todos os integrantes desse contexto social.

O mundo subjetivo, voltado à educação em nossa pesquisa, refere-se à visão de mundo e como acontecem as reflexões do aluno surdo nas aulas de Educação Física. Dessa maneira, nos reportaremos a analisar de acordo com a teoria da ação comunicativa para responder aos questionamentos desse trabalho.

De acordo com o Currículo Paulista (2019), um dos norteadores do aprendizado do aluno está voltado ao compromisso com desenvolvimento e aplicações em competências no que se justifica que o ser humano, nesse contexto, irá ser trabalhado nos saberes necessários como o “aprender a conhecer”, indispensável para o sujeito viver em sociedade. Aqui esse princípio de aprender a conhecer é fazer com que o aluno aprenda a buscar informações relevantes, e aprender práticas que aumentem seu conhecimento em todas as áreas da ciência. Assim o sujeito, quando aprende a buscar informações e conhecimento, estará trabalhando em relação ao mundo objetivo.

No Currículo Paulista (2019, p. 35) é apresentado como o desenvolvimento está voltado aos saberes:

[...] Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender). (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 35)

Seguindo essa perspectiva da educação voltada ao compromisso em competências e habilidades com o mundo objetivo, levamos em consideração também o “aprender a fazer”. No mundo objetivo e com o conhecimento dele e de tudo que lhe faz parte, o desenvolvimento de conhecimentos teóricos é de extrema relevância, contudo faz-se necessário saber utilizar-se desses conhecimentos para que tenha sentido e significado para seu aprendizado. Dessa maneira as informações apresentadas em aulas passam a ter sentido e significado ao aluno sendo capazes de gerir e criar aprendizados em sua vida.

O mundo social citado por Habermas (2012) apresenta-se no Currículo Paulista (2019) por meio de seus fundamentos e valores. Se pensarmos que o sujeito não vive sozinho no mundo e que precisamos entender a sociedade para agir de forma crítica, criativa e participativa para atuar de acordo com a racionalidade comunicativa, o currículo apresenta o Protagonismo Juvenil como fundamentos pedagógicos em suas ações na busca pelo seu conhecimento e principalmente como aplicá-los em sociedade, como também relata nos compromissos

voltados em competências como o “aprender a conviver”. Dessa forma, é indispensável pensar em práticas metodológicas em que o aluno aprenda a utilizar-se de seus conhecimentos para atuar de forma participativa na sociedade, buscando sempre o entendimento mútuo nas suas ações.

A mediação nas práticas pedagógicas para o conhecimento do mundo objetivo e social é indispensável para o desenvolvimento do mundo subjetivo do sujeito. A evolução do mundo subjetivo e a imagem de mundo do sujeito se dá por meio de suas experiências como apresentado por Habermas (2012). Essa concepção de desenvolvimento humano, por meio de suas experiências, está contemplada no Currículo Paulista (2019), no como “aprender a ser”, pois espera-se que o aluno aprenda a olhar-se no mundo e sentir-se integrante da sociedade e ser capaz de entender suas potencialidades e individualidades para continuar buscando o seu desenvolvimento. Sendo assim, o Currículo Paulista (2019) apresenta-se como um norteador de competências e habilidades na parte pedagógica dos alunos paulistas, dialogando fortemente com a teoria habermasiana.

Dessa maneira não podemos aceitar que o sistema educacional brasileiro fique atrasado tanto em suas concepções como na estrutura física. Aubert (2018) fortalece essa afirmativa, quando apresenta que as concepções de aprendizagem e as estruturas da escola estão atrasadas dando como exemplo os livros que foram elaborados por e para uma sociedade industrial que atualmente não existe mais, contudo defendemos e aplicamos essas concepções de aprendizagem numa época em que os desafios e anseios são outros. Dessa forma, devemos entender que a sociedade da informação trouxe mudanças de paradigmas e expectativas a todos os participantes da comunidade escolar e que as perspectivas tradicionais não contemplam todas as competências e habilidades que a contemporaneidade necessita, como as competências apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são reiteradas no Currículo Paulista (2019, p. 29):

Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual motora, como LIBRAS, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 29).

Nessas competências percebemos que se não caminarmos à luz de novas metodologias e mantivermos uma educação centralizada na transmissão de informação, os alunos não desenvolverão essas e outras competências essenciais para a vida humana.

Prosseguindo com as reflexões do Currículo Paulista (2019) sobre prática docente à luz da racionalidade comunicativa, reportamo-nos à parte específica de Educação Física que já nos faz refletir no primeiro parágrafo:

Amparado pela perspectiva cultural, o ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos. Nessa perspectiva, portanto, o currículo deve refletir o contexto sócio-histórico: a instabilidade da dinâmica social contemporânea imprime a necessidade de rever, ressignificar e atualizar a visão de cidadão que se pretende formar, bem como os conhecimentos, métodos e o tipo de organização escolar que correspondem a essa formação. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 249)

Observamos então que, ao tratar as aulas de Educação Física respeitando as diferenças culturais em todos os seus contextos, iremos trabalhar à luz da racionalidade comunicativa, refletindo sobre o mundo objetivo e social e, conseqüentemente, o mundo subjetivo também será desenvolvido. Importante ressaltar que a corporeidade é fortalecida quando o Currículo Paulista (2019) apresenta que não há dissociação entre o corpo, movimento e intencionalidade, fortalecendo nossa concepção de que aulas que trabalham a corporeidade como conteúdo poderão apresentar melhores resultados no desenvolvimento humano.

O Currículo Paulista (2019) fortalece a concepção de trabalhar os objetos de conhecimento por meio da reflexão e diálogo, e que a prática docente busque que o desenvolvimento seja mais humanista que instrumental. Sendo assim, essa prática dialógica para o desenvolvimento rompe a instrumentalização das aulas de Educação Física, onde o jogo e a prática são tratados apenas para rendimentos e alcance a um objetivo único sem reflexão, prática comum na sociedade atual em todos os seus segmentos. Desse modo, o professor deve tratar o objeto de conhecimento buscando metodologias nas quais os alunos reflitam sobre sua prática e como esses conhecimentos podem ser construídos de forma autônoma e protagonista pelo aluno.

O Currículo Paulista (2019, p. 250) organiza as dimensões para o desenvolvimento das habilidades que espera ser desenvolvida a cada ano/série:

Do ponto de vista da organização das aprendizagens no componente Educação Física, a construção das habilidades está vinculada a oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. Essas dimensões não devem ser tomadas como eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Educação Física escolar. Não há nenhuma hierarquia entre elas, tampouco uma sequência a ser adotada no trabalho pedagógico: trata-se apenas de oferecer um aporte para a compreensão da construção das habilidades previstas. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p.250)

Dessa forma, a prática docente torna-se voltada à corporeidade e que os conteúdos sejam tratados buscando o desenvolvimento de habilidades em comum para todo o Estado em que devem ser trabalhados de acordo com seu ano/série, porém respeitando as especificidades locais e dando autonomia aos professores para aplicar metodologias que alcancem todos os alunos. Importante ressaltar também sobre a organização das oito dimensões do conhecimento apontados, sendo que em todas elas o aluno passa a ser protagonista não sendo apenas um receptor de informações, tampouco passivo no processo de ensino e aprendizagem.

O Currículo Paulista (2019) não resolve todos os problemas educacionais. Como analisamos o documento orientador percebemos que suas concepções e direcionamentos caminham a luz da racionalidade comunicativa e que suas práticas buscam o desenvolvimento da racionalidade comunicativa, contudo no cenário educacional paulista apresentam-se inúmeros problemas como por exemplo na infraestrutura das escolas, formação de professores, a falta de materiais, excesso de alunos nas salas de aula, entre outros que dificultam a prática educacional. Sendo assim, acreditamos que para além do documento orientador outras ações para reverter os problemas apresentados devem ser tomadas para que os compromissos citados no Currículo Paulista sejam alcançados.

Na sociedade da informação as concepções dialógicas apresentam-se como ferramenta para suprir as necessidades da escola. Para Aubert (2018), entende-se que é de extrema relevância a participação da família, comunidade, crianças e as ações dos profissionais para que essas interações construam um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa maneira, todos os integrantes da comunidade escolar nortearão sua práticas em busca dos mesmos objetivos da escola.

Nessa mesma perspectiva, Giroux e Macedo, nos estudos de Aubert (2018), afirmam que há uma dimensão transformadora quando o professor dialoga com a família e comunidade escolar. Isso porque o ser humano se desenvolve de acordo com seus contextos sociais, sejam eles presentes nas escolas, famílias, religiões, comunidade entre outros lugares, e, se a maioria seguir a mesma perspectiva de desenvolvimento de forma dialógica, a criança tende a

apresentar melhor desenvolvimento. Logo, com a aprendizagem dialógica e postura do professor valorizando esses contextos, a presente concepção se torna transformadora.

Aubert (2018) assegura que a aprendizagem dialógica está à frente de outras concepções como a tradicional, pois foi desenvolvida na sociedade da informação. A autora também acredita que, por ser baseada na concepção comunicativa de educação, possui coerência com a sociedade da informação, multiculturalismo e no giro dialógico das sociedades. Conclui-se então que utilizar-se dessa concepção na sala de aula atual apresentará melhores resultados.

Para fundamentar o paradigma tradicional de ensino, utilizaremos os estudos de Behrens e Oliari (2007) que aponta que no paradigma tradicional de ensino há uma fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional, e que essa fragmentação dos conhecimentos na educação dividiu-se em cursos, disciplinas e turmas e que alterou a prática pedagógica do professor:

[...] o aluno passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta. (BEHRENS e OLIARI, 2007, p. 60)

Acreditamos, porém, que o ato de ensinar vai além do simples processo de transmissão de conhecimento e informação, em que o professor é o detentor do saber e os alunos destinados a receber de forma passiva, sem criticidade, e entendemos que os alunos possuem vários conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, por meio de experiências em seu contexto social.

Behrens e Oliari (2007) apresentam que o paradigma tradicional vai na contramão das nossas concepções quando afirmam:

Nos currículos lineares e reducionistas, divididos em diversas matérias, o professor assume a função de transmitir o conhecimento e considera-se como “dono do saber”. O ensino focaliza mais o resultado ou o produto e com esta visão o aluno é recompensado por seguir com fidedignidade o modelo. O aluno acaba sendo premiado por seguir as regras impostas pelo professor e pela “boa conduta”. Ao mesmo tempo, ao desobedecer às regras, é reprimido e punido pelos “erros” e, em alguns casos, com esta visão austera, o docente chega a torturar o aluno de maneira física ou psicológica. (BEHRENS e OLIARI, 2007)

Sendo assim, a concepção da aprendizagem dialógica de ensino na sociedade da informação na qual estamos empregados apresenta-se como sendo uma alternativa para educação de qualidade, uma vez que respeitamos os conhecimentos de todos no processo de

ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento do conhecimento é concebido por meio das relações entre professor e aluno, em que ambos estão suscetíveis ao aprendizado.

Pensando nessa perspectiva que os alunos e professores possuem suas subjetividades, o ambiente escolar e pedagógico torna-se complexo, isso porque as interações entre professor-aluno, suas motivações, sentido, significado, além dos interesses do sistema, por meio de suas normativas em controlar o ambiente, acabam deixando-o instável e heterogêneo.

Seguindo a ideia de que o conhecimento é desenvolvido e compartilhado por meio das experiências e entre relações interpessoais e sociais, há diversos autores que partilham da concepção de que o professor deve deixar de ser o centro do processo, e o conhecimento deve ser construído através da realidade dos alunos, além do professor ser o mediador do processo e criar situações problemas.

Nesse processo que professor se torna o mediador entre o aluno e o conhecimento, estudos mostram a importância da relação professor-aluno, em que há um processo de afetividade, facilitando o ensino-aprendizagem. Segundo Francisco; Araújo (2014), o aluno para desenvolver a aprendizagem necessita estar receptivo à matéria, quando professor e aluno trabalhem por meio de um construtivo diálogo, para que o processo de ensino-aprendizagem se torne possível e prazeroso. Dessa maneira, Francisco; Araújo (2014) acreditam que o professor deve saber ouvir, criar situações de diálogo e reflexão, de modo que traga o aluno até a intimidade do movimento do pensamento como inspiração, e fluindo por satisfação.

A relação professor-aluno com afetividade é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem em todos os níveis de ensino. De acordo com os estudos de Francisco; Araújo (2014), a relação de afetividade entre professor-aluno é um instrumento determinante para a excelência em ensinar e aprender em todas as fases do ensino, não dependendo apenas de bons currículos, boa didática e bons recursos, mas utilizando como fator central a intersubjetividade dos sujeitos presentes em seu valor humano. Conclui-se então que as experiências apresentadas durante as aulas com afetividade irão potencializar o interesse dos alunos em adquirir conhecimento.

Relações de afeto são indispensáveis para a aprendizagem. Para Francisco; Araújo (2014), o afeto é um ato para boas relações humanas eficaz para potencialidades cognitivas, uma vez que ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. Sendo assim, o professor deve criar

um ambiente onde as relações humanas devam ser pautadas no afeto e respeito entre os sujeitos presentes.

O professor passa a ser modelo quando há um ambiente de afeto para o ensino-aprendizagem. Mello; Rubio (2013) no trabalho de Francisco; Araújo (2014) acreditam que o professor é o protagonista que desenvolve a magia do agir, do falar e das expressões dos alunos, aumentando sua segurança e autoconfiança. Sendo assim, a aprendizagem passa a ter sentido e significado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos durante as aulas.

Nessa perspectiva de afeto no ambiente escolar, o professor deve ser reflexivo e sensível em sua prática. Segundo Francisco; Araújo (2014), a sensibilidade do professor deve estar presente em um olhar, um gesto, um diálogo, de modo que integre a visão do aluno, fazendo-o compreender sua realidade e busque encorajá-lo e motivá-lo para desenvolver suas potencialidades. Sendo assim, o professor, além de buscar metodologias que atinjam os objetivos em sua parte acadêmica, deve levar em consideração o desenvolvimento de outras competências e habilidades dos alunos, como a social, psicológica, motora entre outras.

Partindo dessa análise, acreditamos que se fundamentarmos o Currículo Paulista (2019) e as práticas em Educação Física na perspectiva da inclusão de alunos surdos, na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas(2012), podemos apresentar resultados significativos nas práticas pedagógicas inclusivas, e no desenvolvimento dos alunos.

3 METODOLOGIA

3.1 Paradigma de pesquisa

A presente pesquisa se desenvolveu por meio do paradigma qualitativo, por acreditar ser o que melhor irá responder à problemática em questão. Contudo trataremos algumas características do presente paradigma, como também sua estruturação no trabalho científico. Dessa forma, torna-se indispensável a absorção desses conhecimentos para atingir todas as expectativas de um projeto com o paradigma qualitativo.

Antes de entrarmos nos conceitos do paradigma qualitativo, torna-se relevante ressaltar que Tomaz Kuhn (1987, *apud* LIMA, 2003) considera como paradigma todos os valores, atributos, modelos ou padrões partilhados por uma comunidade científica. Ou seja, para ser

considerado paradigma, é necessário estar em consonância com um determinado grupo acadêmico e que seja possível colocá-lo em prática para ser considerado um paradigma. Dessa forma, os paradigmas de pesquisas seguiam esses padrões em seu processo de pesquisa para atingir os resultados esperados.

Tomaz Kuhn (1987, *apud* VOLPATO, 2007) também pregava a quebra de paradigmas, da superação de modelos convencionas para a revolução científica. Sendo assim, com a ruptura desses padrões, iriam surgir novas metodologias e formas de pensamentos, o que iria alavancar os mecanismos científicos. Dessa forma, todos os procedimentos metodológicos, de análise e compreensão dos dados iriam evoluir e, conseqüentemente, a maneira de fazer ciência seguiria esse processo.

Para Volpato (2007), o paradigma qualitativo tem características subjetivas, baseado na coleta de dados sem medição numérica. Ou seja, segundo o autor, ao trabalhar com a coleta de dados em que se busca a subjetividade na pesquisa, isso consistirá em buscar o que se passa no íntimo de cada indivíduo ou grupo, seus valores culturais, políticos, religiosos, de educação, entre outros fatores que não podem ser mensurados numericamente mas que têm muita relevância no meio acadêmico.

Seguindo os estudos de Volpato (2007), no paradigma qualitativo, os dados e sua argumentação são apresentados por meio de caráter valorativo. Ou seja, o caráter valorativo se apresenta por meio da íntima relação entre o fenômeno e o pesquisador, na realidade das relações sociais e no valor que está contido na natureza dos questionamentos. Dessa maneira, Volpato (2007) acredita que os resultados não necessitam ser rigorosamente examinados, e deve-se levar em consideração os processos e significados que os indivíduos apresentam sobre determinado problema.

A pesquisa qualitativa consiste em descrever fenômenos relevantes e situá-los dentro de um contexto social. Esse tipo de pesquisa comporta diferentes tipos de técnicas de coleta de dados para descrever esses fenômenos. Lima (2003) sugere algumas ferramentas que são utilizadas e aceitas no mundo acadêmico como observações, entrevistas em profundidade, entrevista não estruturada ou semiestruturada, avaliação de experiências pessoais, análise de discursos cotidianos, discussões em grupos, bem como qualquer ferramenta que demonstre os sentidos e significados presentes dentro de um contexto social. Dessa forma, o pesquisador poderá responder à questão de pesquisa aplicando as características individuais do grupo

pesquisado que terá relevância para pesquisas futuras, bem como atuar de forma significativa para a superação desse problema.

Outro fator relevante citado por Sampieri (2006) é que as pesquisas qualitativas são conduzidas em ambientes naturais, em que os participantes atuam como de costume. Ou seja, todos os seus hábitos, sentidos que dão ao ambiente e ao fenômeno a ser estudado serão fidedignos à maneira que se espera do pesquisador. Sendo assim, as variáveis não serão manipuladas nem controladas experimentalmente, cabendo ao pesquisador analisar os dados de acordo com a subjetividade do objeto de pesquisa.

Nos estudos de Volpato (2007), ao longo da pesquisa qualitativa, a questão e hipótese pode se desenvolver antes, durante e após a coleta de dados. Isso porque, segundo o autor, no paradigma qualitativo consiste em entender o fenômeno social e não em medi-lo, e nesse processo de coleta de dados, os sentidos e significados que os objetos de pesquisa possuem podem variar com as experiências e subjetividades do pesquisador. Contudo faz-se necessário que o pesquisador caminhe sempre em direção aos objetivos que foram definidos no início do projeto, para que ele não desvie dos resultados que propôs estudar.

Para Sampieri (2006), no paradigma qualitativo, o pesquisador deve levar em consideração a perspectiva holística do fenômeno. Sendo assim, o pesquisador não pode fragmentar os fatos e sentidos que os envolvidos da pesquisa apresentam, como também deve levar em consideração toda a individualidade dos participantes. Dessa maneira, a pesquisa e os resultados não pretendem generalizar os resultados, nem obter amostras representativas, levando-se em consideração o processo indutivo da pesquisa.

Conclui-se que o paradigma qualitativo contribuiu para responder às inquietações desta pesquisa. Ou seja, ao observar e descrever as metodologias de professores de Educação Física que possuem um aluno surdo, com e sem a presença de um intérprete, as subjetividades desse fenômeno mostrou caminhos e sentidos que podem ser em comum com outros professores que atuam com a mesma situação, auxiliando-os e criando perspectivas científicas para esse fenômeno. Também sua flexibilidade na formulação de hipóteses e problemas contribuiu para o prosseguimento desta pesquisa, por se tratar de um fenômeno de características peculiares em cada escola. Dessa forma, ao investigar um público restrito e que possui suas características, sentidos e significados, o enfoque qualitativo é o que melhor se apresentou para a coleta de dados e flexibilidade para a pesquisa.

3.2 Método de pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que visa à melhoria da prática de professores de Educação Física com aluno portador de surdez, a pesquisa-ação apresentou-se como um método indicado para o desenvolvimento deste presente trabalho. Isso porque, de acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação está dentro de um campo de pesquisa denominado de investigação-ação, que entende que os processos de aprimoramento da prática se dão por meio da oscilação sistemática entre o agir e investigar a sua própria prática, de forma criteriosa. Desse modo, analisar a prática na qual esse fenômeno se encontra, apresentará um melhor entendimento e resultados na aprendizagem desse público.

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma estratégia para o desenvolvimento de pesquisadores, professores e a qualidade de ensino. Isso porque, ao analisar a prática e toda a heterogeneidade do fenômeno em seu campo de atuação, o professor/pesquisador tende a trabalhar sua autocrítica e, conseqüentemente, corrigir possíveis equívocos em sua metodologia, como também apresentar suas experiências positivas aos demais professores, a fim de aprimorar o conhecimento na área em que esse fenômeno é similar. Dessa maneira, ao investigar os processos de ensino e aprendizagem de aluno surdo nas aulas de Educação Física, busca-se o aprimoramento das metodologias práticas e teóricas desse público com e sem a presença do intérprete.

De acordo com Tripp (2005), a teoria possui uma relevante função na presente pesquisa, pois é com essa ferramenta que irá explicar os processos de comunicação e aprendizagem do aluno surdo com e sem a presença da intérprete. Faz-se necessário, então, o embasamento teórico para explicar os fenômenos nesse ambiente de aprendizagem. Conclui-se que um referencial teórico de qualidade atuará como norteador no processo de interpretação dos fatos ocorridos nos processos de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa fundamenta-se na modalidade pesquisa-ação política, que para Tripp (2005):

[...] refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações. Quando se começa tentar mudar ou analisar as limitações dessa cultura sobre a ação, é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra outros para mudar “o sistema”. Só se pode fazer isso pelo exercício do poder e, assim, tal ação torna-se política. Naturalmente, há muitos tipos de poder e muitos modos de exercê-lo. Por exemplo, há o poder de conseguir fazer as pessoas trabalharem juntas, o poder de fazer coisas quando os outros não estão olhando, o poder de superar as objeções dos outros e assim por diante[...] (TRIPP, 2005 p. 457)

Ao analisar e modificar o processo de aprendizagem de um aluno surdo com e sem a presença de um intérprete, isso causará mudanças nas metodologias, posturas e ambientes a fim de atingir a aprendizagem do aluno surdo e de toda a comunidade escolar. Entende-se, então, que, ao desenvolver estudos com a modalidade pesquisa-ação política, encontraremos nossas limitações e caminhos à luz de mudanças da cultura institucional de toda comunidade escolar, principalmente as práticas metodológicas dos professores de Educação Física.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos e a fim de manter a integridade física e psicológica dos participantes, bem como a explicação dos procedimentos que seriam aplicados e aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa, apresentado no número do Parecer 4.051.320, foram utilizadas todos os procedimentos para evitar qualquer tipo de imprevistos durante a pesquisa. De acordo com Tripp (2005) a pesquisa-ação segue como qualquer outro tipo de pesquisa, respeitando princípios éticos, sendo que todos os participantes atuarão de modo ativo no processo, como também serão incluídos em todas as etapas no desenvolvimento do trabalho, evitando, assim qualquer tipo de constrangimento ou exposição sem a devida autorização.

3.3 Participantes da pesquisa

Foi selecionado para a presente pesquisa um aluno-surdo, matriculado no 2º ano do Ensino Médio, com 16 anos de idade, pertencente a uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, situada na cidade de Ibaté, que pertence à Diretoria Regional de Ensino de São Carlos. O presente aluno apresenta surdez congênita, estando classificado na Surdez Profunda, ou seja, quando tem sensibilidade acima de 91 decibéis, como descrito no trabalho do MEC (2006).

O intérprete selecionado acompanha o aluno-surdo desde o 6º ano do Ensino Fundamental, com dedicação exclusiva a esse aluno, estando presente em todas as aulas com ele.

Com a necessidade de diferentes olhares e perspectivas sobre o fenômeno pesquisado, foram selecionados também para responder à questão de pesquisa:

- a) O coordenador pedagógico, que está na escola há três anos e acompanha a vida escolar dos alunos, em especial a interação entre o intérprete e o aluno-surdo em

todo seu contexto escolar, bem como seu desenvolvimento em relação ao Currículo Paulista (2019) de forma integral.

- b) O professor de Educação Física que nos antecedeu com o aluno-surdo por 2 anos, apresentando suas experiências, para que seus relatos nos distanciem da prática e que apresentem novas perspectivas em relação aos questionamentos desta pesquisa.

3.4 Instrumentos de pesquisa

A presente pesquisa coletou dados por meio de entrevista semiestruturada com o aluno surdo, com o intérprete e com o coordenador pedagógico uma vez que são os envolvidos no fenômeno dentro do contexto escolar.

Coletamos dados também em entrevista semiestruturada com o professor que antecedeu o pesquisador deste projeto e que atuou como professor do mesmo aluno em período anterior por dois anos. Achamos importante essa coleta porque nos deu parâmetros mais aprofundados de comparações entre as duas práticas pedagógicas que nos trouxe clareza e esclarecimentos que subsidiaram nossas análises.

Também utilizamos como coleta de dados e análise do fenômeno um diário reflexivo que foi desenvolvido ao longo do período de atuação do professor/pesquisador com o aluno surdo por cerca de 2 anos, na qual analisamos seis sequências didáticas que relatam os comportamentos do aluno surdo, do intérprete e do próprio professor/pesquisador diante de suas vivências e práticas pedagógicas com o fenômeno.

3.5 Procedimentos metodológicos

O método de coleta de dados desta pesquisa apresentou-se por meio da observação semiestruturada. De acordo com Lüdke (1986), os dados coletados através de uma observação semiestruturada serão direcionados pelo observador, podendo ter maior liberdade para seguir fluxo dos acontecimentos e apresentar dados que não estavam pré-estabelecidos pelo pesquisador. Sendo assim, ao investigar o ambiente de aprendizagem de um aluno surdo nas aulas de Educação Física, a pesquisa, por meio de observação semiestruturada, melhor se adequa para coleta de dados para atingir os objetivos em questão.

Outro fator relevante a ser apresentado trata-se do pesquisador ser participante da pesquisa. O professor de Educação Física do aluno surdo durante todas as etapas da

investigação atuará como professor e pesquisador, contudo todas as suas ações serão desenvolvidas o mais próximo da realidade, procurando atuar com ética, e rigor científico, para poder descrever os dados, mesmo que eles apontem problemas na nossa atuação como professor. Dessa maneira, os dados coletados serão significativos para responder à questão de atingir todos os objetivos que a pesquisa se propôs desenvolver.

Por se tratar de um fenômeno recorrente e atual, presente nas escolas brasileiras por meio de sua legislação, faz-se necessário compreender e investigar como acontecem os processos de ensino e aprendizagem em que a comunicação como ferramenta pedagógica é mediada por outro sujeito. Desse modo, entrevistar os participantes desse fenômeno irá retratar, em sua profundidade, as subjetividades e suas características para entendê-lo.

Para a realização da entrevista semiestruturada com o aluno surdo, todas as perguntas, bem como suas respostas, foram traduzidas e mediadas pelo intérprete. Em virtude do isolamento social e com a suspensão das aulas devido ao vírus Covid-19, a entrevista com o aluno surdo aconteceu por meio da plataforma TEANS, onde estavam presente o professor pesquisador, o intérprete e o aluno surdo.

Antecipadamente foram encaminhadas ao intérprete as questões a serem realizadas ao aluno surdo e que seriam traduzidas simultaneamente ao professor pesquisador. Durante a realização das perguntas disponibilizadas ao intérprete, o professor pesquisador não interferiu, ficando como observador e anotando questões a serem realizadas posteriormente. No final do questionário realizado pelo intérprete o professor pesquisador realizou questionamentos ao intérprete para ser realizadas ao aluno surdo.

A gravação da entrevista do aluno surdo aconteceu pelo recurso de gravação de tela disponível na plataforma TEANS.

Foram discutidas e analisadas as concepções do coordenador pedagógico da unidade escolar onde o aluno surdo está empregado. Tornam-se indispensáveis as concepções e vivências do coordenador pedagógico junto ao aluno surdo para responder às questões deste trabalho, uma vez que suas funções no quadro profissional da escola é acompanhar e verificar as evoluções e dificuldades dos alunos, e a relação de como os professores desenvolvem as competências e habilidades determinadas pelo currículo e pelas necessidades dos alunos. Dessa forma, é um sujeito que apresentou respostas às perguntas, pois acompanha o aluno surdo no contexto escolar e evidenciou uma maior profundidade à presente pesquisa.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa é o diário reflexivo. Ao longo de nossa jornada com o aluno surdo e na busca pela melhoria da prática docente nas salas regulares, foi sendo desenvolvido um diário reflexivo, no qual era anotado todo o contexto educacional onde o presente aluno estava empregado. A cada aula ou contato didático em qualquer momento das interações do professor/pesquisador com o referido aluno, de maneira reflexiva e investigativa anotava a *práxis* no diário. Assim, utilizamos seis sequências didáticas que fundamentaram a pesquisa uma vez que essas observações foram desenvolvidas por um período de 2 anos e em várias fases de seu desenvolvimento.

Além do diário reflexivo, a pesquisa também se reportou por meio da entrevista semiestruturada com o professor de Educação Física que antecedeu o pesquisador e que também lecionou para o mesmo aluno surdo. Esse procedimento se torna relevante uma vez que nos permitiu analisar e investigar os processos de ensino-aprendizagem, bem como as motivações do aluno em aulas teóricas e práticas, sendo sua contribuição relevante para a pesquisa.

3.6 Caracterização da escola

O fenômeno estudado localiza-se numa escola pública do Estado de São Paulo, estando situado na diretoria de ensino de São Carlos, na cidade de Ibaté, no bairro Jardim Mariana. A instituição possui poucas atividades culturais para o público jovem, tendo apenas um espaço para atividades esportivas, o que torna a escola o local onde os jovens desenvolvem maiores relações sociais direcionadas para seu desenvolvimento.

O acesso à parte interna da escola é realizado por uma entrada única para os alunos, outra para os professores e funcionários da escola.

Na entrada dos alunos existe uma rampa de acesso a pessoas que possuem alguma necessidade especial desse tipo de piso. Outro ponto importante a ser destacado nas características da escola é ter um elevador que dá acesso ao segundo andar. É neste andar que ocorrem as práticas pedagógicas.

No segundo andar há doze salas para o ensino regular, que funciona em três turnos (manhã, tarde e noite).

A escola apresenta como característica para a inclusão do aluno surdo em suas turmas regulares a presença de acesso à internet apenas na sala onde ele frequenta. Por ter acesso

apenas nessa sala, o intérprete possui um notebook para utilizar como ferramenta para trabalhar com o aluno surdo.

Partindo do pressuposto das aulas práticas com o aluno surdo, a escola apresenta um amplo espaço físico para realização de diversas atividades como pátio e quadra poliesportiva, contudo não contém material específico para o aluno surdo e para o intérprete mediar em suas aulas.

A escola possui também em sua estrutura física uma sala de leitura ampla com variedades de livros sendo eles didáticos, literários, de pesquisa, entre outras características de livros.

3.7 Análise e categorização dos dados

Para Gomes (2004), os dados têm a função de responder à questão de pesquisa e atingir seus objetivos. Neste trabalho, os dados da pesquisa buscaram responder como ocorrem os processos de aprendizagem de alunos surdos em aulas de Educação Física com e sem a presença de um intérprete. Dessa maneira, observar e interpretar os dados presentes nas manifestações em aulas de Educação Física, em que o fenômeno ocorre, nos auxiliou a responder às indagações desta pesquisa.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), até observações a curto prazo podem gerar grandes quantidades de dados, que precisam ser organizados corretamente. Para coletar dados por meio da observação, o pesquisador precisa ter consciência de que seus dados devem ser organizados para que possam ser encontrados e manejáveis facilmente quando for necessário. Nos estudos de Lankshear e Knobel (2008), sugere-se a criação de arquivos por meio de categorias. Dessa maneira, o pesquisador será mais produtivo e irá diminuir os riscos de faltar algum dado relevante.

A pesquisa se desenvolveu por meio de arquivos de dados cronológicos e de atividade/evento. Seguindo os modelos citados Lankshear e Knobel (2008) para arquivar os dados coletados, a presente pesquisa adotou por utilizar os de caráter cronológico e de atividade/evento, por acreditar que as observações devem seguir uma ordem progressiva entre os eventos e atitudes em que o fenômeno vai se desenvolvendo com as experiências realizadas cotidianamente. Dessa forma, a organização dos dados ficou mais acessível ao pesquisador, para analisá-los e padronizá-los.

Como citado anteriormente, faz-se necessário utilizar a correspondência padrão nas pesquisas. Correspondência padrão, para os autores Lankshear e Knobel (2008), é o processo de identificação de modelos discerníveis entre peças de informações, onde os padrões encontrados nos dados devem ser comparáveis ou questionáveis com o referencial teórico utilizado para estruturar a pesquisa. Também é utilizada para testar as previsões que o pesquisador buscava encontrar no momento em que desenvolveu a questão de pesquisa. Desta forma, os dados não serão coletados de forma aleatória e poderão ser analisados através de teorias já existentes.

É relevante categorizar os dados na estruturação da pesquisa. Para Lankshear e Knobel (2008), a categorização dos dados se dá por meio da codificação aberta, com função de fragmentar os dados em partes distintas com exame minucioso para comparação das similaridades e diferenças entre elas. Dentro da codificação aberta dos dados, é necessária a formulação de perguntas sobre os fenômenos que apresentarão as diferenças e similaridades dos dados. Dessa forma, a análise e interpretação dos dados com a fundamentação teórica ficará fidedigna às intenções do pesquisador.

Bogdan e Bilklen (1997, *apud* LANKSHEAR E KNOBEL, 2008), descrevem a importância de elaborar uma lista para estruturar a análise dos dados e atuar como guia para codificar conceitualmente o fenômeno. Isso porque essa lista apresenta maneiras e estruturas para categorizar os dados de acordo com similaridades e relações existentes entre o meio e o fenômeno, o que se enquadra na busca pela resposta desta pesquisa, e por compreendermos que se trata de um fenômeno contemporâneo e com pouco embasamento teórico em torno dele, faz-se necessário que o pesquisador possua um referencial para iniciar suas análises por meio da codificação aberta. Assim, os dados coletados e observados nas aulas de Educação Física com a presença do aluno surdo não foram apenas descritos, mas estruturados para interpretações conceituadas à luz de responder à questão de pesquisa.

Como parte inicial da lista conceitual para análise, o ambiente/contexto tem papel primordial na pesquisa qualitativa. Dentro da pesquisa qualitativa educacional, faz-se necessário que o pesquisador descreva, observe e analise detalhadamente o ambiente e o contexto em que o fenômeno está empregado, pautando-se pela sua heterogeneidade. Desta maneira, a pesquisa com o aluno surdo na busca por entender como os processos de aprendizagem acontecem, o ambiente e contexto influenciam suas ações e comportamentos

agindo direta e indiretamente na aprendizagem desse aluno, sendo relevante listar esses elementos.

Descrever e analisar os processos e atividades que ocorrem regularmente devem ser categorizados nesta pesquisa. Listado por Bogdan e Biklen (1997, *apud* LANKSHEAR e KNOBEL, 2008), é relevante categorizar a sequência dos eventos, as atividades que são executadas, bem como os fatos que destoam dos referenciais. Dessa forma, a interpretação dos dados, como o desenvolvimento dos padrões do fenômeno nos deram respostas mais fidedignas à realidade e puderam ser comparados com os referenciais teóricos. As metodologias aplicadas com o aluno surdo em aulas teóricas e práticas devem ser categorizadas para responder à questão de pesquisa. Analisar e contextualizar o protagonismo, como também as motivações a que o aluno surdo se submete nas aulas teóricas e práticas são de total relevância para a discussão e investigação dos processos de aprendizagem do aluno surdo nas aulas de Educação Física. Analisar, portanto, as aulas paralelamente com as ações do aluno poderá agregar informações para atingir os objetivos desta pesquisa. Outro fator relevante é categorizar os relacionamentos e estrutura social do fenômeno. Por se tratar de um ambiente onde o processo de comunicação, bem como as interações interpessoais são peculiares, torna-se imprescindível categorizar e analisar esse item descrito por Bogdan e Biklen (1997 *apud* LANKSHEAR e KNOBEL, 2008). Isso porque as relações existentes podem influenciar os mecanismos de aprendizagem do aluno surdo, como também facilitará a compreensão de como a intérprete influencia nas relações interpessoais entre aluno e demais integrantes do ambiente de aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Além dos dados descritos acima que serão coletados, a presente pesquisa também se norteará por meio da tabela 1 sobre as interações interpessoais do aluno surdo. Para o desenvolvimento da análise e interpretação, os dados citados acima influenciam direta e indiretamente no processo de aprendizagem do aluno surdo, contudo acredita-se que o processo de interações interpessoais é o de maior relevância para a aprendizagem do aluno em seu contexto escolar nas aulas de Educação Física. Sendo assim, categorizar os dados por meio de suas interações durante a aula de Educação Física poderá responder aos questionamentos do problema de pesquisa.

Categoria Geral	Categoria Específica
Interação professor- aluno surdo	- Comunicação existente (LIBRAS, gestos, vídeos, imagens, entre outros). - Comportamento sem a presença do intérprete. - Motivação para aula sem a presença do intérprete.
Interação professor - intérprete - aluno	- Comunicação existente em diversas situações de aprendizagem e cotidianas. - Comportamento com a intérprete na aula. -Motivação com a presença do intérprete.
Interação aluno - aluno	- Comunicação entre os pares. - Motivação e relacionamento entre os demais alunos com e sem a presença do intérprete.

Quadro 1 - categorização das interações do aluno surdo.

Conclui-se, então, que as categorias de análise citadas serviram como norteadoras desta pesquisa, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e que os dados podem ser alterados e/ou adaptados de acordo com a realidade em que o fenômeno está empregado. Esta pesquisa adotou a análise dos dados de observação semiestruturada, e, de acordo com suas características, se, durante qualquer etapa do processo, apresentar dados relevantes que não estavam pré-estabelecidos no início da coleta e na sua categorização, serão apontados e interpretados. Dessa maneira, buscou-se responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos respeitando a heterogeneidade do fenômeno estudado.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A utilização dos conceitos e aplicabilidade da teoria da ação comunicativa para o entendimento e discussão do fenômeno na educação formal é de total relevância atualmente. Nos estudos de Silva e Gasparin (2006), Habermas (2012) acredita que a racionalidade comunicativa é o caminho para a emancipação dos homens, pois em suas interações constroem uma verdade coletivamente elaborada e socialmente aceita. Sendo assim, devemos repensar as práticas educativas para que o aluno surdo possa fazer parte desse processo, apresentando suas verdades e opiniões, e entendendo os motivos e verdades dos demais integrantes da discussão, não sendo um mero receptor de falas e ações.

Ainda a teoria da ação comunicativa busca a interação entre os sujeitos para o desenvolvimento humano individual para a sociedade. Habermas (1997), *apud* Silva e Gasparin (2006), acredita que a teoria crítica está voltada principalmente para a educação, uma vez que ela é responsável pela construção e reconstrução dos sujeitos, devendo orientar, acompanhar, nortear, desvelar as potencialidades que muitas vezes necessitam de oportunidades para o seu aperfeiçoamento integral, sendo um processo contínuo e dinâmico. O que nos leva a refletir sobre o atual modelo de ensino e as maneiras de inclusão presentes na educação brasileira.

Para Silva e Gasparin (2006), analisando os diversos trabalhos de Habermas (2012) sobre a teoria comunicativa, entende que a aprendizagem no modelo tradicional se limita na racionalidade instrumental, ou seja, aplicação de técnicas e teorias sobre sujeito-objeto sem questionamentos e reflexões sobre ele. O que diferencia na razão comunicativa na educação é que a relação sujeito-objeto é estreita, buscando maior entendimento dos conteúdos trabalhados baseada na formação de sujeitos autônomos. Sendo assim, a forma de aplicar metodologias na visão tradicional de armazenar conteúdos deve ser superada pela racionalidade comunicativa, pois é nela que os estudantes, por meio de suas interações, devem conhecer, saber, compreender, refletir sobre os conteúdos apresentados.

Analisaremos e discutiremos os dados apresentados a fim de entender sobre os processos de ensino e aprendizagem com o aluno surdo em aulas de Educação Física.

4.1 Desafios e dificuldades na aula de Educação Física com o aluno surdo

O processo de inclusão de um aluno surdo em salas regulares apresenta desafios e dificuldades aos professores e integrantes da sala regular de ensino. Em nossas práticas e análises, entendemos que as maiores dificuldades encontradas como profissional na área de Educação Física com a presença do aluno surdo e do intérprete era estabelecer uma comunicação direta e até mesmo indireta com esse aluno, uma vez que existe um terceiro sujeito na comunicação e nas relações intersubjetivas e que não possuímos formação para atuar com esse fenômeno presente na educação. Durante as aulas expositivas e conceituais que o Currículo do Estado de São Paulo apresenta, percebemos que não conseguíamos nos aproximar e ter uma comunicação direta com o aluno surdo, uma vez que precisava apresentar aos demais alunos os conteúdos, e não possuía formação suficiente para expressar os conteúdos simultaneamente, o que sempre foi executado pelo intérprete. Dessa forma, percebemos que o

intérprete de LIBRAS é um profissional indispensável para a inclusão do aluno surdo em salas regulares, principalmente se utilizarmos métodos tradicionais de ensino.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico da unidade escolar onde, o fenômeno se situa, acredita que a maior dificuldade que os profissionais da educação apresenta está na interação professor e aluno, uma vez que o intérprete possui mais afinidades e vínculo com o aluno surdo por manter-se todo o tempo escolar juntos. Dessa maneira, o professor vigente deve buscar mecanismos comunicativos para romper essa barreira existente em suas relações intersubjetivas.

Contudo o intérprete também possui suas dificuldades para a transmissão das falas ao aluno surdo, pelo fato de não fazerem parte do conhecimento do intérprete, o qual afirma o intérprete:

[...] a falta de conhecimento do conteúdo ministrado pelo professor gera grande dificuldades durante as aulas, por ter assuntos que não conheço e necessito do aprendizado dos sinais antes de apresentar ao aluno.

Ainda seguindo nessa perspectiva das dificuldades encontradas durante as aulas de Educação Física expositivas, o intérprete foi mais a fundo relatando:

[...] vejo que realmente é a comunicação por ele ser copista das atividades apresentadas para os alunos, nem sempre ela sabe o que está sendo trabalhado na aula, e com isso fica mais difícil perceber se realmente está absorvendo o aprendizado sugerido pelo professor [...]

Essa afirmativa que o intérprete pontua como sendo a comunicação a maior dificuldade no trabalho docente e nas relações entre professor e aluno surdo é fortalecida quando entrevistamos o professor que atuou com o aluno surdo em anos anteriores. Usaremos a expressão PA (professor antecessor), o qual foi questionado sobre as dificuldades nas aulas de Educação Física e se possuía alguma alternativa para essa dificuldade:

[...] as dificuldades se encontram na comunicação, pois em diversos momentos pode-se perceber uma dificuldade na participação do aluno na aula, já que precisa estar atento ao intérprete a todo momento [...]

[...] acredito também que todos os profissionais da educação deveriam, em algum momento, receber cursos para aprender a se comunicarem melhor com esse aluno, não precisando, assim, depender totalmente do intérprete durante as aulas ou mesmo fora delas [...]

Sendo assim, devemos refletir nossas práticas docentes, formação continuada e reportar-se em metodologias que priorizem as expressões corporais como conteúdos bem como a corporeidade, a fim de incluir de fato o aluno surdo em nossas práticas, e os conteúdos terem sentido e significado para eles.

Pimenta (2018) apresenta a necessidade de os professores de Educação Física saberem LIBRAS, para maior interação do aluno surdo com o professor e com o conteúdo:

Percebe-se a necessidade dos professores se comunicarem em LIBRAS além do básico, pois essa comunicação facilita sua relação com o mesmo e conseqüentemente a aprendizagem [...]

[...] o aluno que não compreende o que o professor comunica pode vir a ser um aluno retraído em sala, pouco participativo e logo ausente da mesma [...] (PIMENTA, 2018, p.163)

Nessa perspectiva citada e analisando os relatos presentes no diário reflexivo, percebemos duas passagens durante aulas expositivas em que o aluno e o intérprete tiveram dificuldades com os conteúdos e com a linguagem que estava sendo utilizada.

Uma dessas atividades foi no 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, em que o Currículo do Estado de São Paulo apresenta como conteúdo as práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, localizada e outras modalidades, e que as habilidades que se esperam ser desenvolvidas são as de identificar as características do exercício aeróbico, em termos de intensidade, frequência e duração, além de identificar e conhecer as diferenças e alterações fisiológicas desse tipo de treinamento.

Nessa sequência de aulas na busca pelo desenvolvimento das habilidades esperadas, nos reportamos a aulas expositivas sobre os métodos de treinamento e as alterações que ocorrem no organismo com sua prática. Contudo, durante as aulas expositivas, o intérprete, por algumas vezes, nos reportava para pedir uma explicação ou algum sinônimo dos termos que estavam sendo tratados na aula para traduzir ao aluno surdo. Nessas aulas percebemos também que o aluno e o intérprete, por não conhecer e diferenciar os modelos de treinamento, não conseguiam correlacionar com o que estava sendo tratado em aula, diferentemente dos alunos ouvintes que sempre nos indagavam com perguntas compatíveis com o conteúdo.

Nessa sequência didática podemos perceber a necessidade de conhecer e identificar os conhecimentos prévios não apenas do aluno surdo, mas também do intérprete uma vez que ele irá auxiliar o professor no diálogo e na apresentação dos conteúdos, principalmente aqueles que possuem grande quantidade de termos técnicos sendo utilizados. Dessa maneira, a comunicação e aprendizagem poderão ser facilitadas durante as atividades e alcançar as habilidades que necessitam ser desenvolvidas.

Não foi utilizada uma linguagem para que todos pudessem seguir o mesmo ritmo de aprendizagem. Durante essa sequência didática, percebemos que não foi desenvolvida uma linguagem e ritmo para que o aluno surdo pudesse acompanhar o que estava sendo trabalhado,

o que prejudicaria a otimização do tempo nas aulas, além de desmotivá-lo ao que estava sendo tratado. Dessa maneira, fortalece nossa concepção de que o intérprete deve conhecer os conteúdos que serão apresentados aos alunos para otimizar o tempo de diálogo em aulas que possuem caráter expositivos; para que esse processo aconteça de maneira eficiente, o planejamento das aulas em conjunto com o professor vigente poderia ser uma alternativa.

Pensar em metodologias que englobam e reflitam os três mundos citados por Habermas (2012) podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Podemos identificar que a atividade foi voltada apenas para o mundo objetivo e ao mundo social, deixando de levar em consideração o mundo subjetivo do aluno surdo, o que dificultou seu desenvolvimento na atividade, quando o professor não realizou a busca pelos conhecimentos prévios dos alunos e que na aula não houve participação de diálogo e atividades em que os alunos pudessem refletir sobre o conteúdo abordado e colocassem sua subjetividade para sua realização. Dessa forma, sugerimos que os professores, ao planejarem as aulas, levem em consideração a interação entre os três mundos, fazendo dialogar e refletir as pretensões de validade de outros sujeitos e as suas próprias.

O ambiente se manteve organizado, mas não era estimulante para a aprendizagem dos alunos. Se analisarmos a organização da sala durante as aulas expositivas desse objeto de conhecimento, os alunos se mantiveram sentados em fileiras com o professor na frente de todos, passando as informações, e o aluno surdo estava sentado na frente juntamente com o intérprete ao seu lado, traduzindo o que estava sendo falado pelo professor. Porém era visível que o aluno surdo estava assimilando poucas informações devido a falta de movimentação e dificuldade que o intérprete estava tendo durante essas aulas. Dessa maneira, pensar em manter uma organização para que os demais alunos permaneçam de forma mais contida a fim de ocorrerem os processos de ensino e de aprendizagem também é um ato de *práxis* a ser levado em consideração pelo professor e pelo intérprete que poderia ou não dificultar a aprendizagem do aluno surdo.

Os agrupamentos poderiam ter sido uma opção para motivar os alunos e estruturar a organização da sala para maior aprendizado. Ao perceber que os alunos não estavam motivados com a maneira que estavam sendo apresentadas as informações e como estavam sendo conduzidas as aulas, o professor poderia ter dividido os alunos em grupos para que eles pudessem pesquisar, discutir, investigar sobre o conteúdo ginástica aeróbica e como são as alterações fisiológicas que acontecem com esse modelo de treinamento. Dessa forma, os alunos

não ficariam contidos por longos períodos e estariam trabalhando a racionalidade comunicativa, além de incluir o aluno surdo, uma vez que aquela organização da sala limitava suas relações com o intérprete.

Outra sugestão de atividade, a prática e a reflexão da ginástica aeróbica. Se pensarmos que os alunos, em sua maioria, sentem-se motivados a realizar atividades que exigem de seu corpo para solução de problemas e para o seu desenvolvimento da aprendizagem, colocá-los a vivenciar as práticas da ginástica aeróbica, para posteriormente contextualizá-las, faria muito sentido aos alunos, incluindo o aluno surdo, pois, muitas vezes, as informações passadas não são entendidas pelos alunos da maneira como estão empregadas na sociedade e como poderiam utilizar-se desse conhecimento. Sendo assim, se tivéssemos utilizados esse tipo de metodologia, poderíamos ter aprofundando melhor o conteúdo ginástica aeróbica e, conseqüentemente, o aluno surdo teria sido mais bem incluído na atividade e assimilado como poderia apropriar-se desse conhecimento no seu cotidiano.

O professor possuía conhecimento sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado, porém o que pode ter gerado problemas no processo de exposição das aulas foi a linguagem utilizada. Devemos tomar cuidado ao analisar a metodologia como falha por ter se reportado apenas à aula expositiva para esse conteúdo, uma vez que seria possível sua realização, contudo acreditamos que o professor, por dominar esses conhecimentos, utilizou-se de uma linguagem muito técnica, o que desmotivou os alunos e dificultou o processo de assimilação dos conteúdos ao seu cotidiano, e, pensando no aluno surdo, como dissemos anteriormente, foi mais complexo devido às dificuldades enfrentadas pelo intérprete. Dessa maneira, ao pensar em aulas expositivas, o professor deve planejá-las de acordo com seu público alvo, em especial a linguagem que será utilizada.

A contextualização das atividades é muito relevante para o desenvolvimento do aluno surdo. Talvez se pensarmos em aplicar metodologias voltadas apenas para exposição das informações a fim de que os alunos memorizem sem saber como aplicar esses conhecimentos no seu cotidiano, não acreditamos ser uma maneira correta de se fazer educação, isso porque os sujeitos surdos já possuem uma exclusão social por meio de alguns meios de comunicação por apresentarem linguagem, na maioria das vezes, predominantemente oral, limitando-os a receber as informações e poderem refletir de maneira autônoma. Percebemos que essa sequência didática foi desenvolvida nesses moldes, o que prejudicou o aluno surdo, pois não houve uma contextualização no final das aulas, nem um processo de diálogo e reflexão do que

havia sido exposto pelo professor sobre um conteúdo que está presente no seu cotidiano. Sendo assim, acreditamos que a contextualização dos conteúdos em que os alunos se expressem e reflitam sobre o que lhes é apresentado, mesmo que numa aula meramente expositiva, desenvolveria o pensamento crítico, criativo e participativo dos discentes.

Não foram apresentadas as habilidades que seriam desenvolvidas durante a sequência didática. Um dos fatores que acreditamos ser fundamental para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos é apresentar de forma clara e direta as habilidades que esperam que eles desenvolvam ao longo de cada atividade, para que o aluno analise se foi apreendido o que se esperava e direcione suas ações para alcançar esses objetivos. Nessa sequência didática em questão, não foi apresentado aos alunos quais habilidades estariam sendo trabalhadas. Isso nos parece ter dificultado a compreensão deles, tornando-se uma aula expositiva de informações, e que dificulta ao aluno surdo o aprofundamento em estudos posteriores. Dessa maneira, apresentar as habilidades no início facilitaria que os alunos relacionassem as informações que estavam sendo apresentadas com os conhecimentos que já possuíam e, conseqüentemente, desenvolveriam mais conhecimentos.

Não houve um diálogo ou atividade para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos o que é essencial para desenvolver metodologias que sejam significativas e façam sentido ao aluno a fim de a aula não se tornar um momento de informações soltas e descontextualizadas. Nessa sequência didática em questão, seria de total relevância buscar compreender os conhecimentos que o aluno surdo possuía sobre as ginásticas aeróbicas e as alterações fisiológicas que esse treinamento apresenta, pois existem muitos mitos e inverdades na sociedade comum e que necessitam ser aprendidos pelos alunos. Sendo assim, deveríamos ter buscado mecanismos para identificar o que o aluno surdo conhecia sobre o conteúdo em questão para, posteriormente, aprofundar esses conhecimentos.

Além de desenvolver atividades diagnósticas para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, é de total relevância buscar atividades que auxiliem a recuperação das habilidades que não foram contempladas pelo aluno surdo na sequência didática. Durante as atividades apresentadas sobre a ginástica aeróbica, não foram realizadas, como apresentamos anteriormente, atividades para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, o que gerou nitidamente uma desmotivação do aluno surdo, dificuldades ao intérprete e a não contextualização do conteúdo com o seu cotidiano. A metodologia apresentada também nos evidenciou a necessidade de realizar atividades que identifiquem as habilidades que não foram

assimiladas pelos alunos e as recuperem, uma vez que o professor necessita utilizar-se de diferentes metodologias para atingir esses objetivos, o que não foi realizado nessa sequência didática. Desta maneira, quando o professor não identifica as habilidades que não foram desenvolvidas pelos alunos, torna-se impossível elaborar metodologias que priorizem o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes.

Atividades para o desenvolvimento dos conhecimentos prévios, de recuperação e aprofundamento como sugestão, poderiam ser mais dinâmicas e diferenciadas. Por não apresentar a linguagem oral como meio de comunicação, o aluno surdo em aulas que sejam mais movimentadas, com outros mecanismos comunicativos e que se inter-relaciona com outros alunos do seu ambiente escolar, poderia apresentar melhores resultados, o que evidenciamos nessa sequência didática utilizando os modelos tradicionais de ensino é que apresentaram resultados suficientes para esse público, pois, como elencamos anteriormente, limita suas relações com o intérprete não vivenciando as atividades e dificultando sua contextualização do conteúdo com o seu cotidiano. Sendo assim, as aulas de Educação Física que priorizaram atividades em que, além de trabalhar as especificidades dos conteúdos, os professores utilizaram as emoções, sentimentos, o saber se relacionar com o outro e refletir sobre o mundo que está inserido, atingiram melhores resultados com aluno surdo.

Atividades extra-classe poderiam ter sido uma alternativa para superar as dificuldades que apresentaram nessa metodologia de ensino. Verificamos que, durante toda a sequência didática, os alunos ficaram contidos a um conteúdo que necessita da vivência para apropriar-se do conhecimento como a ginástica aeróbica, poderia ter apresentado como sugestão de atividades extra-classe pesquisar, produzir e refletir sobre esse conteúdo apresentado e como ele se apresenta em seu contexto social fora do ambiente escolar, favorecendo o aprofundamento de estudos dos alunos. Dessa maneira, o professor apresentaria outros mecanismos avaliativos das habilidades e seria mediador do conhecimento dos alunos, estimularia a pesquisa e busca pelo conhecimento, como também teria outras ferramentas de ensino para que o aluno surdo desenvolvesse sua autonomia.

As habilidades que o conteúdo ginástica aeróbica apresenta poderiam ter sido ampliadas com a interdisciplinaridade. Como relatado anteriormente, verificamos que se utilizar meramente do modelo tradicional de ensino, apresentando os conteúdos de maneira isolada, expondo informações, é pouco estimulante para o aluno surdo e limita seu desenvolvimento. Acreditamos que, se nos pautarmos de metodologias ativas, onde o aluno se torna protagonista

do conhecimento, pesquisando, elaborando, refletindo e relacionando-se com outros alunos, seu conhecimento será expandido e sua autonomia será estimulada. Nesse sentido, com esse conteúdo específico da ginástica aeróbica, poderíamos ter desenvolvido atividades com outros componentes curriculares, por exemplo, com a Biologia, para tratarmos das alterações fisiológicas com a atividade física nesse modelo de treinamento, ou com a História para entender e identificar a origem e a evolução da ginástica aeróbica em diversas culturas e os anseios para sua prática, o que trataria o conteúdo de forma global e contextualizada. Dessa maneira, o conteúdo apresentaria mais sentido ao aluno surdo, o que poderia motivá-lo a aprofundar seus conhecimentos.

Aulas meramente expositivas podem limitar as relações entre professor e aluno surdo. Uma das hipóteses dessa pesquisa era de que aulas expositivas em que se priorizava a linguagem oral como meio de comunicação para exposição de informações restringiria as relações do aluno surdo ao intérprete, pois, no momento em que o professor estivesse apresentando suas pretensões de validade, o aluno surdo deveria prestar atenção ao intérprete que está traduzindo o que está sendo dito. Essa evidência fortaleceu nossa hipótese, pois, em raros momentos, o aluno surdo fazia contato com o professor, seja ele visual para ver suas expressões corporais, ou em comunicação por meio de gesto, sendo o intérprete responsável em realizar essa mediação. Dessa maneira, fortalecemos a hipótese dessa pesquisa de que aulas meramente expositivas, cujo aluno surdo fica contido às informações, restringem seu contato com o professor.

Uma sugestão para essa problemática e que poderia servir para estudos futuros seria posicionar o intérprete ao lado do professor para que o aluno surdo pudesse ver os dois ao mesmo tempo, contudo as expressões e relações entre essa tríade necessitaria de mais estudos para fundamentar essa sugestão.

Essa perspectiva nos leva a alguns receios sobre as aulas que priorizam apenas a linguagem oral como recurso comunicativo, pois sabemos que existe a ética presente no contrato profissional do intérprete ao apresentar as informações ao aluno surdo, contudo o que pode minimizar a efetividade do trabalho seria se a intencionalidade do professor estaria sendo trabalhada na íntegra, para o desenvolvimento das habilidades esperadas, ou se as subjetividades do intérprete e suas expectativas ao conteúdo poderiam destoar das intenções do professor vigente. Sendo assim, nós acreditamos que os valores culturais, bem como motivações e conhecimento sobre o conteúdo faz com que as subjetividades do intérprete

possam influenciar o desenvolvimento das habilidades do aluno surdo, porém essas práticas requerem maiores pesquisas para fortalecer essa perspectiva educacional voltada para aulas que utilizam de recursos meramente orais para se comunicarem e fazerem educação.

O intérprete buscava apresentar as emoções da fala do professor ao aluno surdo. Um ponto relevante observado nessa sequência didática e que mostra a importância pedagógica do intérprete no desenvolvimento das habilidades do aluno surdo foram as constantes indagações ao professor sobre sinônimos e motivações que possuía sobre a ginástica aeróbica, buscando transmitir esse sentido e significado ao aluno surdo, uma vez que a tonalidade de voz e gestos poderiam mudar o sentido da frase em questão. Sendo assim, o intérprete não pode ser considerado apenas como um tradutor do professor e aluno surdo, mas, no cenário educacional, um mediador entre professor, aluno surdo e conhecimento, sendo essa afirmativa confirmada quando questionamos o aluno surdo sobre sua relação com o intérprete:

Ele ensina, ajuda, quando ele [intérprete] não entende, participa e pergunta [...]
Somos amigos [...]

Dessa maneira, entendemos a importância profissional do intérprete de LIBRAS para além da mediação comunicativa, pois sua relação de afetividade com o aluno surdo pode ser um elemento primordial no desenvolvimento de metodologias que alcancem o aprendizado desse aluno.

Reforçando nossa perspectiva sobre agrupamentos dos alunos, em que são divididos em grupos de diferentes formatos (duplas, trios, etc.) e níveis de conhecimento das habilidades e objeto de conhecimento que estarão sendo trabalhados, acreditamos que as relações entre professor e aluno surdo haveria sido reforçada. Isso porque a quantidade menor de alunos separados por grupos e relacionando-se entre si poderia ter feito com que o aluno surdo tivesse maior participação na presente aula, e que ao reportar ao grupo do aluno surdo haveria comunicação direta e mediada pelo intérprete, suprimindo as necessidades reais de todos e fortalecendo as relações entre professor e aluno.

Seria relevante a construção de um instrumento para monitorar o desenvolvimento das habilidades esperadas. Ao analisar a presente sequência didática da ginástica aeróbica, observamos a necessidade de utilizar um instrumento para identificar as evoluções e defasagens das habilidades do aluno surdo para que pudesse ser retomada e aprofundada no decorrer do ano letivo. Percebemos essa necessidade, quando o professor retomou suas exposições de conteúdos por meio dos temas que não foram abordadas na aula anterior, e acreditamos que

deveria ser retomada por meio das habilidades que não foram contempladas nas aulas anteriores. Sendo assim, com esse controle das habilidades que não foram atingidas, os professores de Educação Física planejariam as aulas para recuperar essas lacunas.

A afirmativa de identificar os conhecimentos prévios do intérprete, para superar as dificuldades encontradas, se reforça quando analisamos outras atividades do diário reflexivo, como a realizada durante o 3º bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental, que trabalha o conteúdo beisebol, com o desenvolvimento das habilidades de conhecer e identificar as regras e dinâmica do esporte.

Durante as aulas, tanto expositivas quanto na execução prática de jogos pré-desportivos para o entendimento das regras e dinâmica do esporte, o intérprete sempre nos reportava para explicar o que o aluno surdo deveria realizar durante as atividades. Percebemos que, mesmo após as atividades, o aluno surdo estava apenas reproduzindo o que era solicitado e não compreendendo a dinâmica do esporte mesmo após a realização de quatro aulas. Dessa forma, acreditamos que, se o intérprete tivesse conhecimento sobre o beisebol, poderíamos ter discutido uma metodologia que facilitasse a compreensão do aluno surdo.

Analisando as aulas na perspectiva da otimização do tempo para atingir as competências e habilidades que o Currículo Paulista (2019) apresenta como fundamentais para esse objeto de conhecimento, percebemos que o planejamento das aulas com o intérprete as tornaria mais eficazes e produtivas, devido às constantes paralisações para explicar os conceitos e dinâmicas que iriam ocorrer durante a didática. Nesse sentido, lembramos que o aluno surdo e o intérprete não apresentavam vivências e conhecimentos sobre o beisebol, com isso, acreditamos que poderia diminuir o desperdício de tempo se tivesse sido realizada uma pesquisa prévia para detectarmos os conhecimentos de ambos a fim de planejar métodos que alcançariam os objetivos planejados.

Os agrupamentos dessa sequência didática não atuaram de forma a desenvolver a racionalidade comunicativa para o desenvolvimento das competências e habilidades. Acreditamos que os agrupamentos poderiam ter sido mais bem trabalhados se desenvolvidos de acordo com o conhecimento que os alunos possuíam da modalidade, bem como a motivação para resolver as situações-problema e coordenação motora para tal modalidade esportiva; percebemos que o aluno surdo, em algumas situações, sentia-se constrangido em realizar as atividades de forma diferente e sem a qualidade motora dos demais alunos, o que aconteceu também com mais alguns alunos. Sendo assim, acreditamos que se o aluno surdo tivesse

realizado as atividades com outros alunos que estavam no mesmo nível de conhecimento que ele nesse tipo de atividade, poderia ter sido mais motivador a todos, e que a busca pelo conhecimento teria sido de forma dialógica entre os discentes, como também as atividades elaboradas pelo professor teriam sido mais específicas para as necessidades de cada grupo.

Para fortalecer nossa perspectiva a fim da necessidade de organizar agrupamentos levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e suas motivações com o conteúdo, percebemos que alguns jovens, em especial o aluno surdo, estavam realizando as atividades de modo operacional, sem sentido e reflexão, o que impedia de desenvolver as habilidades esperadas, como também atuar de forma criativa e crítica nas atividades.

A sequência didática do conteúdo apresentou-se diversificada, porém na contramão da teoria de Habermas (2012) ao aluno surdo. A sequência didática de forma global apresentou atividades em que as capacidades coordenativas e as regras eram das mais simples, caminhando para as de maior dificuldade, contudo percebemos que se nos pautarmos na teoria de Habermas (2012) em sua racionalidade comunicativa, grande parte das atividades foram de forma aos alunos mecanizar os movimentos e as regras para executarem os jogos. Houve pouco diálogo sobre as possibilidades de adaptação para a recreação, para inclusão, reflexão ou simplesmente para apreciar o esporte como lazer, tendo como base de conhecimento seu processo histórico e cultural humano. Sendo assim, devemos tomar cuidado em nossas práticas metodológicas de não ficarmos na busca do jogo pelo jogo, sem reflexão das práticas com possibilidades de mudança e adaptação.

Nas relações existentes durante as aulas, percebemos que na maioria do tempo todos os participantes demonstraram ter altas expectativas quanto às aprendizagens, isso ficou marcante nos momentos em que o intérprete sempre reportava ao professor perguntando sinônimos das palavras e conceitos dos esportes, procurando entender a atividade para repassar com qualidade ao aluno, pois muitas vezes a tradução na íntegra não era o suficiente. Também foi nítido durante a sequência das atividades que, mesmo o aluno surdo estando desmotivado em realizar as atividades e realizando-as de forma operacional, houve várias situações em que esse aluno se reportava diretamente ao professor, em LIBRAS ou outros mecanismos comunicativos para interagir sobre sua conduta e sobre as regras durante a atividade. Nesse sentido, reforçamos a concepção de que, nas aulas em que se trabalhe de forma global o aluno, tanto na sua parte conceitual quanto na parte procedimental, os alunos tendem a aumentar suas relações entre professor e aluno surdo.

Nessa sequência didática, percebemos um aumento das relações intersubjetivas entre os alunos, isso porque em muitos momentos das atividades para se comunicarem com o aluno surdo eles buscavam diversas maneiras de diálogo, como gestos, auxílio de celulares para mostrar vídeos relacionados às atividades, como também reportavam ao intérprete de como traduzia o que eles queriam falar para o aluno surdo. Dessa maneira, a presença do intérprete é fundamental dentro da escola, pois além de auxiliar o aluno surdo, cria uma ligação afetiva com os alunos na perspectiva da inclusão.

4.2 Modelos de ensino

Infelizmente o sistema educacional brasileiro é comumente realizado no método tradicional, como apresentado por Behrens e Loirai (2007), em que a educação é voltada para a fragmentação dos conhecimentos, e o aluno torna-se obediente às regras, sem poder de criação, e o professor é o detentor do saber sem a valorização dos conhecimentos dos alunos, o que restringe o desenvolvimento do aluno surdo. Habermas (2012) afirma que os seres humanos se desenvolvem no seu contexto social, apresentando sentidos e significados de acordo com a cultura em que vivem. Ao comparar a perspectiva de Habermas (2012) com o atual modelo tradicional de ensino, nos faz refletir sobre o aluno surdo ao ser incluído nas salas regulares de ensino. Nas aulas meramente expositivas, suas experiências no ambiente social podem se restringir ao intérprete responsável por traduzir os conteúdos ministrados. Dessa maneira, acredita-se que aulas práticas que atribuem a corporeidade e a cooperação dos alunos para resolução de problemas irá potencializar o desenvolvimento do aluno surdo uma vez que seu ciclo social aumenta.

Essa concepção se fortalece quando questionamos o aluno surdo sobre suas dificuldades nas aulas de Educação Física, o que nos faz refletir sobre sua fala na qual apresentou suas dificuldades:

[...] quando não tenho conhecimento do que o professor está passando na sala para os alunos [...]

[...] quando tem muitos textos e preciso escrever sobre eles (...)

Essas afirmativas do aluno surdo nos fazem pontuar algumas perspectivas de nossa pesquisa, na qual acreditamos que seu repertório cultural em sua formação informal se torna reduzida devido ao pouco acesso às informações vinculadas na sociedade, mídias, o que é confirmada nos estudos de Rondon *et. al* (2004). Essa dificuldade de abstração e restrição na

educação informal caminha à luz da nossa pesquisa, em que aulas que se utilizam apenas da linguagem oral dificultariam o desenvolvimento integral do aluno surdo.

Pensando nesse modelo de aulas meramente expositivas, podemos considerar que o aluno surdo possa estar agindo dramaturgicamente ou regulado por normas, segundo a teoria de Habermas (2012). Isso porque quando o professor está transmitindo as informações para os alunos na aula, o aluno surdo, por possuir poucos ou nenhum conhecimento prévio do objeto de conhecimento, acaba por ficar contido em seu espaço para não “atrapalhar” as normas e os valores que o contexto está oferecendo. Dessa maneira, o mundo subjetivo do aluno surdo nesse momento quer realizar suas indagações dando sentido e significado aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, porém não quer intervir e quebrar o “equilíbrio” que está sendo ditado na aula com caráter expositivo por meio da linguagem oral.

Por outro lado, manter-se contido na dificuldade de aprendizagem pode ser caracterizado em não fazer sentido ao mundo subjetivo os objetos de conhecimento e as informações que estão sendo transmitidas na aula, e que a dificuldade de se comunicar com o professor e receber suas informações impedem de desenvolver as habilidades esperadas. Dessa forma, é importante professor e intérprete buscar alternativas para que o aluno encontre sentido e significado nas habilidades a serem desenvolvidas, como desenvolver metodologias na qual o aluno surdo se sinta motivado a realizar, bem como refletir sobre sua prática para que não se desenvolva na racionalidade instrumental.

Em meio a essas dificuldades, o Currículo Paulista (2019) apresenta o multiletramento como fundamento e que tende a minimizar os efeitos do acesso restrito às informações presentes na sociedade. Esse fundamento se torna indispensável no desenvolvimento do alunos, em especial o que possui a deficiência auditiva, pois, se a educação formal buscar o multiletramento, irá fornecer subsídios para que ele possa refletir sobre imagens, vídeos, gestos entre outros presentes nas diversas mídias, além de que, se apresentar uma boa fluência leitora, abrirá inúmeras possibilidades de refletir sobre todas as áreas presentes na sociedade e contexto em que está inserido. Dessa maneira, utilizar-se de vários tipos de linguagem na elaboração das atividades e que desenvolva a competência leitora e escritora nos alunos surdos facilitará sua inserção e inclusão na sociedade.

Essa perspectiva é fortalecida quando percebemos que o aluno surdo, em sua fala, apresenta dificuldades em aulas que apresentam a linguagem escrita e oral e tem que refletir sobre elas. Sendo assim, devemos planejar metodologias para que o multiletramento seja

desenvolvido no aluno surdo para que ele possua mais um instrumento para se inserir na sociedade, como é apresentado por Rondon (2004):

A leitura requer um profundo conhecimento da língua, e privados deste conhecimento, os surdos são, então, privados da leitura que seria para eles, mais que para outros, um maravilhoso meio de conhecimento, de extravasão e de comunicação. Se os surdos “falam”, isto não quer dizer, no entanto, que eles tenham a língua da sociedade e que sejam verdadeiros leitores. Isto mostra o quanto a educação da criança surda, muito exclusivamente centrada na fala, conduz a um fracasso. Apenas uma abordagem realista do problema e uma aceitação total da surdez e consequentemente da Língua de Sinais, pode permitir que a linguagem se instale na criança surda. (RONDON, 2004)

Sendo assim, o intérprete de LIBRAS tem função primordial de mediar e auxiliar o aluno surdo nas aulas de Educação Física a desenvolver sua capacidade leitora nas diferentes linguagens, que devem ser planejadas para o desenvolvimento do multiletramento do aluno surdo.

Caminhando na direção das dificuldades do aluno surdo em modelos de aulas meramente orais, questionamos o aluno surdo para que ele imaginasse uma aula sem a presença do intérprete e que apontasse suas dificuldades justificando-as:

[...] na sala ia ser muito difícil porque o professor não sabe falar LIBRAS e tem muitos alunos que conversam, não prestam a atenção [...]

[...] na quadra ia ser mais fácil, porque os amigos iam ajudar e vendo eles fazerem, eu ia entender o que tenho que fazer. Igual um dia que o Y (aluno da sala) mostrou um vídeo no celular o que eu tinha que fazer no jogo [...]

Dessa maneira, a própria visão do aluno surdo, em imaginar suas dificuldades em aulas expositivas que priorizam a linguagem oral, dificultaria sua inclusão para seu aprendizado. Outro fator importante na fala do aluno surdo a ser destacada é sobre as interações com os demais sujeitos da sala em auxiliarem suas práticas, o que fortalece a teoria de Habermas (2012) que os sujeitos aprendem por meio de suas relações intersubjetivas.

Acredita-se também que, nas aulas onde não se aplica a corporeidade, o professor é um coautor dos conteúdos quando as aulas são meramente expositivas. Pelo ambiente possuir diversas variantes e heterogeneidade como superlotação das salas, espaço físico reduzido, falta de recursos, falta de motivações e níveis de assimilação variados, além da formação dos professores para trabalhar com o aluno surdo, torna-se indispensável a presença do intérprete de LIBRAS para a inclusão desse aluno no contexto citado e auxiliá-lo no seu desenvolvimento. Sendo assim, o intérprete deve atuar juntamente com o professor na preparação do plano de aula, uma vez que a presença do aluno surdo também atua na formação

dos demais estudantes desse contexto escolar, o que é defendido pelo coordenador pedagógico da unidade escolar, pois facilitaria a realização das atividades sem ter o confronto de ideias de ambos os profissionais, além do conhecimento mais subjetivo do intérprete ao aluno surdo.

Contudo, para o coordenador pedagógico, essa hipótese do professor ser coautor dos conteúdos é relativa de acordo com a conduta e forma de trabalho do intérprete:

[...] é bem relativo, porque depende como o intérprete traduz, se ele fazer (sic) a tradução exatamente como o professor falar para o aluno surdo, não terá mudanças, mas se isso não acontecer é muito provável a existência de mudanças.

Sendo assim, devemos analisar se os conteúdos que são traduzidos de forma completamente literal, sem as intervenções do intérprete, serão assimiladas pelo aluno surdo e desenvolvida sua racionalidade, seja ela refletindo, criticando e agindo de maneira consensual com os demais integrantes da sua comunidade.

O PA (professor antecessor) não acredita na interferência do intérprete e que o professor se torne coautor das práticas pedagógicas, contudo deve-se pensar em metodologias que o aluno surdo não se reporte apenas ao intérprete:

[...] Deveria ter uma integração maior entre esse aluno, intérprete e professor, pois é visível que o intérprete toma o espaço já que o professor não está habilitado para tal função e muitas vezes a atenção do aluno acaba sendo desviada da aula [...]

[...] acredito que o professor e o intérprete trabalham juntos, mas sem transferências de atividades, pois cada um atua conforme a sua função [...]

Sendo assim, torna-se relevante a participação do intérprete nas comunicações orais, porém o professor vigente não deve transferir suas responsabilidades docentes ao intérprete.

Sobre a afirmativa de que o intérprete deveria juntamente com o professor vigente planejar as aulas, os estudos de Silva e Gasparin (2006) nos levam a ir mais além dessa perspectiva, acreditando que o currículo deve ser planejado e colocado em prática através das necessidades e interesses de todos os envolvidos na educação, sejam eles professores, alunos, intérpretes e toda a comunidade escolar, pois é ali que a cultura local estará sendo privilegiada, não submetendo os interesses de outras classes. Também apresentam em seus estudos que devem privilegiar disciplinas que trabalhem as relações interpessoais, a coletividade e a comunicação para a construção desses conhecimentos. Dessa forma, acreditamos que a Educação Física com metodologias práticas contribuirá para construção desses conhecimentos, seguindo a teoria da ação comunicativa.

Uma das hipóteses dessa pesquisa é que nas aulas práticas de Educação Física a relação entre professor e aluno surdo aumenta, uma vez que a comunicação não é meramente oral e

que se dá por meio da corporeidade e de diversas expressões corporais. Outro fator de destaque se dá nas emoções e motivações que o aluno surdo apresenta no momento dos jogos, competições e esportes presentes nas aulas práticas de Educação Física, pois essas atividades aumentam a relação com todos os integrantes do contexto escolar. Sendo assim, nas práticas da Educação Física, o aluno surdo se torna mais independente do intérprete e busca sua autonomia para realizar suas ações, competência indispensável para a vida em sociedade.

O coordenador pedagógico da unidade escolar também partilha dessa concepção que em aulas práticas o aluno surdo tende a se desenvolver melhor sua autonomia e sugere:

[...] proporcionar atividades em que o aluno [surdo] não se sinta dependente o tempo todo do intérprete, mas que tenha autonomia nas diversas atividades físicas que são proporcionadas a esse, exigindo dessa maneira mais socialização e menos compreensão de frases [...]

Ou seja, o aluno surdo irá desenvolver seu conhecimento por meio da racionalidade comunicativa, superando a concepção da racionalidade instrumental.

Quando perguntamos ao intérprete sobre a relação do professor de Educação Física e aluno surdo nas aulas, sua resposta no levou a fortalecer nossas concepções:

[...] bom, na teoria, apresenta dificuldades de transmitir os conhecimentos, porque no momento do uso da lousa o aluno copia a matéria, mas na hora da explicação é que surge a dificuldade para que ambos entendam um ao outro; já na prática fica um pouco mais fácil, porque o visual acaba ajudando ele a realizar a atividade em quadra, como a ajuda dos colegas de sala [...]

Acreditamos, portanto, que a qualidade das aulas, quando utilizadas de expressões corporais e da corporeidade, facilitaria a relação entre aluno surdo e professor, bem como as competências que necessitam ser desenvolvidas terão maior probabilidade de compreensão quando utilizadas da corporeidade.

O PA também compartilha dessa perspectiva de que aulas em que a corporeidade é tratada como conteúdo desenvolve mais a autonomia do aluno surdo, como também diminui sua dependência ao intérprete e aumenta as relações com os demais alunos:

[...] É uma relação bem tranquila, o aluno participava de todas as atividades propostas, com a ajuda até mesmo dos colegas de sala sempre que necessário [...]

[...] O intérprete ajuda sim, porém o aluno não fica em nenhum momento dependente só desse, conta com a ajuda dos colegas os quais interagem super bem e com o professor [...]

Continuando na perspectiva de utilizar-se das expressões corporais como forma de linguagem e interação dos alunos, durante o 9º ano do Ensino Fundamental o currículo do Estado de São Paulo sugere que os professores de Educação Física trabalhem como conteúdo

as manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem, sendo o Hip-Hop e o *Street dance*, com a intenção de desenvolver as habilidades de identificar os passos e os movimentos característicos do *Street dance*, bem como as suas coreografias e estilos. Ao trabalhar esse conteúdo, percebemos que o aluno surdo possuía conhecimentos sobre a temática e que durante as aulas ele reportava muito pouco ao intérprete, tendo maior interação com os alunos ouvintes.

Uma das sugestões que utilizamos nas aulas foi a de elaboração de uma coreografia utilizando os movimentos característicos da *street dance*; nesse processo foram disponibilizadas duas aulas para que os alunos pesquisassem e elaborassem sua própria coreografia, seguindo os movimentos do estilo estudado. Nessas aulas o aluno surdo foi muito atuante e participativo, mostrando movimentos no celular e com gestos sem a presença do intérprete.

Ao analisar essa sequência de aulas percebemos a necessidade de trabalhar e mediar os conteúdos com atividades que utilizem o corpo e gestos como recurso de linguagem. Dessa forma, o aluno surdo aprende a expressar suas emoções e criar mecanismos comunicativos para a busca pelo entendimento entre os sujeitos.

A otimização do tempo para essa sequência didática de trabalhar o Hip-Hop foi produtiva. Pensando que o conteúdo era extenso e apresentava características culturais, necessitaria de muitas aulas para apresentar tamanhas características, e, com uma linguagem simples, clara e direta, o professor apresentou o que deveria ser realizado para os grupos de alunos que o fizeram com precisão, e o aluno surdo não apresentou dificuldades em entender o que deveria ser realizado, atuando de forma participativa na elaboração da coreografia. Dessa maneira, acreditamos que uma linguagem curta, simples e direta sobre o que deverá ser realizado em aula favorece a compreensão do aluno surdo e a mediação do intérprete.

Apresentar as habilidades a serem trabalhadas otimiza o tempo das aulas. Outro fator que confirma nossas hipóteses é que, ao apresentar as habilidades que se esperam ser trabalhadas ao longo das atividades, favorece a otimização do tempo, pois os alunos procuram realizar atividades para alcançar o que se espera, e, essa sequência em questão nos mostrou que esse elemento facilita o trabalho do intérprete que, ao passar o que se espera do aluno surdo, ele desenvolve a autonomia em buscar desenvolver essas atividades, não ficando dependente total do intérprete. Essa afirmativa foi identificada nos momentos em que o aluno surdo fazia suas próprias pesquisas dos elementos e movimentos básicos do Hip-Hop de forma autônoma, sem questionar o professor e o intérprete, apenas se relacionando com os demais alunos do seu

grupo. Sendo assim, foi perceptível o desenvolvimento da racionalidade comunicativa nessa sequência didática.

O ritmo de instrução para as aulas de Hip-Hop levou em consideração os níveis dos alunos da sala. Ao apresentar as habilidades e o que deveria ser realizado para alcançar os objetivos das aulas, o professor manteve uma linguagem de fácil entendimento aos discentes para que todos pudessem entender; o interessante, nesse processo, foi que o aluno surdo, mediado pelo intérprete, questionou sobre as vestimentas e os movimentos que poderiam ser utilizados dentro da escola no momento da apresentação da atividade, e o que foi explicado pelo professor é que deveria seguir os estilos do Hip-Hop, porém que não deveriam esquecer que estavam num ambiente escolar que possuía suas regras próprias, fazendo com que os alunos refletissem sobre as normativas e valores do ambiente onde estavam. Interessante aqui é pensar que, mesmo não podendo escutar as músicas, o aluno surdo estava engajado no estilo do Hip-Hop com grandes conhecimentos prévios sobre temática e muito motivado para realizar a sequência didática em questão. Sendo assim, torna-se indispensável que o professor de Educação Física, ao planejar suas aulas, leve em consideração um tempo disponível para tirar todas as dúvidas dos alunos de acordo com seu ritmo de dificuldades, para que as aulas se tornem produtivas e potencialize a otimização do tempo.

A organização do espaço para o aluno surdo é um dos fatores para sua inclusão. Observamos nessa atividade que as aulas foram desenvolvidas de forma que os alunos pudessem realizar as atividades e desenvolver as habilidades de modo produtivo e autônomo, uma vez que o professor separou os alunos em pequenos grupos para que pudessem pesquisar e elaborar as coreografias do Hip-Hop, interagindo entre si, dando liberdade para os alunos irem até outros grupos tirarem suas dúvidas e trocarem opiniões sobre o que eles estavam produzindo. Interessante ressaltar que foram utilizados os espaços da quadra e do pátio para as atividades, e que o professor circulava pelos grupos para apresentar algumas pretensões de validade que poderiam ser utilizadas ou não, ficando a critério das discussões entre os alunos para sua realização. Nesses momentos, o aluno surdo apresentou-se bastante participativo, interagindo com outros grupos sem a presença do intérprete, que atuou na pesquisa e elaboração da coreografia. Sendo assim, acreditamos e vivenciamos experiências de que a organização de agrupamentos para trabalhar os conteúdos da Educação Física apresenta resultados significativos para o desenvolvimento do aluno surdo.

A separação dos grupos foi realizada por meio dos conhecimentos prévios e motivações dos alunos com o conteúdo Hip-Hop. Na conversa inicial entre o professor e os alunos na apresentação das habilidades, foram realizadas algumas indagações para diagnosticar os conhecimentos prévios que os discentes possuíam sobre o tema, e as motivações que apresentavam sobre a temática em questão. Após a conversa, o professor separou os grupos, intercalando com os que apresentaram possuir poucos conhecimentos e motivações com o tema, com os que possuíam grandes expectativas, para que pudessem auxiliar-se entre si e caminhar juntos em prol do desenvolvimento das habilidades. Vale ressaltar que não houve questionamentos sobre as divisões do grupo, e o aluno surdo foi bastante requisitado pelo fato de se mostrar motivado para realizar a atividade e realizar algo diferente na apresentação dela. Dessa maneira, acreditamos que separar grupos heterogêneos pode ser uma alternativa para alcançar o desenvolvimento da maioria dos alunos nas aulas de Educação Física.

A aplicação das atividades realizou-se em outros contextos. Como foi dada liberdade e autonomia de criar e pesquisar sobre o conteúdo proposto, os alunos se reportaram a investigar e distinguir como as influências locais interferiram no Hip-Hop e também no cotidiano da comunidade local. Percebemos que os alunos estavam interessados em investigar os conceitos históricos locais sobre movimentos e como se desenvolveu ao longo dos anos até mesmo no contexto familiar, pois faziam discussões sobre esse tema durante as aulas, inclusive o aluno surdo. Nesse sentido, percebemos a importância de se trabalhar conteúdos em todos os contextos a fim de as informações fazerem sentido à realidade dos alunos.

As discussões no final de cada aula tornaram as atividades mais produtivas e significativas ao aluno surdo. Durante o final de cada aula, era realizado uma roda de conversa, quando o professor indagava sobre o que estava sendo realizado, por exemplo, quais movimentos eles conheciam, se nas pesquisas eles perceberam algumas evoluções no hip-hop, como era a percepção sobre a influência do hip-hop no seu contexto social, entre outras indagações que os faziam refletir e contextualizar o que estava sendo trabalhados em busca de desenvolver as habilidades propostas. Analisamos que o aluno surdo, mediado pelo intérprete, posicionou-se em vários momentos, fazendo-nos refletir que ele estava engajado em aprender e contextualizando o que estava sendo tratado. Dessa maneira, acreditamos e fortalecemos nossa concepção de que, no final de cada aula, o professor deve planejar um momento de discussão em que os alunos apresentem o que realmente está sendo relevante para eles, para poder adaptar e dar prosseguimento em seu trabalho.

O trabalho em conjunto com os professores das disciplinas de História e Geografia acrescentou muito ao desenvolvimento desse conteúdo. Um dos pontos importantes que percebemos em relação à contextualização do tema, como seu aprofundamento, foi o trabalho interdisciplinar com as disciplinas de História e Geografia, que auxiliaram os alunos a fazerem as pesquisas, trabalharam sobre as manifestações culturais ao longo dos anos, como um movimento cultural como o Hip-Hop pode sofrer alterações em diferentes regiões do mundo e mesmo assim manter sua essência, foram algumas das contribuições que os professores dessas referidas disciplinas nos auxiliaram. Esse trabalho interdisciplinar aconteceu desde aulas expositivas no seu período de aula, como na elaboração de atividades extraclasse. Observando essa contribuição, reforçamos nossa perspectiva de que o trabalho interdisciplinar favorece o aprofundamento dos conteúdos, o que é de total relevância para o desenvolvimento do aluno surdo.

Caminhando além das perspectivas em sala de aula, percebemos a importância e a contribuição para o desenvolvimento das habilidades com o trabalho extraclasse, pois os alunos, estando em pequenos grupos, realizavam suas atividades extraclasse, otimizando o tempo que estavam na escola para realizar atividades que necessitariam da presença do professor, como também possuíam mais tempo realizando atividades intencionais em prol de seu desenvolvimento racional, o que é muito importante ao aluno surdo, pois, nesse momento, ele não tem a presença do intérprete, tendo que se relacionar sozinho e com apoio dos demais alunos para que pudesse acontecer a comunicação. Constatamos que foi possível e produtiva essa alternativa, porém devemos pensar nas atividades que os alunos possam e consigam interagir e se comunicar com o aluno surdo sem a presença do intérprete para que seja significativo esse trabalho. Sendo assim, as atividades extraclasse se tornam mais um recurso metodológico para os professores de Educação Física utilizarem para que atuem de forma intencional a racionalidade comunicativa.

A busca pela comunicação direta entre professor e aluno mostrou-se maior nessa sequência didática. Durante as aulas, o aluno buscava interação direta com o professor por meio de gestos, imagens no celular e auxílio do intérprete, mas sempre transparecia suas emoções e diálogo com o professor. Nesse sentido, percebemos que, quando o formato das metodologias das aulas são ativas e que o aluno se utiliza de outros mecanismos para se comunicar e aprender, os laços de afetividade aumentam, não se restringindo ao intérprete.

Na produção final da sequência didática, mostraram-nos a importância de outros meios avaliativos de aprendizagem, como também o aumento da afetividade e o diálogo entre professor e aluno surdo. A avaliação das atividades dessa sequência didática se deu por meio de devolutivas dos alunos no final de cada aula, como também utilizamos a apresentação final em que os alunos colocavam suas subjetividades na apresentação, com as características do hip-hop. Percebemos que o aluno surdo sempre se mostrou motivado e contextualizando o conteúdo com a realidade escolar e de seu contexto social, porém, na apresentação final, o aluno surdo mostrou-se participativo e criativo em seus movimentos e discussões, levando em consideração a opinião do professor, se havia gostado do que tinha produzido. Importante ressaltar que o aluno, durante essa aula da apresentação final, conversava com o professor, algumas vezes mediado pelo intérprete, outras vezes utilizando de gestos ou ajuda de celular para mostrar os movimentos. Nesse sentido, confirmamos nossa perspectiva de que aulas que trabalhem a corporeidade como conteúdo aumentam a relação professor e aluno imprescindível para o desenvolvimento das habilidades, como também a sensação de pertencimento do aluno surdo no processo educativo.

4.3 Racionalidade instrumental, comunicativa e imagem de mundo

O desenvolvimento da racionalidade comunicativa do aluno surdo se apresenta em maiores proporções nas aulas de Educação Física onde a motricidade é base para realização das atividades. Disto decorre que o processo de comunicação surge de diversas maneiras e expressões corporais, saindo apenas da oralidade dos demais integrantes e traduzido pelo intérprete. Sendo assim, nessas aulas, o aluno surdo exterioriza suas vontades e emoções, sentindo-se incluído no contexto em que está empregado para seu desenvolvimento. Ou seja, para integrar e atuar de forma racional, sem a presença do intérprete no contexto social, tanto o aluno surdo como os demais integrantes dessa ação comunicativa devem encontrar mecanismos comunicativos para que haja entendimento mútuo entre os participantes, o que acontece nas aulas de Educação Física práticas.

O aluno surdo e demais alunos do contexto escolar nas práticas da Educação Física tendem a criar e utilizar-se de outros mecanismos para um entendimento consensual e desenvolvimento das atividades propostas. Ao estudar e analisar os conceitos da teoria da ação comunicativa, e entender que a linguagem se dá a partir de mecanismos em que mais de um

sujeito utiliza para o entendimento mútuo, houve um fato relevante a ser citado na presente pesquisa e registado no diário reflexivo:

Após passar as regras e formas de execução do salto em altura em aula expositiva, encaminharam os alunos para a quadra para experimentar o determinado esporte; ao iniciar a atividade o presente aluno estava executando os saltos de maneira frontal e realizando a impulsão com os dois pés, o que não é permitido nas regras oficiais, o que havia sido repassado para todos os alunos na sala. O que chamou a atenção foi que um grupo de alunos começou a explicar de forma gestual ao aluno surdo, reproduzindo os movimentos lentamente. O que foi entendido pelo aluno, que começou de acordo com suas limitações a realizar os movimentos permitidos pela regra.

Nesse exemplo, percebemos o quanto foi significativo para todos os alunos vivenciarem essa atividade e darem sentido ao que estavam realizando, uma vez que atuaram de forma racionalmente comunicativa para resolver os problemas que estavam acontecendo durante a atividade.

O que fortalece nossa concepção que a atividade foi voltada para a ação comunicativa é que os três mundos citados por Habermas (2012) foram atingidos. O mundo objetivo nessa atividade pode ser destacado pelas coisas existentes no mundo (como a modalidade a ser executada, os materiais adaptados, e os conhecimentos historicamente construídos). O mundo social da atividade era representado pelas regras existentes para sua realização, quando nos voltamos para a reflexão das normativas presentes na sociedade. Por fim, a subjetividade no qual os alunos deveriam utilizar-se dos dois mundos anteriores para realizar a atividade colocando seu sentido, significado experiências e vivências para sua execução, no caso, o mundo subjetivo.

Interessante observarmos que a argumentação presente entre os alunos, voltados aos conhecimentos teóricos sobre o salto e suas experiências, permitiram que eles se fundamentassem e solucionassem o problema, produzindo o desenvolvimento das habilidades esperadas pelo Currículo Paulista (2019).

Nessa perspectiva do mundo subjetivo, as interações presentes na aula de salto em altura foram alcançadas. Isto fica evidente na fala de um aluno quando sugerido para que descrevesse qual aula havia mais gostado, justificando os motivos:

[...] amei saltar, porque era um esporte divertido e os amigos e professor ajudaram [...]

Percebemos que a interação entre os sujeitos presentes na atividade ajudando na sua execução, deram sentido e significado para o aluno surdo, cujas ações exteriorizadas estavam de acordo com o seu mundo subjetivo.

Continuando a análise do diário reflexivo na atividade de salto em altura, percebemos que o tempo de execução foi relativamente pequeno, por ser um esporte individual, e que tínhamos alguns fatores que causavam demora no salto entre os alunos, como o colchão da área de queda e a quantidade de alunos para realizar a atividade. Contudo, o que nos leva a considerar que a atividade obteve sucesso está no contexto que se instalou.

As habilidades que estavam sendo trabalhadas eram de conhecer e vivenciar as regras de diferentes modalidades do atletismo e planejar e executar estratégias técnico-táticas para esportes de marca, os quais foram realizados e aprendidos por todos os alunos, incluindo o aluno surdo. Contatou-se que o discente se manteve motivado e interagindo com o professor e demais integrantes da sala.

Seguindo essa perspectiva, a aula manteve um ritmo adequado para o aluno surdo e demais alunos para que eles pudessem desenvolver as atividades propostas. Isso ocorreu mediante as instruções que foram realizadas em sala de forma expositiva e nas vivências práticas da modalidade, aumentando os níveis de dificuldades de acordo com a evolução e entendimento dos alunos.

Dessa maneira, acreditamos que metodologias que respeitem os limites coordenativos dos alunos, bem como seu conhecimento teórico e cognitivo da atividade, tornam-se mais eficazes tanto para o aluno surdo como para os alunos ouvintes.

Pensando na otimização do espaço, acreditamos que se manteve organizado e propício para o desenvolvimento das atividades e competências de habilidades. Durante a atividade, havia espaços para os alunos executarem os saltos e os coordenativos da modalidade em questão, permitindo que eles visualizassem a prática dos outros alunos, o que era propício para refletirem sobre sua prática e relacionarem-se com o esporte de alto rendimento, além de interagirem entre si.

Sendo assim, acreditamos que, para a aprendizagem ser significativa e ter sentido aos alunos, é importante que possuam momentos e espaços para praticarem e vivenciarem a atividade, como também momentos de reflexão, visualização, comparação do esporte possível na escola com o alto rendimento.

Não foram utilizados agrupamentos nessa atividade por ser um esporte individual. Porém, percebemos que os alunos, por estarem competindo para melhorar suas marcas pessoais, auxiliavam uns aos outros, principalmente os que possuíam mais facilidades, os quais

tentavam ensinar as melhores técnicas para os demais alunos, inclusive o aluno surdo. Desta forma, acreditamos que, para atingir os objetivos da aula, não houve a necessidade dos agrupamentos. Contudo, se a atividade não incluísse o aluno surdo, ou apresentasse dificuldades de interação e desenvolvimento de conhecimentos, poderia ser uma alternativa metodológica para utilizar-se nessa situação.

Importante ressaltar que a modalidade esportiva apresentada, bem como as competências e habilidades que buscamos desenvolver, está presente no documento norteador da educação, no caso o Currículo Paulista (2019), o que fortalece a necessidade de reflexão de metodologias para atingir os resultados que se esperam. Desta forma, as atividades estavam buscando recuperar a defasagem dessas habilidades, com um projeto integrador para a competição dos Jogos Escolares do Estado de São Paulo – JEESP.

Poderiam ter sido desenvolvidas atividades de aprofundamento desse objeto de conhecimento. Mesmo que o conteúdo, competências e habilidades foram trabalhados fora da idade/série em que o aluno surdo se encontrava, percebemos que houve motivação e interesse em se aprofundar, tanto na prática do atletismo (em especial o salto em altura) como também o entendimento do treinamento e processo histórico da modalidade.

Também as interações existentes no ambiente estavam propícias o trabalho com a racionalidade comunicativa, pois todos estavam interessados em superar seus limites e ajudar os demais a também melhorar seus resultados. Dessa forma, entendemos que foi relevante a busca por trabalhar com a defasagem das habilidades dos alunos, no caso as habilidades eram do 6º Ano do Ensino Fundamental mesmo o aluno surdo estando matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental.

Havia necessidade de realizar essas atividades, mesmo não fazendo parte da grade de habilidades previstas no Currículo Paulista (2019) do 9º ano do Ensino Fundamental. Optamos em realizar as atividades de salto em altura devido a necessidade de diminuir a defasagem das habilidades que se apresentavam nos aspectos técnicos-táticos de esportes individuais, bem como as diferenças das capacidades físicas nos esportes.

Nesse sentido, utilizamos as modalidades do atletismo para trabalhar em conjunto com o objeto de conhecimento do 9º ano, no caso as capacidades físicas. Nessa perspectiva, foram estruturadas discussões, experimentações e reflexões da modalidade com as capacidades físicas predominantes.

O conhecimento e motivação do intérprete foi fundamental para a realização da atividade. Um facilitador para o desenvolvimento dessas habilidades reforça nossas perspectivas de que, se o intérprete tiver conhecimento sobre o conteúdo e estiver motivado a auxiliar nas necessidades do aluno surdo nas aulas de Educação Física, pode ser um importante mediador na atividade.

Isso porque percebemos que nas aulas de salto em altura, o aluno já possuía algum conhecimento das regras e da execução dos saltos, e que com apenas uma aula expositiva com apresentação das regras de forma clara e direta, passou as comandas ao aluno surdo, que executou de acordo com o que se esperava. Sendo assim, se houver um diálogo claro e direto sobre o que se espera dos alunos, incluindo o aluno surdo, tendem as aulas serem mais produtivas em busca do conhecimento dos discentes.

Apresentar as habilidades antes de iniciar o conteúdo favorece o processo de ensino e aprendizagem. Essa aula aconteceu de forma harmônica e direcionada, pois acreditamos que quando informamos os alunos e o intérprete sobre quais habilidades esperávamos que eles desenvolvessem, e todas as suas práticas durante a aula foram voltadas para seu aprendizado de forma direcionada.

Percebemos poucas dispersões durante a aula e as relações existentes com o aluno surdo era de auxiliá-lo a executar e aprender o que estava sendo trabalhado. Sendo assim, apresentar as habilidades no início de cada atividade auxiliaria o intérprete nas mediações com o aluno surdo, uma vez que os demais integrantes do contexto escolar podem ajudar nesse papel.

Essa prática de expor os conteúdos e a metodologia que será aplicada no desenvolver das atividades também era executada pelo PA, e que acredita ser uma forma efetiva de inclusão do aluno surdo na atividade e desenvolver as habilidades esperadas:

[...] Primeiramente sempre existe a aula teórica, onde o aluno interage com o seu intérprete e entende o que está sendo feito durante as aulas, após sempre aula prática, onde esse, juntamente com os demais, desenvolvia as atividades propostas sempre com a ajuda dos demais alunos, do professor e do intérprete que sempre fica a sua disposição e acompanha todas as aulas [...]

No processo de apresentação das habilidades da modalidade salto em altura, levou-se em consideração os conhecimentos prévios que os alunos apresentavam sobre a modalidade, a fim de contextualizá-los e aprofundá-los. Esse processo foi relevante para percebermos que as habilidades esperadas pelo Currículo Paulista (2019) haviam sido atingidas com o aluno surdo, pois, no encerramento da aula, foi realizada uma roda de conversa e contextualização sobre o

que eles sabiam com o que foi desenvolvido, desde as regras, os movimentos, dificuldades entre outros.

Nesse processo, o aluno surdo fez suas considerações com a mediação do intérprete, mostrando que realmente havia atingido os objetivos esperados. Dessa maneira, a prática de contextualizar os conhecimentos prévios com as habilidades que foram trabalhadas caminham de acordo com a racionalidade comunicativa, e os resultados tendem a ser potencializados.

Ressaltamos a mediação do intérprete no momento de contextualização como sendo de total relevância para a participação do aluno surdo, pois esse processo se deu por meio da linguagem oral.

Poderíamos ter aprofundado o conteúdo, por meio da interdisciplinaridade. Sabemos que a prática esportiva faz parte da cultura humana, apresentando valores e sentidos de acordo com a localização e racionalidade de cada sociedade, além de atuar com praticamente todas as ciências presentes na escola. Acreditamos que poderíamos ter trabalhado o conteúdo salto em altura com diversas disciplinas, relacionando conhecimentos e unindo a motivação dos alunos a sua prática a fim de minimizar a fragmentação das ciências.

Esse processo seria relevante ao aluno surdo, uma vez que o tempo de conversas informais que geram conhecimentos e ligação entre as disciplinas é menor que a dos alunos ouvintes dentro do ambiente escolar. Sendo assim, poderíamos ter trabalhado com projetos a parte histórico-cultural do salto em altura na disciplina de História, medidas e distâncias com a Matemática, regiões e culturas com a Geografia, por exemplo, com a intencionalidade à ampliação dos conhecimentos do aluno surdo.

Esse aprofundamento poderia ter sido trabalhado por meio de atividades extraclasse. Devido ao tempo reduzido da disciplina de Educação Física na grade curricular, e pela quantidade de habilidades que esperam ser trabalhadas durante o ano letivo, realizamos apenas as atividades sugeridas pelo Currículo Paulista (2019).

Porém acreditamos ter sido falho em nossa conduta em relação ao aprofundamento de estudos desse objeto de conhecimento, uma vez que o aluno surdo apresentava-se motivado a conhecer mais sobre o salto em altura. Nesse contexto, a interdisciplinaridade faria muito sentido e potencializaria os resultados, pois poderíamos ter disponibilizado atividades extraclasse ao aluno surdo como aos demais alunos que tivesse interesses nesses conhecimentos para aprofundar-se de maneira planejada e direcionada.

Sendo assim, acreditamos que as atividades extra-classe, elaboradas em conjunto com diferentes disciplinas, seriam muito relevantes ao aluno surdo, para que ele desenvolvesse a capacidade de autonomia para a busca pelo conhecimento, como diminuiria a lacuna de tempo sem atividades que não o desenvolvem como ser humano de forma integral.

Acreditamos que estudos extraclasse aumentariam o conhecimento do aluno surdo, e, conseqüentemente, elementos para sua argumentação. Como citado por Habermas (2012), o sujeito, para apresentar suas pretensões de validade em uma discussão, deve se pautar de bons argumentos que levem o entendimento de um ou mais sujeitos. Esses bons argumentos dentro do ambiente escolar, é amplo e global dos objetos de conhecimento. Sendo assim, acreditamos que as atividades extraclasse ampliariam esse repertório de argumentos.

Notamos essa afirmativa no momento da contextualização final da aula de salto em altura. O aluno surdo, na maioria das vezes, reportava apenas sua vivência dentro da escola, e, quando indagamos sobre a altura dos saltos, percebemos uma certa imprecisão em suas respostas, tendo dificuldade de relacionar e comparar as medidas de seu salto com as marcas de atletas profissionais. Dessa maneira, reforçamos a ideia de trabalharmos com a interdisciplinaridade, para diminuir esse distanciamento entre as disciplinas e aumentar o repertório de argumentos e conhecimentos do aluno surdo.

Para que a racionalidade comunicativa aconteça, a escola deve ser um local livre para reflexões, sem imposições das verdades apresentadas. Segundo Habermas (1997), *apud* Silva e Gasparin (2006), para que o conhecimento aconteça, não deve haver um ambiente de repressões, coações, mas sim um ambiente de diálogo e comunicação para que todos os participantes aprendam juntos. Segue ainda acreditando que a escola exerce por natureza um papel cultural e social na construção da personalidade individual dos sujeitos. Sendo assim, as relações intersubjetivas entre professor, intérprete e aluno surdo devem ser pautadas na busca pelo conhecimento, ou seja, no aprender a aprender.

Essas relações intersubjetivas em conjunto com a cultura e todas as suas experiências modelam a imagem de mundo dos discentes. O aluno surdo, devido às suas limitações comunicativas e perceptivas do que ocorre no meio, tende a ser mais vulnerável a desenvolver uma imagem de mundo voltada para a racionalidade instrumental. Percebemos que, durante as aulas, o tempo é mínimo para a discussão crítica dos conteúdos e reflexão dos objetivos da aula. Portanto, a escola deve desenvolver práticas que estimulem o aluno surdo a criticar e entender todas as mídias presentes no mundo moderno e na comunidade em que está inserido.

Seguindo essa perspectiva de Habermas (2012), no âmbito de imagem de mundo e sobre as míticas presentes, observamos em nossas práticas e nos relatos do coordenador pedagógico que o tempo disponível para que o aluno surdo reflita sobre os conteúdos e exteriorize suas opiniões é muito reduzido devido às peculiaridades comunicativas entre professor, aluno e intérprete, e sobre a influência do meio, como relata o coordenador:

[...] todos os alunos, inclusive X(aluno surdo) , deveriam falar mais durante as aulas, se expressarem mais independente da maneira, seja ela por redações, desenhos, falas, o que percebemos é que com as avaliações existentes para ascensão financeira, estamos mecanizando os alunos [...]

Sendo assim, analisamos nossa prática no diário reflexivo e percebemos que o tempo para reflexões foi reduzido e até nulo em determinados conteúdos com o aluno surdo. Isto pode indicar atualizações em nossa prática, valorizando a presença do intérprete, pois a falta de conhecimento e métodos de comunicação torna imprescindível a presença desse profissional.

Colocando, pois, o aluno surdo em aulas voltadas meramente para a motricidade, não iremos ampliar sua imagem de mundo. Se pensarmos apenas em colocá-lo em aulas totalmente esportivas com regras fixas e sempre com um objetivo no final, iremos estar simplesmente trabalhando a racionalidade instrumental e desenvolvendo esse pensamento rígido e acrítico nos alunos. Dessa maneira, devemos propor práticas que vão além desses objetivos, e que a comunicação e cooperação estruturam essas aulas.

Analisando a perspectiva de atuarmos em metodologias que trabalhem a racionalidade comunicativa e ampliem a visão de mundo dos alunos surdos, encontramos uma prática relatada no diário reflexivo que foi desenvolvida em duas aulas, quando o aluno surdo se encontrava no nono ano do Ensino Fundamental, e o conteúdo era o futebol:

A aula foi dividida em 3 equipes mistas de 11 jogadores, sendo que uma equipe ficou com um jogador a mais devido à quantidade de alunos, e que deveriam substituí-los quando julgasse necessário, e deveriam jogar na quadra utilizando algumas regras oficiais do futebol de campo, uma vez que um dos objetivos principais era analisar e sentir as dificuldades de colocar as regras do futebol de campo, no espaço do futsal. Após os jogos, foi realizada uma roda de conversa para que os alunos apresentassem as dificuldades e o que poderia ser alterado para os próximos jogos. O aluno surdo não se posicionou nessa discussão, mas disse ao intérprete sobre o que sabia sobre o futebol, o que foi passado ao professor posteriormente.

No outro dia foi dada continuidade da atividade futebol e os alunos teriam de criar as próprias regras e eles decidiram que apenas dois alunos pré-determinados poderiam fazer o gol, mas com uma quantidade menor de alunos para facilitar o jogo, já que um dos questionamentos era o excesso de pessoas em quadra. Nesse processo de criação de regras, foi interessante a participação do aluno surdo, que também apresentava suas ideias, com a ajuda do intérprete. Ao iniciar o jogo, o aluno surdo foi escolhido para ser um dos que poderiam realizar os gols. A aula fluiu até que todos

jogaram e, após o jogo, foi realizada novamente a roda de conversa, e, novamente, o aluno surdo não comentou nada. Contudo, ao terminar a aula, o intérprete me disse que ele (aluno surdo) gostou muito da atividade e que foi a primeira vez que se sentiu importante num jogo de futebol.

Ao verificarmos essa prática, devem ser considerados, já que ele foi autor e participante no processo de construção das novas regras, indo em direção à racionalidade comunicativa essencial para seu desenvolvimento.

Isto o coloca como não sendo um mero receptor de informação e regras como no primeiro dia da atividade, quando ele simplesmente aceitou as regras e não se sentiu confortável em apresentar suas opiniões entre os demais alunos. Dessa maneira, é essencial desenvolver metodologias em que a prática de construção e desconstrução de regras e conceitos sejam rotineiras para desmitificar a imagem de mundo existente na sociedade moderna.

O ritmo das atividades nessa sequência didática do objeto de conhecimento futebol foi de acordo com as necessidades dos alunos. Analisando as aulas ministradas e registradas no diário reflexivo, percebemos que as atividades respeitavam o ritmo de aprendizagem dos discentes, inclusive do aluno surdo.

Havia espaços para criação e discussão do que estava sendo proposto, como também houve uma explicação em sala de aula, apresentando as habilidades que estariam sendo desenvolvidas durante as atividades, otimizando o tempo em aulas regulares.

O intérprete tem extrema relevância em momentos de exposição pela oralidade. Seguindo a análise de otimização do tempo e exposição das habilidades, identificamos que os resultados são mais satisfatórios quando há exposição direta e prévia do que irá ser desenvolvido, bem como as habilidades de aprendizado,

Nesse momento, será transmitido pelo intérprete o que o aluno surdo irá realizar. O professor que não apresente proficiência em LIBRAS, não necessitará planejar mecanismos comunicativos para transmitir essas informações, potencializando a utilização do tempo.

Essa afirmação foi observada nas aulas de futebol, quando foram apresentadas as informações de que iriam praticar as regras do futebol de campo na quadra onde se pratica o futsal. Os alunos já estavam se familiarizando com o que iria ser realizado, e o aluno surdo buscava identificar maneiras de praticar a atividade.

Esse processo foi marcante, pois constantemente o intérprete e o aluno surdo comunicavam-se de maneira informal sobre o futebol e as regras. E quando praticou as aulas não houve grandes dificuldades para sua realização.

O ambiente estava organizado para o desenvolvimento das atividades. As aulas foram realizadas na quadra poliesportiva da escola, que possui uma arquibancada onde os alunos ficavam enquanto os demais realizavam a atividade. Distribuímos os alunos para que eles assistissem às partidas e observassem as dificuldades dos praticantes na execução de regras de outra modalidade esportiva, o que favoreceu para o desenvolvimento das habilidades que o Currículo Paulista (2019) espera que eles desenvolvam, inclusive o aluno surdo.

Essa organização foi produtiva, pois percebemos que, no momento em que o aluno surdo não estava jogando, relacionava-se com os demais discentes da sala, como também se comunicava com o intérprete sobre o que estava sendo praticado na quadra.

Poderiam ter-se utilizado outros tipos de agrupamento nessa sequência didática. Por se tratar de uma modalidade esportiva para a qual grande parte dos alunos apresenta motivação e conhecimento prévio para , poderíamos ter desenvolvido agrupamentos de acordo com esses fatores e inserido o aluno surdo nos diversos agrupamentos.

Esta inserção poderia ser feita de modo rotativo para que ele pudesse refletir sobre as maneiras que o contexto social apresenta como motivação ao futebol, como auxiliá-lo no entendimento das regras. Sendo assim, o aluno surdo poderia ter se relacionado com maior tempo com os demais alunos, e poderia refletir sobre o que representa essa modalidade esportiva para algumas pessoas no seu contexto social.

Nessa sequência didática utilizamos os conhecimentos prévios dos alunos, em especial na primeira aula. Sabemos dessa necessidade para o desenvolvimento de outras habilidades e, nesse sentido, ao realizar partidas de futebol num espaço onde se pratica o futsal, os alunos buscaram maneiras e alternativas para solucionar aquele problema para o qual estavam sendo desafiados.

Também não apresentamos muitas regras que seriam utilizadas, cabendo a eles apitar e praticar utilizando apenas seus conhecimentos existentes, tendo poucas intervenções do professor nesse momento prático, o que foi realizado com maestria pelo aluno surdo. Também, no momento da roda de discussão, observou-se que os alunos, incluindo o aluno surdo, possuíam conhecimentos do esporte e sobre diferenciar as regras do futsal e do futebol de campo

Contudo acreditamos que poderia ter sido melhor trabalhado por meio de agrupamentos, pois o aluno surdo ficou passivo durante essa discussão, apenas observando o que estava sendo falado pelos demais alunos, traduzido pelo intérprete. Sendo assim, devemos cuidar da elaboração de metodologias que restrinjam o aluno surdo de expor suas pretensões de validade.

Esse fato torna-se relevante para a discussão e reflexão sobre a afetividade entre aluno surdo e intérprete. O aluno surdo, no momento da roda de discussão para apresentarem o que tinham de conhecimento sobre o futebol e sobre as dificuldades que tiveram durante a primeira aula, não se posicionou perante os demais alunos. Contudo conversou separadamente com o intérprete falando o que sabia e sobre suas dificuldades durante a atividade.

Isso nos faz refletir sobre a importância afetiva que o intérprete possui com o aluno surdo, podendo ser explorada a fim de desenvolver suas habilidades. Mas nos faz refletir, ainda, que essa metodologia aplicada não atingiu as expectativas para que o professor também alcançasse a afetividade do aluno surdo, a fim de que houvesse uma comunicação direta entre eles.

O objeto de conhecimento poderia ter sido desenvolvido em conjunto com outros componentes curriculares. Como apresentamos anteriormente, acreditamos na importância do trabalho interdisciplinar, aprofundando os objetos de conhecimentos entre as disciplinas, principalmente com o aluno surdo, para que possa ser contextualizado de forma global.

Em especial, a modalidade poderia ser trabalhada em conjunto com as disciplinas humanas. Poderia tratar da influência da mídia e políticas públicas a respeito dessas modalidades, ou estudos com as dimensões do espaço onde se pratica as modalidades futebol e futsal na Matemática, por exemplo. Dessa maneira, o aluno surdo desenvolveria mais elementos de argumentação e conhecimento para atuar de maneira crítica e participativa no mundo contemporâneo.

Poderiam ser apresentadas atividades extraclasse para o aprofundamento dos conteúdos. Por ser um objeto de conhecimento amplo que pode ser trabalhado em diversos contextos e disciplinas, observamos que foram desenvolvidas poucas atividades sobre o tema. Não entraremos na quantidade de aulas que a disciplina de Educação Física possui na grade curricular, mesmo acreditando que é insuficiente para aprofundar os conteúdos. Porém, atividades extraclasse em parceria com outras disciplinas poderiam ter sido desenvolvidas para tais objetivos de aprofundamento, auxiliando na resolução dessas dificuldades. Acreditamos então, que para o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos, as atividades extraclasse,

interdisciplinares ou não, desenvolveriam a autonomia do aluno surdo e seu conhecimento seria ampliado.

As atividades nos mostraram a importância de realizar uma contextualização no final de cada aula. A contextualização no final das atividades dessa sequência didática fez-nos identificar sua relevância para o aluno surdo de compreender e relacionar o que está sendo trabalhado, refletindo com o mundo fora do ambiente escolar. Isso foi identificado quando ele observava os demais alunos se posicionando sobre as práticas que foram realizadas, suas dificuldades e regras das diferentes modalidades esportivas. Mesmo não se posicionando nessa etapa, observamos sua interação de buscar entender o que os demais alunos estavam dizendo, pois sempre fazia questionários ao intérprete. Dessa maneira, acreditamos que o exercício constante da contextualização das atividades no final de cada uma poderá fazer com que o aluno surdo, aprenda a refletir sobre as pretensões de validade de outros sujeitos, o que caminha em direção à teoria da ação comunicativa.

Atividades de agrupamentos no final de cada aula facilitaria o trabalho de contextualização. Como identificamos que as atividades de contextualização das atividades é relevante para o desenvolvimento da racionalidade comunicativa, apresentamos como proposta dividir os alunos em pequenos grupos, para que tenham maior tempo de se posicionar e expressarem entre si o que foi realizado

Observamos que um grande número de alunos diminui o tempo para apresentar suas pretensões de validade, dificultando ainda mais para o aluno surdo, pois tem que apresentar suas verdades ao intérprete, que posteriormente irá repassar para os demais alunos e ao professor. Sendo assim a contextualização trará pretensões de validade mais profundas sobre o objeto de conhecimento estudado.

A relação professor, aluno surdo e intérprete foi bastante ativa e com comunicação direta e indireta. Ao analisarmos as relações entre professor e aluno surdo houve, a busca pela comunicação direta durante a prática das aulas da sequência didática do futebol, quando houve entendimento do que deveria ser executado na aula, e a aceitação do professor pelo que ele estava realizando. Contudo, em todos os momentos em que a oralidade era o centro da comunicação, seja ela para apresentação das regras e habilidades que iriam ser trabalhadas, bem como a contextualização, o intérprete foi fundamental para que o aluno surdo pudesse ser incluído. Sendo assim, acreditamos que o intérprete é imprescindível no momento de discussão

e reflexão coletiva sobre o que foi realizado em busca de devolver um sujeito racional comunicativo.

Não houve necessidade de intervir sobre a adaptação de regras para incluir o aluno surdo, porém o intérprete atuou para mediar a comunicação entre os alunos. Durante a segunda aula, os alunos deveriam adaptar regras para se praticar o futebol. Nesse momento percebemos que os discentes, incluindo o aluno surdo, conseguiram de forma autônoma encontrar meios para que fosse possível realizar a atividade, respeitando os limites que cada um possuía.

Torna-se marcante esse processo na construção de um ambiente de aprendizagem, na perspectiva de que não apenas o aluno surdo busque mecanismos para se incluir na sociedade, mas que a sociedade encontre mecanismos para incluir o sujeito surdo. Desta maneira o intérprete foi fundamental nessa atividade pois mediou a comunicação dos alunos para superar um desafio que lhes foi concedido.

O aluno surdo demonstrou entusiasmo na sequência didática. Sabemos que atividades que necessitam de todo o corpo para o movimento, , são as aulas mais atrativas e interessantes aos olhos dos alunos, e na sequência didática não foi diferente. O aluno surdo interagiu com os demais, divertiu-se, apresentou suas ideias para a segunda aula na construção das regras, indicando que metodologias com a presença de atividades exigindo a corporeidade como conteúdo, apresentarão resultados mais expressivos no desenvolvimento do sujeito surdo. Dessa maneira, o aluno estará motivado para atuar de forma protagonista na sociedade e na busca por novos conhecimentos.

Não podemos descartar a afetividade do aluno surdo com o intérprete no planejamento das aulas. Como sabemos, o aluno surdo tende a possuir uma afetividade maior com o intérprete que com os professores regentes Isso se dá pelo fato de ficarem mais tempo juntos ao longo da semana e por se comunicarem de forma direta e muitas vezes de maneira informal, criando laços de confiança e amizade para além do profissional.

Essa afetividade ficou clara na segunda aula quando o aluno surdo comentou com o intérprete as emoções e sensações que tivera ao longo da sequência didática, mostrando confiança e respeito pelo intérprete. Isso nos faz refletir que não devemos pensar em metodologias nas quais o intérprete seja apenas um mediador da comunicação. Mas também que faça parte das atividades, propiciando experiências e confiança para que o aluno surdo possa cada vez mais se desafiar e buscar ser mais participativo, tanto na escola quanto no meio social em que está inserido. Dessa maneira, acreditamos que o intérprete deve estar auxiliando

o professor na elaboração de aulas, a fim de apresentar a heterogeneidade da sala e das características e motivações do aluno surdo.

O processo de avaliação poderia ter sido mais bem desenvolvido. Observamos que o professor avaliou a sequência didática por meio da participação dos alunos em sua parte prática e pela contextualização final sobre o que havia sido desenvolvido, o que não deixa de ser um excelente instrumento de avaliação, quando escuta as motivações e o que realmente foi assimilado pelos alunos.

Contudo seria relevante utilizar-se de outros mecanismos avaliativos para que possamos registrar com mais precisão as habilidades que estariam sendo desenvolvidas pelos alunos, como também desenvolver outros mecanismos de argumentação para suas pretensões de validade como por meio da produção escrita e visual, por exemplo.

Outra atividade observada no diário reflexivo, na direção do desenvolvimento da imagem de mundo dos sujeitos, foi no período em que o aluno surdo estava no 9º ano do Ensino Fundamental.¹ Nessa atividade, o currículo do Estado de São Paulo aponta que as competências e habilidades desenvolvidas seriam de identificar e analisar o modo de construção do discurso televisivo do esporte.

Ao planejar essa atividade pensamos nas possibilidades de como o aluno surdo pudesse ser incluído na atividade, uma vez que os programas televisivos que tratam do esporte não possuem a tradução simultânea em LIBRAS². O aluno surdo, em companhia do intérprete, realizou a atividade na sala de informática, contudo o que mais chamou a atenção foi que o aluno surdo raramente prestava atenção ao vídeo e que sempre estava em discussão com o intérprete, sendo que o vídeo sempre era interrompido nesses momentos de discussões.

Ao começar as discussões na segunda aulas sobre os fatos e os noticiários que os alunos anotaram, percebemos que o aluno surdo não mostrava sentido no que estava sendo discutido, pois muitas das discussões que os alunos ouvintes e o noticiário estavam tratando naquele dia

¹ o Currículo Paulista apresenta aos professores de Educação Física os conteúdos a serem trabalhados, em específico o tema Espetacularização do esporte e o esporte profissional, onde o caderno do professor sugere uma atividade em que alguns alunos deveriam ficar sem assistir à televisão por um determinado período, e os demais alunos deveriam assistir a programas esportivos, anotando e depois apresentando seus depoimentos sobre os acontecimentos e eventos esportivos. Após esse procedimento, haveria um segundo momento quando os grupos discutiriam o que foi identificado. (caderno de campo)

² a atividade foi dividida em duas aulas em que um grupo ficaria do lado de fora da sala de informática sem assistir aos programas televisivos, e um grupo dentro da sala de leitura onde deveriam pesquisar programas que foram exibidos na televisão e anotar o que mais se comentava nos esportes, bem como as opiniões dos comentaristas. (caderno de campo)

não o motivava a entender. Quando o questionamos sobre o que havia anotado, ele nos relatou que gostava de praticar esportes, em especial o futebol, contudo não entendia as regras de classificação dos times, bem como o motivo pelo qual estávamos dando tanta importância ao analisar o que estava sendo discutido e o valor que damos ao esporte.

Ao refletir-se sobre a atividade de forma global, a mídia, principalmente a televisiva, influencia na forma como os alunos pensam sobre o esporte, em especial o futebol, uma vez que foi o esporte mais apresentado no momento da discussão; além disso notamos sua força de manipulação na construção da imagem de mundo nos alunos ouvintes, pois a maioria vê a ascensão social e financeira por meio do futebol, sendo a realização de um sonho construído pela mídia, além da sua influência nos comentários, pois os comentários dos alunos ouvintes eram semelhantes aos dos comentaristas.

Contudo, quando voltamos ao aluno surdo, ele não foi influenciado pelo meio, pelo fato de não haver uma comunicação direta no seu contexto. Se pensarmos no cotidiano do aluno surdo, ele não irá fazer parte desse meio esportivo vinculado pela mídia televisiva uma vez que os programas não possuem uma tradução em LIBRAS, não fazendo parte de seu entretenimento, a não ser que o mesmo possua uma motivação para ir atrás das informações em outros meios. Dessa forma, a subjetividade e os sentidos do sujeito surdo em querer conhecer e discutir sobre o esporte vai prevalecer em relação às influências externas do meio em que vive.

Ao analisarmos nossa prática, percebemos que houve falhas durante a atividade Isso porque trabalhamos pouco a reflexão sobre a influência que o esporte apresenta na sociedade brasileira para o aluno surdo, para que a atividade fosse significativa para ele. Acreditamos que, se utilizássemos em maiores proporções a racionalidade comunicativa, pontuando os sentidos e significados que o futebol apresenta para os demais alunos e como a mídia influencia as ações da sociedade em questão, o aluno surdo se sentiria mais inserido em seu contexto social e sua capacidade reflexiva, mais desenvolvida

O ritmo de instrução, durante a sequência didática, não seguiu as necessidades do aluno surdo. Durante a atividade, foi analisado que o ritmo de instrução e exposição dos conteúdos em alguns momentos não atendia as necessidades do aluno surdo, isso porque, em vários momentos de discussão, observamos que o aluno surdo não interagiu com os demais alunos, ou com o que estava sendo tratado na aula, pois sempre se reportava ao intérprete ou se distraía durante esses momentos. Nesse sentido, acreditamos que houve um desperdício de tempo no

desenvolvimento das habilidades esperadas no Currículo Paulista (2019), pois poderíamos ter planejado melhor as metodologias que seriam aplicadas nas aulas, juntamente com o intérprete, a fim de tornar a atividade mais motivadora e participativa ao aluno surdo.

Os agrupamentos de alunos seriam uma sugestão para a realização dessa sequência didática. Ainda nesse sentido de otimização do tempo nessas atividades, poderíamos ter dividido em grupos de acordo com suas expectativas e motivações sobre o tema, e que eles pudessem apresentar suas opiniões, isso porque, com toda a sala apresentando suas opiniões, houve pouco espaço de discussão ao aluno surdo que ficou passivo em grande parte da sequência didática, com isso se acredita que, se as discussões fossem em grupos menores, o tempo para ele apresentar suas pretensões de validade e se fundamentar com a dos demais alunos seria maior e, conseqüentemente, teriam sido mais significativas as atividades.

Acreditamos que há uma sequência lógica para o desenvolvimento das atividades à luz das competências e habilidades apresentadas pelo Currículo Paulista (2019), contudo, ao aplicarmos, percebemos que, para a maioria dos alunos, os objetivos foram atingidos de acordo com as expectativas tanto do professor quanto do documento norteador, mas, pensando no sujeito em desenvolvimento de forma global, percebemos que ficaram algumas lacunas nessa sequência didática, pois não fez sentido ao aluno surdo o entendimento cultural e motivacional em relação ao que estava sendo trabalhado.

Um dos fatores interessantes que detectamos durante a sequência didática desse conteúdo foi considerar os conhecimentos prévios dos alunos para esse objeto de conhecimento, quando percebemos que o aluno surdo possuía conhecimentos sobre a temática em questão mesmo não tendo um diálogo direto com ele, isso porque os programas esportivos não utilizam a língua de sinais para interagir com o público surdo, o que diminuiu consideravelmente a motivação do aluno para essa atividade. Dessa forma, acreditamos que poderíamos ter ampliado a temática para outros discursos esportivos, como o escrito em jornais, revistas, internet, entre outros meios comunicativos em que o aluno surdo pudesse continuar a acompanhar fora do ambiente escolar e fizesse sentido para ele.

Quando nos reportamos a observar a relação professor e aluno surdo nessa sequência didática, percebemos um distanciamento em relação à afetividade e comunicação entre ambos, pois a maior parte do tempo foi de discussão em grupo de forma oral, o que fez o aluno surdo se relacionar e reportar ao intérprete na maior parte do tempo, reforçando nossa perspectiva de trabalhar aulas de Educação Física com situações de aprendizagem nas quais todos os alunos

devem ser protagonistas e apresentar suas pretensões de validade, tanto na parte conceitual, procedimental e atitudinal.

Ainda sobre o conteúdo apresentado nessa sequência didática e sobre a intencionalidade das competências e habilidade de identificar e analisar o modo de construção do discurso televisivo no esporte, iremos ao encontro com um dos objetivos da teoria habermasiana que é a reflexão como parte do mundo subjetivo do sujeito, isso porque toda pretensão de validade na busca pelo entendimento mútuo parte do processo de argumentação que é composto pela verdade, retitude e a veracidade.

Seguindo esse princípio norteador, é imprescindível trabalhar no sujeito surdo os conhecimentos dos três mundos, o que é contemplado na intencionalidade dessa atividade. Contudo percebemos que as dificuldades apresentadas nessa atividade passaram pelo pouco conhecimento do mundo objetivo e social, mas principalmente entender as subjetividades do outro sobre a influência que o futebol tem na vida da sociedade em que está empregado.

Quando questionamos o aluno surdo de como seria sua aula de Educação Física ideal e que ele se justifica, apresentou-se a seguinte resposta:

[...] Ter mais aulas livres, não ter texto, brincar de outras coisas, porque é mais divertido e todos participam [...]

Essa resposta nos faz refletir sobre diversos assuntos presentes em nossa pesquisa, a primeira é sobre ter aulas livres. Para entender essa resposta e como essa metodologia de aula acontece, faz-se necessário reportar-se ao diário reflexivo.

Aula livre é um termo que utilizamos em nossas aulas, cujos alunos, por meio de discussão, entram num comum acordo sobre qual modalidade será praticada, bem como a organização de materiais, arbitragem, entre outros fatores para que a aula aconteça. Realizamos essa proposta todo final de conteúdo presente no Currículo Paulista (2019), a fim de desenvolver o protagonismo juvenil e sua autonomia, geralmente acontece de duas a quatro aulas.

Essa metodologia, pensando em aspectos organizacionais, apresenta boa otimização do tempo, uma vez que os alunos, por se sentirem motivados em sair da rotina e praticar modalidades que fazem sentido e têm significados para eles, vão se organizando antes mesmo de o professor iniciar suas aulas, o que aconteceu várias vezes.

Importante ressaltar que durante essas metodologias observamos pouco a participação do intérprete, que era solicitado apenas em alguns momentos de discussões de algumas regras,

ou como iria proceder a atividade; a interação do aluno surdo então era voltada ao professor e aos demais alunos da sala. Dessa forma, essa metodologia pode ser uma sugestão para desenvolver a autonomia do aluno surdo.

Essa prática presente, em nosso entendimento, atua na racionalidade comunicativa, contudo é importante o professor atuar na mediação para que as pretensões de validade de todos sejam levadas em consideração e não apenas de um determinado grupo. Se pensarmos na metodologia na qual os alunos apresentam suas pretensões de validade, bem como a construção de normas e valores que serão aplicados nas aulas de Educação Física, pode-se caminhar à luz da racionalidade comunicativa, uma vez que as pretensões de validade de todos os alunos serão levadas em consideração e em comum acordo encontram a melhor alternativa para que todos possam participar. Contudo essa prática deve ser mediada pelo professor, para que não haja sempre prevalência das pretensões de validade de um determinado grupo, pois nesse momento reforçaríamos a racionalidade instrumental de classes presente no mundo do sistema e os alunos modelariam seus comportamentos em aceitar sem reflexão o agir regulado por normas e o agir dramaturgicamente.

Essa afirmação do aluno surdo apresenta sua motivação em aulas que se utilizam da corporeidade como conteúdo a ser trabalhado, na contramão de aulas expositivas. Ao analisar quando o aluno apresenta que a aula ideal de Educação Física para ele seria aquela que não possuísse textos, mostra-se sua desmotivação em aulas monótonas e que se utilizam da linguagem verbal e escrita presente, o que seria sua dificuldade de inclusão no meio em que está inserido.

Contudo demonstra-se motivado na participação e desenvolvimento de aulas que apresentem atividades nas quais ele necessite se movimentar e se expressar por meio de outros mecanismos comunicativos, o que propiciaria maior interação e aprendizado em suas práticas. Nesse sentido, não queremos apresentar que apenas a corporeidade deve ser a única metodologia a ser aplicada nas aulas de Educação Física com o aluno surdo, no entanto essa prática pode propiciar bons resultados na sua participação e desenvolvimento.

O desenvolvimento da competência leitora e escritora deve ser responsabilidade de todas as disciplinas, em especial a de Educação Física por estar inserida na área de Linguagens no Currículo Paulista (2019). Como citado nos estudos de Rondon *et. al* (2004), a sociedade utiliza como linguagens predominantes a oral e a escrita, nesse sentido o aluno surdo, por não apresentar essa fluência na oralidade, tem necessidade de desenvolver-se na escrita e na leitura

para que possa se inserir na sociedade e desenvolver-se na racionalidade comunicativa. Nesse sentido, o Currículo Paulista (2019) apresenta a necessidade de todos os componentes curriculares desenvolverem a competência leitora e escrita, o que caminha à luz de minimizar os impactos da deficiência no desenvolvimento do aluno surdo.

Sendo assim, quando o aluno surdo apresenta que a aula ideal de Educação Física não deve possuir textos, caminhamos nas perspectivas de que a forma que esta competência está sendo utilizada nas aulas não apresenta sentido para ele. Como sugestão, devemos pensar em metodologias nas quais as atividades lúdicas, com resolução de problemas e que se utilizam da corporeidade poderiam ser uma forma de trabalhar essa competência tão relevante para esse aluno.

Outro fator de destaque em sua afirmação é a ajuda dos demais alunos e professor nas aulas livres. Se caminarmos na direção dos estudos de Habermas (2012), apresentando os sujeitos como aprendizes por meio das interações, a prática por meio do qual os alunos, entram em comum acordo para determinar a modalidade a ser praticada através das discussões das pretensões de validade, bem como a organização e regras que serão utilizadas favorecem a aprendizagem dos discentes. Também, apresenta maiores interações e a relação professor e aluno surdo é fortalecida, criando um ambiente propício para o desenvolvimento. Sendo assim, acreditamos que essa metodologia utilizada no final de cada conteúdo apresentado no Currículo Paulista (2019), fortalece a relação professor e aluno surdo, uma vez que ambos interagem e buscam, por diversos mecanismos, comunicarem-se e estabelecer a relação de afetividade indispensável no ambiente escolar.

Essa perspectiva entre a relação professor e aluno surdo é reforçada quando questionamos sua relação com o professor de Educação Física onde ambos possuíam mais contato:

[...] dentro da quadra, há mais participação e interação entre nós, porque os jogos são em grupo, o professor fala, joga e sempre está nos times [...]

[...] na sala, explica sobre os temas do corpo, do esporte, em quadra ensina mostrando e tem ajuda dos amigos e do intérprete [...]

Nesse sentido, verificamos que o aluno possui mais relações intersubjetivas em aulas que apresentam maior corporeidade, intensificando as relações entre professor e aluno surdo, não os deixando dependente do intérprete. Ressaltamos, porém, a importância do intérprete para além da mediação pedagógica, pois sua relação com o aluno surdo deve ser explorada para o desenvolvimento integral desse sujeito.

Com a perspectiva de discutir sobre a tríade professor, intérprete e aluno surdo no contexto escolar em aulas de Educação Física, essa pesquisa aponta a necessidade dos profissionais se manterem reflexivos as suas práticas, possibilitando diálogo sobre as necessidades e heterogenidade de seus alunos, buscando o desenvolvimento de sujeitos para além da racionalidade instrumental.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se buscar comunicação direta entre professor e aluno surdo nas aulas de Educação Física. Para nós, o processo de comunicação entre o professor e aluno surdo deve ser mediado pelo intérprete de LIBRAS. No entanto, essa comunicação entre professor e aluno pode (e deve) ser desenvolvida com o mínimo possível da atuação do intérprete, uma vez que as aulas de Educação Física são desenvolvidas com metodologia diferenciada das demais disciplinas da escola³.

O aluno surdo tem maior socialização em práticas de Educação Física onde a motricidade está presente como conteúdo, exteriorizando suas emoções e utilizando o corpo como um todo para resolução de problemas. Nessas práticas o agir comunicativo está sendo desenvolvido, uma vez que o aluno usa e amplia seus conhecimentos sobre o mundo objetivo e social, expressando suas subjetividades para o entendimento mútuo, desenvolvendo sua autonomia. Desta maneira os objetos de conhecimentos trabalhados passam a ter sentido e significado para o aluno surdo e conseqüentemente essas práticas caminham para seu desenvolvimento integral.

Nas atividades expositivas com meio comunicativo voltado apenas na oralidade, o aluno surdo tem menor interação com o professor regente e com os demais alunos. Isso acontece pela necessidade do aluno surdo voltar-se ao intérprete para que as informações transmitidas pelo professor sobre o objeto de conhecimento necessitem de tradução para LIBRAS, nesse processo toda a atenção é dada ao intérprete, limitando suas interações com os demais sujeitos presentes na sala.

³ A começar do ambiente onde é desenvolvida (geralmente ambientes grandes, sem obstáculos, em quadras poliesportivas, ou no campo de futebol, ou áreas análogas em que a base para o entendimento está justamente na motricidade humana e sua corporeidade).

Sendo assim, o agir do aluno surdo acaba se voltando para o agir dramaturgico e ao agir regulado por normas, pois suas ações não apresentam suas subjetividades e sentido, além de não estabelecer relações de diálogo na qual o aluno surdo possa apresentar suas pretensões de validade, ficando contido as ações e fala do professor regente.

Nas aulas expositivas com predominância na oralidade, o aluno surdo tem menor contato as expressões corporais do professor regente, cabendo ao intérprete repassar ao aluno surdo tais emoções e intencionalidade da fala.

Nessas práticas educativas, o aluno surdo por estar empregando toda sua atenção ao intérprete, as emoções do professor proferidas pelos seus gestos, tom de voz e outras expressões que emitem suas subjetividades e dão sentido na sua fala, não são recebidas diretamente entre professor e aluno surdo. Contudo entendemos a necessidade do intérprete repassar essas informações, uma vez que essas expressões geram conhecimentos sobre o conteúdo e das pretensões de validade do professor.

O intérprete apresenta maiores dificuldades em práticas voltadas ao ensino conceitual, uma vez que apresentam objetos de conhecimento que o intérprete não conhecia. Por não possuir formação específica em Educação Física, o intérprete não possuem os conhecimentos da disciplina, o que dificulta sua tradução, isso ocorre porque muitas das terminologias que são apresentadas não fazem parte do repertório do intérprete, ou não possui uma tradução literal, o que necessita de adequações para o entendimento do aluno surdo.

Desta maneira, acreditamos que o intérprete deve fazer parte do processo de planejamento das aulas, uma vez que facilitaria seu trabalho no momento que estiver com o aluno surdo, além de apresentar ao professor as potencialidades e fragilidades desse aluno, tornando sua prática mais inclusiva e significativa para o desenvolvimento desse aluno.

Metodologias com foco na motricidade pode desenvolver a racionalidade instrumental. Analisando a Teoria de Habermas (2012), atividades e jogos com um determinado fim, sem a contextualização, discussão e reflexão, tendem a desenvolver a racionalidade instrumental, independentemente da metodologia aplicada. Nesse sentido os alunos devem utilizar seus conhecimentos dos mundos subjetivo, social e objetivo para fazer reflexões e apresentarem suas pretensões de validade, a fim de fundamentar o objeto de conhecimento com a sua realidade. Desta maneira, a ação comunicativa estará presente nas aulas de Educação Física.

As práticas pedagógicas são mescladas e baseadas para além da linguagem verbal. A linguagem central e principal é fundamentada nas expressões corporais que vão para além da dupla professor e aluno e engloba além delas, de aluno para aluno. Essa prerrogativa da área de conhecimento acaba, a nosso ver, provocando a comunicação de modo mais significativa e com sentido arraigado na motricidade humana.

Assim o aluno deficiente e os demais alunos da atividade se comunicam de maneira mais natural e efetiva também e deixam o intérprete em segundo plano. Isso desencadeia maior confiança entre os sujeitos que acabam comunicando-se de maneira mais autônoma o que resulta interferir de maneira positiva até na própria comunicação entre professor e aluno sem a necessidade do intérprete.

As práticas pedagógicas de Educação Física são mais significativas para os alunos surdos porque o desenvolvimento da corporeidade e da cooperação nas atividades são objetivos explícitos e corriqueiros nos planejamentos.

Durante as aulas de Educação Física, em que os alunos expressam suas vontades e sentidos nas atividades, não trabalhando apenas a parte cognitiva, mas todo o processo corporal para solucionar problemas, apresentam melhores respostas para o desenvolvimento do aluno surdo. Também, é possível sustentar que não ficam dependentes do intérprete para se comunicar e podem encontrar mecanismos de comunicação para o entendimento mútuo para a realização das atividades propostas. Dessa maneira, as atividades apresentam sentido e significado ao aluno surdo para o seu desenvolvimento.

Aulas expositivas são excludentes para o aluno surdo. Na perspectiva dos modelos tradicionais em que o professor apresenta conteúdos rígidos e as aulas são elaboradas por meio da comunicação oral, o aluno surdo fica dependente do intérprete para entender os conteúdos que serão apresentados pelo professor.

Isso nos parece restringir suas interações e relações com os demais integrantes da comunidade escolar. Sendo assim, acreditamos que as aulas de Educação Física devem se desenvolver por meio da motricidade como elemento principal, uma vez que apresentam diversas formas de comunicação e expressão, o que incluiria o aluno surdo nas atividades pedagógicas.

Práticas voltadas na organização por agrupamentos apresentaram bons resultados em relação a racionalidade comunicativa. Observamos que as práticas educativas quando divididas

em grupos, o aluno surdo teve maiores interações com os demais integrantes do ambiente escolar buscando apresentar suas pretensões de validade, não ficando contido no processo de ensino e aprendizagem, o que ocasionou maior entendimento aos objetos de conhecimentos trabalhados.

Nessa perspectiva, essa metodologia também se mostrou significativa em relação a autonomia do aluno surdo em se comunicar com os demais integrantes da sala, não ficando dependente ao intérprete. Desta maneira, essa prática metodologica necessita de maiores estudos para o entendimento de sua eficácia para o desenvolvimento e inclusão de alunos portadores de deficiência auditiva.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2018. 206 p. ISBN 978-85-7600-453-0.

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édson. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Rev. Brasileira Educação Especial., v.11, n.2., p.223- 240, Marília: mai.-ago. 2005. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/26541>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BEHRENS, M. A; OLIARI, A.L.T; **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade**. v. 7, n. 22. Diálogo Educ., Curitiba set./dez. 2007, p. 53-66. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRAGA, F.B.; *et. al.* **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/621/1/PE_PraticasdeEnsino5_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 08 jun. 2019.

FRANCISCO, D.F.; ARAÚJO, R.L.S. **A importância da relação professor-aluno**. 2014. Disponível em: https://www.unipacto.com.br/revista-multidisciplinar/arquivos_pdf_revista/revista2014. Acesso em: 21 abr.2019.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GUTIERREZ, G.L.; ALMEIDA, M.A.B. **Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo**. v. 58, n. 1, Veritas, Porto Alegre: jan./abr. 2013, p. 151-173. Disponível em: < <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/45747>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. 2012; Tradução Paulo Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. -São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, 704 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, W.A.; *et. al.* **A inclusão de alunos surdos nas aulas de educação física no ensino regular na perspectiva da atuação do professor e da acessibilidade da escola.** Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt., v.19, n.2, Marília: jul./dez. 2018, p. 155-170. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/7814>. Acesso em: 14 mai. 2020.

MEC, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** 2. ed., 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosurdos.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RONDON, G. *et. al.* **Limitações do portador de necessidades especiais auditivas quando da sua inserção na sociedade e no trabalho, bem como sua interação com a família.** 2004. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=tl0016#:~:text=A%20pre-sente%20pesquisa%20intitulada%20%E2%80%9CLimita. Acesso em: 14 mai 2020.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. P. 2-21.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da educação. **Currículo Paulista.** 1. ed., 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em : 13 abr. 2019.

SCHEFER, Roseli Conceição de Almeida. **Considerações de uma Intérprete de LIBRAS no Contexto Escolar.** Orientador: Audrei Gesser. 2018. 57 p. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Letras LIBRAS) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Joinville/SC, 2018.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Apresentação à edição brasileira. Separata de: HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social.** [S. l.: s. n.], 2012. p. VII- XXVI.

SILVA, K.S.X.; OLIVEIRA, I.M. **O trabalho do intérprete de LIBRAS: um estudo de caso.** v.41, n.3, Porto Alegre: Educação Realidade, jul./set.2016, p.695-712. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>. Acesso em: 19 abr. 2019. <https://doi.org/10.1080/13534640902982520>

SILVA, E.G; SANT'AGOSTINO, L.H.F; BETTI, M. **Expressão Corporal e Linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica.** Revista Mackenzie de Educação Física e

Esporte, Ano 4, n.4, 2005. Disponível em:< <http://www.saosebastiao.sp.gov.br> > Acesso em:30 jun. 2019.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. v. 31, n. 3, Educação e Pesquisa, São Paulo, set./dez. 2005, p. 443-466.

VOLPATO, Gilson Luiz. **Bases teóricas para redação científica: por que seu artigo foi negado?** São Paulo: Cultura Acadêmica. Vinhedo: Scripta, 2007. 44-53p.

Apêndice I

Questões abordadas com o Professor de Educação Física que antecedeu o pesquisador, nas aulas com o aluno surdo.

- 1- Quais suas maiores dificuldades com o aluno surdo nas aulas de Educação Física?
- 2- Em aulas teóricas, como você definiria as relações sociais do aluno surdo com os demais integrantes da sala?
- 3- Você acredita na transferência de funções nas práticas pedagógicas de um professor que atua com deficiente surdo e se relaciona com o intérprete?
 - 3.1 Para você, há diferença nas práticas pedagógicas teóricas e práticas na mediação de conteúdos com aluno surdo e intérprete?
- 4- Na sua opinião, quais mudanças deveriam acontecer na escola, para que a aprendizagem apresente sentido e significado na turma que possui um aluno surdo?
- 5- Como você se comunicava com o aluno surdo com e sem o intérprete nas aulas teóricas? E nas aulas práticas?
- 6- Nas aulas práticas, como era a relação do aluno surdo com você? E como era a motivação do aluno para realizar as atividades?
- 7- Durante as aulas práticas, o aluno surdo ficava dependente do intérprete para se comunicar ou buscava criar mecanismos comunicativos entre os demais para realizar as atividades?
- 8- Pensando nas aulas ministradas ao aluno surdo, é possível apresentar algum fato marcante ou algo ocorrido com o aluno surdo nas aulas de Educação Física, sejam elas práticas ou teóricas?
- 9- Quais mudanças deveriam acontecer no currículo, como também na estrutura organizacional curricular, para melhor incluir alunos surdos nas aulas regulares?
- 10- Como eram trabalhadas atividades esportivas com o aluno surdo, uma vez que a comunicação entre os integrantes é algo primordial para atingir o objetivo da atividade?

Apêndice II

Questões abordadas ao coordenador pedagógico da escola.

- 1- Quais dificuldades você acredita que tenha na relação professor de Educação Física, intérprete e aluno surdo, nos processos de ensino aprendizagem?
- 2- Você acha que na relação entre professor/intérprete e intérprete/aluno ocorre alguma dissonância de comunicação que acaba mudando a mediação do professor com o aluno?
- 3- Você acredita que planejar aulas em conjunto entre professor e intérprete iria melhorar a qualidade das aulas em relação ao aluno surdo? Por quê?
- 4- Você acredita que aulas expositivas limitam as possibilidades de explorar o ambiente do aluno surdo tanto em sua autonomia quanto nas relações sociais? Por quê?
- 5- Em aulas expositivas, você acredita que há um desencontro de subjetividades entre o professor e o intérprete ao apresentar os conteúdos ao aluno surdo? Por quê?
- 6- Na sua opinião, quais mudanças deveriam acontecer na escola, para que os processos de ensino e aprendizagem apresentem sentido e significado para os envolvidos no processo e principalmente no caso de práticas com alunos surdos?
- 7- Pensando nas aulas de Educação Física, quais mudanças no currículo ou estrutura curricular deveriam acontecer para melhorar a inclusão do aluno surdo nas aulas?

Apêndice III

Questões abordadas com o intérprete na entrevista semiestruturada.

- 1- Quais dificuldades você enfrenta nas aulas de Educação Física como profissional?
- 2- Quais dificuldades você acredita que o aluno surdo enfrenta nas aulas de Educação Física?
- 3- Como você caracteriza a relação professor e aluno surdo em aulas práticas e teóricas de Educação Física? E na sua opinião como deveria ser essa relação?
- 4- Como você consideraria ideal a relação professor-intérprete-aluno?
- 5- Você acredita que planejar as atividades em conjunto com o professor regente melhoraria a qualidade das aulas? Por quê?
- 6- Você acredita que aulas teóricas limitam as relações sociais do aluno surdo ao intérprete?
- 7- Na sua opinião, quais mudanças deveriam acontecer na escola, para que a aprendizagem apresente sentido e significado numa sala que possui um aluno surdo?
- 8- Em aulas teóricas que apresentam diversos conceitos que não fazem parte do vocabulário do aluno surdo, ele reporta-se ao professor regente ou procura esclarecer as dúvidas diretamente com o intérprete?
- 9- Pensando nas aulas de Educação Física, é possível apresentar algum fato ou relato do aluno surdo que seja marcante e/ou relevante à pesquisa?
- 10- Quais mudanças deveriam acontecer na educação para maior inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação Física?

Apêndice IV

Questões apresentadas ao aluno surdo na pesquisa semiestruturada.

- 1- Em quais aulas de Educação Física você tem mais contato com seus amigos, nas aulas práticas ou teóricas? Por quê?
- 2- Você tem alguma dificuldade nas aulas de Educação Física prática ou teórica? Se sim quais?
- 3- Quais atividades e jogos você prefere nas aulas de Educação física? Por quê?
- 4- Descreva uma aula de Educação física de que você mais gostou. Por que gostou?
- 5- Para você, como seria uma aula de Educação Física ideal? Por quê?
- 6- Como é sua relação com o intérprete nas aulas de Educação Física?
- 7- Como é sua relação com o professor de Educação Física na sala de aula e na quadra?
- 8- Imagine uma aula em que não houvesse o intérprete. Quais seriam as suas dificuldades? Por quê?
- 9- Se você pudesse montar uma aula de Educação Física ideal para alunos surdos, como seria? Equipamentos, materiais didáticos, intérprete.