

AUTOEFICÁCIA DOCENTE E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: O CASO DO ALUNO SURDO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

TEACHING SELF-EFFICACY AND PHYSICAL EDUCATION TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION: THE CASE OF THE DEAF STUDENT IN THE 1ST YEAR OF HIGH SCHOOL

Raquel Firmino Magalhães Barbosa³⁷

Kátia Regina Xavier da Silva³⁸

Resumo

Autoeficácia diz respeito à crença nas próprias capacidades para realizar ações, seja em áreas de domínio específicas, seja em situações mais genéricas em múltiplas áreas, sobretudo no campo pedagógico do ensino. Estudos apontam que as crenças de autoeficácia dos professores em ensinar influenciam a motivação e as crenças de autoeficácia dos estudantes para aprender. Este relato de experiência tem como objetivo apresentar algumas relações entre a autoeficácia docente para o ensino de Educação Física e o uso de estratégias para a inclusão de um aluno surdo de 1º ano do Ensino Médio, em uma Instituição Pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro. O texto aborda questões ligadas ao currículo, às interações sociais e caminhos para garantir o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Autoeficácia. Criatividade. Inclusão. Educação Física Escolar. Narrativas autobiográficas.

Abstract

Self-efficacy refers to the belief in one's own abilities to carry out actions, whether in specific domain areas and whose skills are well defined - playing football - or in more general situations, which require different behaviors and skills, in different areas. Teaching is an activity that involves different behaviors and skills in multiple domain areas. The literature points out that teachers' self-efficacy beliefs in teaching influence

³⁷ Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente do Colégio Pedro II. Membro do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica do Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II (LACIIPED/CPII/CENII). E-mail: kekelfla@yahoo.com.br e Telefone: (21)99691-0525. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2139-0146>.

³⁸ Pós-Doutora em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Colégio Pedro II. Coordenadora do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica do Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II (LACIIPED/CPII/CENII). E-mail: katiarxsilva@gmail.com e Telefone: (21)98122-2245. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3178-2693>.

students' motivation and self-efficacy beliefs to learn. This experience aims to present some relationships between teacher self-efficacy for the teaching of physical education and the use of strategies for the inclusion of a hard of hearing student in the first year of high school, in a public educational institution in the Federal Network of Rio de Janeiro. The text addresses issues related to the curriculum and social interactions and reflects on some ways to guarantee the right to learning.

Keywords: Self-efficacy. Creativity. Inclusion. school physical education. Autobiographical narratives.

Introdução

[...] a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim,
que produz efeitos em mim,
no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto,
no que eu sei, no que eu quero etc.
(LARROSA, 2011, p. 7)

A epígrafe ilustra a tomada de consciência sobre o papel da experiência durante o processo de ensino-aprendizagem e expressa a importância da apropriação dos diversos tipos de conhecimentos e saberes para que esse processo se dê de forma plena. A ação docente envolve processos formativos e de inovação pedagógica, constituindo retroalimentações e *feedbacks* contínuos sobre a formação dos sujeitos e a atribuição de significados para as dimensões de sentir, de se desafiar, de experimentar, de (re)organizar e de transformar a prática, “deixando-se tocar” sobre os saberes vindos da experiência, na perspectiva de Larrosa (2011). Esse processo nos afeta em todos os sentidos e permite o reconhecimento dos sujeitos que narram suas experiências, caracterizadas por autorreflexão e, também, por auto compreensões a respeito de escolhas feitas ao longo do processo (JOSSO, 2010; PIMENTA, 2008).

Deste modo, este artigo busca relatar uma experiência instituinte, vivida por uma das autoras deste artigo – a qual chamaremos professora regente – cujo contexto mais amplo foi a Educação de Surdos e, de forma específica, se desenvolveu por meio de interações realizadas junto a um estudante surdo de 1º ano do Ensino Médio, em aulas de Educação Física, de uma escola regular, em uma Instituição Pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro. Há a urgência do professor se reinventar e se arriscar

a fazer coisas novas, a partir da sua formação pregressa e, também, intuitiva, a fim de atender a demanda dos alunos em geral e do aluno surdo. Entende-se a experiência como instituinte, tendo em vista a busca da professora por caminhos alternativos para garantir o direito à inclusão e o movimento dialógico com os membros da equipe de Educação Física – da qual a outra autora deste artigo faz parte – que envolveu o compartilhamento dos problemas enfrentados e das soluções encontradas. O caráter instituinte da experiência aqui relatada, resultante da construção coletiva de uma equipe de Educação Física de uma escola pública, justifica a escrita desta primeira parte da narrativa no plural e a escrita da experiência propriamente dita com o aluno surdo, na terceira pessoa do singular, fazendo alusão ao caminho construído pela professora regente.

Desse modo, o relato utiliza a narrativa autobiográfica para comunicar uma experiência pedagógica que aborda práticas inovadoras – que visam responder às demandas do cotidiano educacional, como por exemplo o trabalho formal com os conteúdos – e movimentos criativos de docentes e discentes – que envolvem o reconhecimento pessoal e coletivo dos sentidos do processo de ensino-aprendizagem.

Na busca por uma educação que trabalhe com as diferenças, que desafie os professores a (re)organizar a prática pedagógica e que acolha as necessidades e as identidades de alunos surdos no ensino regular, buscamos responder a algumas questões: é possível desenvolver um trabalho pedagógico fundamentado na perspectiva da inclusão para ensinar um aluno surdo no ensino regular? Como o referencial teórico da autoeficácia pode fundamentar práticas pedagógicas inovadoras para a inclusão?

Portanto, uma das facetas do movimento criativo aqui relatado envolveu o estabelecimento de relações entre a autoeficácia docente para o ensino da Educação Física e o uso de estratégias para a inclusão de um aluno surdo de 1º ano do Ensino Médio, em uma Instituição Pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro. Entre outros aspectos, sobre a construção das crenças de autoeficácia, partimos de duas premissas: a experiência direta é uma potente fonte de autoeficácia (BANDURA, 1997); e as experiências docentes concorrem para o desenvolvimento da confiança do professor para ensinar, sendo o manejo de classe, o domínio de estratégias instrucionais

e o engajamento do aluno importantes indicadores da autoeficácia do professor (AZZI, 2014).

Na seção “Apontamentos iniciais”, destacamos os principais conceitos que direcionam as discussões no decorrer do texto, entre os quais autoeficácia docente, ensino numa perspectiva inclusiva, criativa e inovadora e narrativa autobiográfica. Na seção “Metodologia”, esclarecemos como as informações foram geradas para que pudéssemos compartilhar a experiência que foi vivenciada no cotidiano pelas autoras. Na seção intitulada “Estratégias pedagógicas com um aluno surdo em aulas de Educação Física” sinalizamos o envolvimento da professora regente com o aluno surdo na turma e as principais ações, demandas e soluções colaborativas contidas na experiência relatada. Na última seção, denominada “Considerações finais”, foi possível traçar um trabalho pedagógico, teórico e prático, com esse aluno, revendo as dificuldades e aprimorando os acertos, de modo que a prática docente fosse constantemente (re)construída no cotidiano escolar para a inclusão do aluno da melhor maneira possível.

Apontamentos iniciais

A autoeficácia diz respeito as crenças nas próprias capacidades para realizar ações, seja em áreas de domínio específicas e cujas habilidades são bem definidas – jogar futebol –, seja em situações mais genéricas, que exigem comportamentos e habilidades diversas em diferentes áreas (AZZI, 2014; BANDURA, 1997). As crenças de autoeficácia docente se referem à percepção da própria capacidade do professor para desenvolver um trabalho pedagógico qualificado e produtivo, que atenda às demandas do processo de ensino-aprendizagem e mobilize saberes importantes na prática cotidiana com os estudantes. Segundo Bandura (1997), quanto maiores as crenças de autoeficácia, mais desafiadores são os objetivos traçados pelos sujeitos que, por sua vez, se engajam mais intensamente para alcançá-los e persistem firmemente, no caso de enfrentarem obstáculos no decorrer do percurso.

A construção da autoeficácia se dá a partir de algumas fontes de acordo com Bandura (1997). A primeira são as experiências diretas, reconhecidas como de sucesso

ou percebidas pelo sujeito como de sucesso, são consideradas a principal fonte de autoeficácia. A segunda, as experiências vicárias, são desenvolvidas por meio de observação de outras pessoas (modelos sociais), praticando ações ligadas à área de domínio em questão, no caso, aqui, a docência. A terceira, chamada persuasão social, é uma fonte de autoeficácia que provém de avaliações ou juízos de valor relacionados ao desempenho do sujeito. E a última, relacionada a avaliação dos estados fisiológicos e afetivos, é uma fonte de informação que indica os níveis de fadiga, estresse, ansiedade e depressão.

Desse modo, de acordo com as premissas que elencamos na introdução deste relato, tudo o que o professor vive em sua prática pedagógica concorre para que ele desenvolva a confiança de que pode – ou não – desenvolver o seu trabalho junto aos estudantes. Os resultados desse fazer pedagógico o auxiliam a monitorar e a calibrar essa confiança em si. O compartilhamento dessas vivências pode servir de fonte de aprendizagem vicária para outros docentes que vivem situações similares.

A literatura também aponta que as crenças de autoeficácia dos professores para ensinar influenciam a motivação e as crenças de autoeficácia dos estudantes para aprender (AZZI, 2014). Gouvêa, Emilliano e Alves (2017) demonstraram que as novas tecnologias desafiaram docentes (imigrantes digitais) a apropriar-se de práticas inovadoras com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Isso resultou na motivação desses docentes em (re)construir suas próprias práticas, a partir de experiências exitosas produzidas com os estudantes, corroborando a ideia de que as crenças de autoeficácia funcionam como fortes aliadas no processo de inovação pedagógica com o uso das TIC.

Na perspectiva da inclusão, por meio da qual defendemos a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todas as pessoas, independente das diferenças que possuam, é fundamental considerar o quanto o professor se acha capaz de realizar seu ofício, bem como valorizar espaços de formação que possam melhorar suas condições de trabalho. O próprio projeto pedagógico pode indicar premissas e caminhos a serem (re)pensados.

No Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI, 2018) da instituição na qual o caso aqui relatado aconteceu é possível observar caminhos para a compreensão de um currículo inclusivo e que busca atender as necessidades de todos os alunos, a fim de garantir o direito à aprendizagem. Dentre eles, a política de ensino pautada na perspectiva de uma educação inclusiva, seja por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)³⁹, dos Laboratórios de Aprendizagem (LA), da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), dos projetos de ensino colaborativo e oficinas pedagógicas para apoio escolar, da orientação e da supervisão educacional, todos esses expressando o entendimento da instituição sobre a inclusão como um processo fundamental. O PPPI afirma ainda que “[...] uma educação inclusiva fundamenta-se na igualdade de possibilidades e na valorização das diferenças” (PPPI, 2018, p. 23).

A tese de Silva (2008) evidencia que a criatividade e a inclusão na formação de professores apresentam-se nas (re)criações de docentes e discentes no contexto das intervenções pedagógicas, para a efetivação do processo de inclusão na escola, com o desenvolvimento de soluções criativas para os problemas enfrentados na prática pedagógica em Educação Física escolar. Para tanto, a autora busca construir entendimentos sobre os termos criatividade e inclusão, superando rótulos e visões reducionistas, excludentes e de desempenho, em prol de soluções para ampliar as oportunidades de participação dos indivíduos na sociedade. Como afirma Silva (2008, p. 328):

Definida enquanto processo, é possível considerar a criatividade como um potencial humano e o produto criativo como o resultado da avaliação social, cultural, histórica, dirigida aos artefatos que resultam da materialização concreta deste potencial. Definida enquanto processo, a inclusão passa a ser considerada como o resultado de uma luta infindável pela garantia dos direitos da pessoa de ser pessoa, e desenvolver todos os seus potenciais. Luta-se, pois, para garantir algo que em si, não existe, de fato, mas se almeja que exista, um dia,

³⁹ Embora reconheçamos que a nomenclatura Pessoas com Deficiências seja a mais adequada, mantivemos a nomenclatura Pessoas com necessidades Educacionais Específicas em função de ser essa a expressão utilizada para denominar o setor ao qual nos referimos na instituição.

sabendo-se que no dia posterior, ou no momento posterior, o que é fato, pode não o ser mais.

Diante disso, a reflexão sobre a autoeficácia docente pode contribuir com essa discussão, devido a necessidade de refletir sobre o quanto os docentes se julgam capazes de operacionalizar práticas inovadoras e inclusivas com o uso de metodologias que incentivem o protagonismo dos estudantes. Destaca-se aqui o potencial das narrativas autobiográficas como um caminho desafiador para descrever e pensar práticas pedagógicas que não se restringem à integração, mas que são includentes e significativas tanto para docentes como para discentes.

Consideramos que práticas pedagógicas inovadoras são aquelas que possibilitam ações democráticas de participação social, de (re)orientação de experiências para conseguir os melhores resultados, que reconhecem as singularidades dos sujeitos e que promovem um ensino diversificado. Deste modo, a (re)construção dos saberes com práticas inovadoras rompe com modelos educacionais ancorados “[...] na memorização, na cópia e na mera reprodução do conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem que o espaço escolar seja um lugar de produção de conhecimento através da investigação contínua” (GOUVÊA; EMILLIANO; ALVES, 2017, p. 72). Ou seja, é fundamental construir espaços para o desenvolvimento e para o fortalecimento da autoeficácia docente, assim como para o compartilhamento das experiências pedagógicas com os pares – sejam elas exitosas ou não.

Desta maneira, entendemos que a abordagem das narrativas autobiográficas aproxima o papel do narrador da experiência com o papel do pesquisador, na construção de significados das práticas de ensino e pesquisa, durante o processo de escrita. Gastal e Avanzi (2015, p.153) confirmam essa afirmativa, considerando que com a produção de novas percepções e sentidos para a prática docente, “[...] o narrador deixa de se constituir num mero informante para também, assumir o papel de pesquisador de sua própria ação. Temos, assim, a inseparabilidade entre as dimensões da formação e da pesquisa ao fazermos uso das narrativas autobiográficas”.

Metodologia

Este relato de experiência se embasou em uma investigação na e sobre a prática pedagógica. A narrativa autobiográfica é um método utilizado para gerar autorreflexão sobre o conhecimento que está na ação, sobre o que surge do chão da escola e sobre o cotidiano docente. Isto é, ela se constitui pelas contextualizações, problematizações e pela produção de conhecimento acerca da (re)construção de sentidos ao longo da trajetória da descrição e do movimento de narrar o saber da experiência para constituir e facilitar a autocompreensão sobre o percurso de autoformação (JOSSO, 2010; PIMENTA, 2008; LARROSA, 2011).

A trajetória acadêmica da professora regente descreve 13 anos de formação em Educação Física, doutorado na mesma área e 10 anos de experiência no Ensino Superior, com formação de professores. Ela possui, também, 3 anos de experiência na Educação Básica, todos na instituição de ensino na qual este relato de experiência se desenvolveu.

Por meio de narrativa autobiográfica da professora regente, diretamente implicada nesse processo de investigação na e sobre a prática, foram relatados em um caderno de anotações, as principais experiências pedagógicas com a turma ao longo do ano letivo.

O recorte utilizado para a construção desta narrativa se deu durante o segundo semestre de 2019, correspondente a 2^o e a 3^a certificação da instituição onde o caso ocorreu. No referido período, a temática “Lazer na escola” foi desenvolvida e adaptada para a inclusão de um aluno surdo na turma. O *corpus* de análise foi construído a partir das experiências significativas que ocorreram em oito encontros semanais, com dois tempos consecutivos de 40 minutos, em aulas teóricas e práticas de Educação Física.

Estratégias pedagógicas com um aluno surdo em aulas de Educação Física

Neste relato, o intuito é refletir sobre a (re)organização de práticas da, na e com a escola para atender as necessidades e as demandas de todos os estudantes envolvidos na turma e, nesse caso específico, de uma pessoa com deficiência auditiva. A professora regente, que protagoniza este relato, se deparou com a situação de vivenciar práticas

corporais em aulas de Educação Física com um aluno surdo em uma turma regular. Ao refletir sobre isso, ela constatou que lhe faltava preparação específica para desenvolver um trabalho que atendesse às expectativas de qualidade almeçadas por ela e às necessidades do aluno surdo. No entanto, apesar dos obstáculos, algumas práticas se tornaram fontes motivadoras, sobretudo ao relembrar experiências anteriores, o que a fez aceitar o desafio, mesmo com receio de não conseguir atingir os objetivos estabelecidos.

Vivências na graduação com disciplinas que priorizavam o desenvolvimento de planejamentos, reflexões e ações pedagógicas para diferentes tipos de Pessoas com Deficiências proporcionaram momentos marcantes de reconhecimento do trabalho construído, de aprendizado, de sensibilidade e de criatividade para buscar a melhor maneira de incluir e de socializar os estudantes, bem como a realização de ajustes e constantes avaliações ao longo do processo. Situações como essas também foram vivenciadas ao longo da docência com a formação de professores, de modo que a prática e o trato pedagógico estivessem direcionados para essa mesma lógica de aprendizado significativo e que se tornaram marcantes, também, nas experiências com essa realidade de ensino.

A partir disso, questiona-se: o que levou a professora a persistir no objetivo de incluir o aluno surdo em uma turma regular? Para tanto, o diálogo com as fontes de autoeficácia (BANDURA, 1997) produziu percepções sobre as próprias capacidades de trabalhar com o aluno surdo no ensino regular, seja na construção de estratégias ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como também na auto influência do histórico da própria docente.

Durante a 2ª e a 3ª certificação do ano de 2019, a temática “Lazer na escola” foi o conteúdo ministrado para o Ensino Médio com o objetivo de problematizar a vivência de práticas corporais no cotidiano, seja dentro ou fora da escola. Barbosa, Silva e Silva (2020) apontaram a necessidade de problematizar o lazer na escola como uma maneira de motivar os estudantes para o conhecimento sobre os direitos sociais do lazer e sobre o tempo dedicado a ele no cotidiano escolar. Esse estudo destacou, sobretudo no contexto atual, sinais de desescolarização da Educação Física, seja pela tendência de

buscar outros espaços para a prática de atividade física, seja, por meio de escolhas por atividades físicas e esportivas fora da escola ou por secundarização das manifestações corporais na vida cotidiana, levando a desmotivação dos alunos e/ou rotinas repletas de atividades diversas fora da escola. Os autores defendem que os professores devem se desafiar a construir práticas pedagógicas motivadoras, includentes e críticas para formar alunos que questionem a ordem social, de maneira a transformar as aulas de Educação Física em um espaço de possibilidades e de produção cultural.

Com base nessa perspectiva de ensino inclusiva, o contexto da referida turma passou a ser o foco e a direcionar toda a intenção pedagógica, influenciando os rumos que seriam tomados, em prol de adaptações nas aulas, participação efetiva do aluno surdo e construção coletiva da equidade de oportunidades de aprendizagem com a turma. Então, todas as atenções se voltaram para como incluir, da melhor maneira possível, o aluno surdo no contexto da escola regular, de modo a garantir seus direitos, necessidades, demandas, participação e uma educação de qualidade. Para atingir o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e superar visões cristalizadas sobre a participação de todas as pessoas nas aulas, a professora regente construiu um plano de ação e adotou estratégias para motivar os alunos na adaptação à nova realidade.

No que diz respeito aos procedimentos empregados durante o processo pedagógico, os recursos das metodologias ativas se tornaram estratégias importantes para oportunizar a socialização, a participação e a inclusão do referido aluno nos desafios que emergiram do cotidiano escolar. Trata-se de formas de direcionar o ensinar e o aprender para a construção de soluções de problemas reais de desafios que surgem das práticas pedagógicas na escola (ROCHA; LEMOS, 2014). Dentre elas, a “aprendizagem baseada em problemas” teve sua aplicação em diversas vivências com os alunos, dotando-os de protagonismo e centralidade, com a busca de solução coletiva e cooperativa e tomadas de decisão para resolver um problema, de forma mediada pela professora regente (ROCHA; LEMOS, 2014).

Embora a professora regente não tivesse formação específica e conhecimento profundo sobre a educação de surdos, ela buscou caminhos para a equidade e para a

equiparação de oportunidades naquele contexto, dialogando a todo tempo com o aluno surdo e com a equipe de Educação Física sobre as suas perspectivas e demandas para ampliar a participação nas aulas de Educação Física. Para tanto, a prática de jogos e brincadeiras, trabalhos em grupo, rodas de conversa e a aprendizagem baseada em problemas foram adotadas como estratégias pedagógicas predominantes.

Foi possível perceber que a adoção de diálogos e trocas diretas com aluno em questão sobre como ele poderia construir e mostrar sua identidade e modos de ser para a turma proporcionou um ambiente de amizade, de desafios, de respeito e de cumplicidade com os demais alunos. Nesse momento, a fonte de autoeficácia da experiência direta (BANDURA, 1997) pôde ser acionada quando a professora regente tenta e consegue um resultado positivo ou que ela considerou positivo, ainda que não tivesse sido o ideal.

Na busca por uma direção para o planejamento daquela turma em particular, sobretudo por conta das especificidades desse aluno, as aulas seguiram rumos nem sempre lineares: conflitos, desafios, (re)construções e reflexões constantes basearam essa trajetória dentro das situações pedagógicas que surgiram no cotidiano.

A escolha foi aceitar o desafio e construir novos saberes para despertar o interesse não só desse aluno como de toda turma para aulas que seriam adaptadas à realidade que dali emergia. O primeiro ponto foi pensar na construção de estratégias de participação, sem exclusão, do referido aluno na turma, evidenciando a importância de ele estar incluído e mostrar as suas potencialidades. As estratégias pedagógicas utilizadas embasaram o processo de ensino-aprendizagem e serviram como um encaminhamento considerado adequado para o melhor entendimento dos conteúdos desenvolvidos em aula e organização da turma.

A fonte de experiência vicária (BANDURA, 1997) ganhou forma por meio da realização de pesquisas, orientação e trocas de experiência com núcleos específicos da instituição, que desenvolvem um trabalho direcionado para pessoas com deficiência, o que possibilitou à professora aprender com outras experiências e práticas e a permitiu encontrar maneiras mais eficazes para construir adaptações e atender as necessidades do aluno surdo.

A partir das ideias e dicas reunidas ao longo das conversas com profissionais especialistas em Educação Especial, que atuavam dentro da instituição, inclusive a intérprete designada para dar suporte ao aluno surdo; a partir das experiências pregressas da professora na graduação e na docência no Ensino Superior; e a partir dos diálogos sobre educação e ensino estabelecidos no seio da própria família, com a mãe professora, que atuou durante anos com Educação Especial na Educação Básica e se tornou o primeiro modelo de docência para a filha, uma proposta de trabalho foi apresentada e compartilhada com a turma pela professora, junto com uma situação-problema: “como nós, enquanto turma, podemos fazer uma aula de Educação Física que inclua a todos, sem exceção?”

Encaminhamentos foram sugeridos pelos alunos para garantir a inclusão de todos e a socialização entre eles em sala, tais como: sentar-se em duplas e trios; fazer um resumo do que foi falado, com apresentação voluntária e compartilhamento do texto ao final da aula; aprender, com o próprio aluno surdo, alguns sinais para facilitar a convivência, sobretudo nas aulas práticas.

Em sala, uma das estratégias pedagógicas e visuais para facilitar o aprendizado do aluno surdo foi o desenvolvimento do jogo “Imagem e Ação” para tratar sobre a temática do lazer. Com esse recurso pedagógico foi possível pesquisar e compreender a percepção dos alunos quanto ao lugar do lazer na vida deles, a identificação de formas de lazer dentro e fora da escola e ao reconhecimento do lazer como direito social. Para tanto, foram feitas leituras, discussões e apresentações de imagens para ajudar na produção do jogo. Após essa fase, questões, imagens e/ou palavras-chave foram selecionadas e sorteadas pela professora regente para o início do jogo. Os alunos foram divididos em quatro grandes grupos que se organizaram ora para desenhar, ora para adivinhar o que estava sendo ilustrado.

O grande desafio desse jogo é usar a criatividade para desenhar, sem dizer uma palavra ou fazer qualquer gesto, para ver qual grupo consegue ganhar mais rápido. Desse jeito, o aluno surdo pôde atuar como desenhista, representando o seu grupo, bem como interpretando as imagens ilustradas em cartazes e o desenho dos demais colegas para responder à pergunta ou acertar a palavra-chave criada com a ajuda do

intérprete de libras, à sua maneira. Após o jogo, foi feita uma roda de conversa para avaliar o que foi realizado. Embora, aparentemente, a aula pudesse parecer desorganizada para quem visse de fora, a interação vivida representou um aprendizado para além do quadro e de leituras soltas, evidenciando a produção de sentidos sobre o que foi desenvolvido e socializado.

Outro momento de grande relevância nesse contexto de aula teórica de Educação Física foi a exposição de um trabalho em grupo, no qual cada um teve funções colaborativas para desenvolver cartazes, com imagens e frases sobre a interface do lazer com a saúde na sociedade, problematizando a qualidade de vida em prol da democratização de práticas corporais na sociedade, neste caso, do lazer no bairro onde moram. Esse trabalho foi, posteriormente, exposto no mural da escola. Os cartazes ficaram à disposição para apreciação pela comunidade escolar, que pôde conhecer formas de praticar o lazer e equipamentos de lazer disponíveis em diferentes bairros da cidade, nos quais os estudantes da turma residiam.

Nesse contexto de pesquisa e de exposição de trabalho para a turma, o aluno surdo conquistou centralidade na atividade quando pôde, por meio da Língua Brasileira de Sinais, traduzida pelo intérprete, descortinar suas experiências de lazer fora da escola como a prática de voleibol em uma praça próxima a sua casa. Ele também pôde manifestar a sua preferência pelo uso de mídias sociais para representar a sua identidade como uma pessoa que apresenta uma deficiência auditiva, mas que não se sente impedido de se relacionar, de se socializar com seus pares e de se divertir como qualquer adolescente.

Nesse caminho, a professora regente prosseguiu para a materialização do planejamento das aulas práticas. Para tanto, um levantamento sobre as atividades corporais de mais interesse da turma e que todos pudessem realizar nas aulas foi realizado, evidenciando que as práticas corporais estão presentes na vida dos estudantes em seus momentos de lazer, embora nem todos tenham disponibilidade, espaço adequado e companhia para usufruir desse tempo como deveriam.

Então, foram desenvolvidas oficinas temáticas com as atividades escolhidas, dentre elas: voleibol, ginástica, futsal, jogos populares e corrida de orientação. Nesses

momentos, o aluno surdo pôde mostrar suas habilidades físicas, culturais, sociais e emocionais nas práticas com os demais alunos. Estes, por sua vez, apresentaram um posicionamento ético, com a aceitação do outro como igual e com respeito às diferenças. E, a professora regente, durante esses momentos, mediou as atividades e produziu cartazes com imagens para facilitar o entendimento da aula durante as oficinas.

Uma oficina, em especial, chamou a atenção do aluno surdo, o que gerou bastante motivação dele nas aulas. Notando a aproximação do aluno com o esporte voleibol, várias formas de jogar adaptadas foram realizadas durante a oficina: com bola de pilates, bola de borracha, bola oficial; com muitos passes e poucos passes; com somente uma técnica do vôlei (ora só de manchete, ora só de toque) e depois com todas; sentados, em pé e os dois juntos; com um lençol na rede, dentre outros recursos lúdicos.

Na prática, o aluno surdo, ao observar os cartazes feitos pela professora, conseguiu interagir, jogar e se socializar com os seus pares, a partir da percepção sobre o andamento dos jogos e/ou a dinâmica da aula, auxiliado pelo intérprete da linguagem dos sinais. Deste modo, a aula seguiu voltada para o entendimento do aluno surdo sobre a prática, com a avaliação constante, colaboração e complacência da turma, bem como do intérprete que transmitia as informações.

Esses elementos apontam para o apoio da docente em (re)organizar a prática e incentivar que todos os estudantes pudessem vivenciar experiências lúdicas, adaptadas e cooperativas em equipe, favorecendo a autoconfiança e corroborando a fonte de autoeficácia persuasão social (BANDURA, 1997), por meio do apoio e do incentivo de pessoas reconhecidas pela experiência no referido nicho de atuação, reforçando a autoeficácia na construção da aula.

No entanto, nem tudo saiu como o planejado. Com o andamento das aulas, notou-se que o aluno surdo apresentava algumas dificuldades com o entendimento da Língua Portuguesa, que seria a sua segunda língua. Em função disso, algumas lacunas foram identificadas pela professora regente no processo de ensino-aprendizagem que, mais uma vez, buscou (re)avaliar as estratégias pedagógicas, dentre elas: reforçar o

pedido para o aluno surdo fazer os resumos ao fim da aula; solicitar ao aluno que anotasse na agenda os compromissos relativos à disciplina; e, também, realizar ações mais adaptadas, como avaliações e leituras ajustadas para a necessidade do aluno, mais imagéticas e menos textuais, dentre outras estratégias visuais.

Essa configuração possibilitou novas buscas para reduzir as dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desse aluno. Isso gerou certa angústia para a professora regente e, ao mesmo tempo, a incentivou a realizar uma autoavaliação, observar e intensificar o monitoramento das experiências que estavam sendo desenvolvidas. Os estados fisiológicos e emocionais (BANDURA, 1997) se tornaram um ponto vulnerável naquele momento, pois as tentativas constantes para lidar com as dificuldades do processo estavam imiscuídas na ansiedade de construir situações pedagógicas de sucesso e fazer adaptações para aquela realidade. Esses elementos poderiam interferir negativamente na experiência com o aluno surdo e desmotivar a professora regente, no entanto, novas estratégias foram lançadas e o controle sobre as emoções foi importante para o fortalecimento da autoeficácia, fazendo-a persistir, apesar das dificuldades.

Deste modo, lacunas e necessidades foram identificadas durante o processo de ensino-aprendizagem para a inclusão do aluno surdo e (re)configuradas nos processos pedagógicos. Assim, por meio de reflexões e ações conjuntas com a turma foi possível articular uma rede colaborativa e inclusiva entre a professora – buscando estratégias pedagógicas – e os discentes – vivenciando a construção do conhecimento, de forma a trabalhar com as diferenças. Portanto, a autoavaliação contínua realizada ao longo do processo pelos estudantes e pela própria professora regente foi importante nesse processo, como um elemento motivador para pensar e traçar estratégias sobre a inclusão do aluno surdo junto à turma, seja nas aulas teóricas, seja nas aulas práticas de Educação Física.

Considerações finais

O objetivo deste relato foi refletir sobre algumas relações entre a autoeficácia docente para o ensino de Educação Física e o uso de estratégias para a inclusão de um aluno surdo de 1º ano do Ensino Médio, em uma Instituição Pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro. A partir do caso apresentado, pode-se dizer que a primeira fonte de autoeficácia docente revelou que as experiências diretas vivenciadas com Pessoas com Deficiências em aulas de Educação Física levaram a professora regente a acreditar na própria capacidade de realização e no alcance dos objetivos de inclusão do aluno surdo em sua prática pedagógica, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas. Sobre a experiência vicária, outra lembrança que a encorajou a foi lembrar vivências de sua mãe, também como docente, com Pessoas com Deficiências. O apoio dos profissionais especialistas, por meio de relatos de práticas bem e mal-sucedidas, dicas de como mediar situações e ampliar a participação do aluno, também foram essenciais para consolidar as ações que iriam acontecer.

Em relação à persuasão social, os *feedbacks* emitidos pela turma e pelo próprio aluno surdo faziam a prática ser constantemente reavaliada e reconstruída coletivamente, sinalizando que o planejamento, de um modo geral, era satisfatório. Contudo, alguns sinais dados pelo aluno surdo, de não dialogar sobre o conteúdo e/ou a prática revelavam dificuldades tênues, que um olhar atento, a escuta de relatos dos outros alunos e a indicação do intérprete de que o aluno surdo não estava interagindo, demonstravam a necessidade de repensar a prática e buscar soluções em conjunto para acolher e reconhecer as dificuldades de comunicação encontradas.

E, sobre os estados fisiológicos e emocionais, a ansiedade de tentar realizar um trabalho pedagógico adequado e buscar estratégias lúdicas para que o aluno surdo pudesse vivenciar as aulas teóricas e práticas com a turma, de forma prazerosa, foram essenciais para superar os momentos de frustração, de achar que não daria certo e de encorajamento para planejar outras vivências.

Orientações foram dadas por setores específicos da instituição sobre como lidar com esse caso e possibilitaram um canal aberto para o diálogo. No entanto, as trocas e as conversas sempre após as aulas com a intérprete para compreender como

era a personalidade, as maiores dificuldades e os interesses do aluno surdo, se tornaram a melhor estratégia para reverter situações de ansiedade da professora regente em relação ao ensino do aluno surdo no cotidiano das aulas de Educação Física.

Assim, foi possível criar e adaptar ações brincantes nas experiências com a turma, usar o celular como uma fonte de pesquisa e registro das aulas, utilizar o conhecimento sobre o uso de sinais para identificar os outros alunos e a professora regente, por meio de uma característica específica (o gesto da professora remete a sorriso/alegre/simpática). Isso proporcionou uma aproximação, socialização e compartilhamento desta visão de mundo do aluno surdo com a turma, bem como uma fonte de motivação para dar continuidade às práticas pedagógicas.

Essas questões nos levaram a refletir sobre a experiência com o estudante surdo nas aulas de Educação Física, como uma forma de incluí-lo da melhor maneira possível nas aulas. Fazer o trabalho pedagógico, seja teórico ou prático, com esse aluno, possibilitou rever as dificuldades e aprimorar os acertos, buscando a melhoria da prática a cada dia, progredindo com a ampliação das vivências e dos conhecimentos sobre as adaptações no ensino regular. Entre erros e acertos, a prática docente foi constantemente (re)construída no cotidiano escolar. A busca foi realizar o processo de inclusão a todo tempo e, na medida do possível, foi satisfatório.

Por isso, a necessidade de o professor se atualizar, buscar apoio pedagógico, rever suas práticas, ter sensibilidade e, sobretudo, um olhar e uma escuta sensíveis, a fim de valorizar os atores sociais desse cenário, contextualizando a inclusão de uma maneira mais ampla.

Referências

AZZI, R.G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BARBOSA, R. F. M.; SILVA, C. A. R.; SILVA, K. R. X. **Lazer, sociedade e escola: um relato de experiências em aulas de Educação Física**. Revista Humanidades e Inovação, v. 7, n. 10, p. 315-325, 2020.

GASTAL, M. L. A.; AVANZI, M. R. **Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia.** *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GOUVEA, B.; EMILLIANO, S.; ALVES, V. **Autoeficácia docente e uso de tecnologias como inovação pedagógica.** In: MARTINS, A. S. R.; VIANNA, A. V.; COSTA, A. S.; SILVA, K. R. X. P. (Orgs.). **Coleção O novo velho Colégio Pedro II: Formação de Professores**, v. 7, Colégio Pedro II/PROPGPEC, Rio de Janeiro, 2017, p. 61-74.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Rio de Janeiro: **Colégio Pedro II, 2018.** Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 13 ago.2019.

RESENDE, H. G. **Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal.** *Movimento*, v. 1, n. 1, p. 20-28, 1994.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. de M. **Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento.** In: IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicações: **SIMPED.** Rio de Janeiro: Fapesp, 2014. p. 1-12.

SILVA, K. R. X. **Criatividade e Inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais.** 422f. Tese de doutoramento. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Recebido em: 09/01/2021

Aprovado em: 23/06/2021