

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO OLHO DO FURACÃO: COMO INCLUIR CRIANÇAS QUE NÃO FALAM, NÃO OUVEM E NINGUÉM ENSINA A ENSINAR?

Joanna Las Casas¹

¹Doutoranda em Educação (UFRJ). Pesquisadora no REFORÇA – Rede de Estudos em Formação, Currículo e Ações na Educação Física Escolar. Professora de Educação Física nas Prefeituras Municipais de São Gonçalo/RJ (SEMED/PMSG) e São Pedro da Aldeia/RJ (SEMED/PMSPA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: joannalascasas@gmail.com

Introdução

A inclusão, na escola pública, frequentemente se materializa como exigência imediata de participação sem que se garantam condições mínimas de acessibilidade. Nas aulas de Educação Física (EF), essa contradição se intensifica por características próprias do componente: ambiente aberto e ruidoso, transições rápidas, regras em constante negociação, grande circulação corporal e alta demanda de gerenciamento de segurança (Silva, 2023; Almeida; Mazoni; Conceição, 2024). Nesse cenário, estudantes com barreiras comunicacionais, como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal ou com fala pouco funcional, estudantes surdos sem acesso consolidado a uma língua (L1/L2) e crianças com necessidades complexas de comunicação, tendem a permanecer “presentes” fisicamente, mas excluídos do ponto de vista pedagógico, por não acessarem instruções predominantemente orais e implícitas.

A literatura recente sinaliza o crescimento de matrículas de estudantes com TEA e deficiência auditiva, sem expansão proporcional de intérpretes, recursos de Tecnologia Assistiva (TA), formação docente e protocolos institucionais de acessibilidade (Santos *et al.*, s.d.; Silva; Lucena, 2024; Bezerra *et al.*, 2025). Nesse contexto, a ausência de mediação linguística compatível produz o que se pode compreender como “colapso comunicativo”: fugas, explosões, paralisações, recusas e desorganização não são lidas apenas como “comportamento”, mas como expressão de uma participação impedida por falta de linguagem compartilhada.

Diante disso, este trabalho defende a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), compreendida como TA voltada ao apoio/alternativa à fala, como estratégia pedagógica estruturante na EF, especialmente em situações em que a escola não assegura, de modo suficiente, recursos linguísticos essenciais (por exemplo, Libras e suporte especializado). A CAA, quando incorporada como “língua de aula”, por meio de rotinas visuais, cartões de ação, regras visuais e recursos de autorregulação, pode ampliar compreensão, previsibilidade, participação e segurança, tanto para estudantes com barreiras comunicacionais quanto para o grupo como um todo (Sartoretto; Bersch, 2010; Modesto, 2018; Júnior; Coutinho, 2024).

Isto posto, objetiva-se analisar e sistematizar o uso pedagógico da CAA como estratégia de acessibilidade comunicacional nas aulas de EF, descrevendo possibilidades concretas de implementação (baixa tecnologia) para organização de rotina, instruções, regras e manejo de crises, com implicações para a formação docente e para a cultura inclusiva da escola.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com delineamento descritivo-analítico, baseado em sistematização de práticas pedagógicas e em diálogo com literatura recente sobre inclusão, TA/CAA, TEA, surdez e acessibilidade comunicacional no contexto escolar. A análise organiza-se a partir de dois movimentos: (1) caracterização do problema pedagógico na EF quando a mediação depende quase exclusivamente da oralidade; (2) proposição de um modelo de implementação de CAA como “arquitetura comunicacional” da aula, estruturada em quatro eixos operacionais: rotina visual, demonstração corporal com apoio visual, regras visuais e manejo de crises com apoio comunicativo. Como fontes de fundamentação, foram mobilizados guias e materiais de referência em TA/CAA e estudos recentes que discutem implementação escolar, rotina visual e efeitos na participação e regulação emocional.

Resultados e discussão

A análise evidencia que a principal barreira para participação, em muitos casos, não é o conteúdo corporal em si, mas a forma como a aula é comunicada. Instruções rápidas e abstratas, combinados implícitos e leitura de contexto (pistas sociais e inferências) tendem a excluir estudantes que necessitam de maior concretude simbólica para compreender sequências, turnos e regras. Em especial, dificuldades de reciprocidade social e de decodificação de sinais não verbais, associadas a quadros do TEA, e a ausência de língua consolidada em parte do público surdo (por falhas de oferta linguística precoce), tornam a oralidade insuficiente como via única de mediação.

Nessa direção, a CAA atua em dois planos articulados. Primeiro, transforma o tempo da fala (efêmero e veloz) em permanência visual, mantendo pistas acessíveis no espaço (cartazes, pranchas, cartões e quadros). Segundo, constrói previsibilidade, substituindo a necessidade de inferência por sequências explícitas: o estudante “vê” o que vem antes e depois, o que reduz ansiedade e comportamentos de fuga/colapso.

Os quatro eixos de implementação sistematizados demonstram como a CAA pode reconfigurar a aula de EF (Modesto, 2018; Comunic@TEA, 2022; Lupinaci; Schlünzen Jr., 2023; Schwanz; da Silva; Schmidt, 2024):

1. **Rotina visual:** apresentação, no início da aula, de uma sequência curta (3–6 blocos) com símbolos consistentes (“chegada”, “aquecimento”, “atividade”, “jogo”, “volta à calma”, “despedida”), atualizada ao longo da aula (check/virar cartões). Esse recurso favorece compreensão de transições, reduz incerteza e organiza o tempo pedagógico para estudantes com barreiras comunicacionais e para a turma.
2. **Demonstração corporal com apoio visual:** associação entre demonstração motora e um símbolo estável (cartão de ação: “saltar”, “parar”, “trocar”, “esperar”), criando dupla codificação (corpo + imagem). A estratégia reduz repetição verbal, aumenta clareza e permite retomadas rápidas durante a atividade sem escalada de volume/estresse do/a professor/a. Recursos portáteis (chaveiro, prancha pequena, colete com velcro) ampliam viabilidade em quadra.
3. **Regras visuais:** deslocamento das normas do campo da advertência oral (“não empurra”) para um ambiente de referência compartilhada (quadro de combinados visuais: “esperar”, “sua vez”, “não empurrar”, “ajudar”). Além de reduzir ambiguidade, diminui o caráter personalista/moralizante da correção e fortalece cultura de convivência com apoio visual.

4. **Manejo de crises com apoio comunicativo:** introdução de um vocabulário mínimo de autorregulação (“pausa”, “respirar”, “barulho”, “dor”, “não quero”, “ajuda”), acessível em momentos críticos. A CAA funciona como “primeiro socorro comunicativo”, oferecendo rotas de saída e formas de expressão quando a fala colapsa. A análise também destaca a importância de envolver alunos(as) como aliados pedagógicos de forma ética e estruturada (sem terceirizar responsabilidade), fortalecendo apoio social e reduzindo isolamento durante crises.

Em conjunto, os achados sustentam que a CAA, ao ser tratada como TA de acessibilidade comunicacional, não é “recurso extra”, mas parte da própria didática inclusiva. Ela redistribui o peso da inclusão: parte sai da dependência exclusiva da fala do/a professor/a e passa a residir no ambiente (símbolos, rotinas e combinados), aumentando segurança e agência docente e discente. Ao mesmo tempo, a discussão evidencia uma lacuna formativa: a CAA ainda é frequentemente vista como prática restrita ao campo clínico, quando deveria integrar a formação docente e as políticas de acessibilidade escolar (Pereira, 2016; Halberstadt, 2024).

Conclusões

Conclui-se que a inclusão nas aulas de EF, para estudantes com barreiras comunicacionais, depende de garantir linguagem compartilhada e acessibilidade comunicacional. A CAA, compreendida como TA, pode operar como “língua de aula” ao tornar instruções e regras visuais, estabilizar rotinas e oferecer vocabulário mínimo para participação e autorregulação. A sistematização em quatro eixos (rotina visual; demonstração com apoio visual; regras visuais; manejo de crises com CAA) apresenta um caminho viável, de baixa tecnologia, para reorganizar a arquitetura comunicacional da EF e reduzir colapsos associados à incompreensão. Por fim, reafirma-se a necessidade de institucionalizar formação docente em CAA/TA e de tratar acessibilidade comunicacional como direito educacional, condição para uma inclusão possível, concreta e sustentada no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Tecnologia Assistiva; Acessibilidade comunicacional; Necessidades complexas de comunicação; Rotina visual.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. H. P. S.; MAZONI, A. R. G.; CONCEIÇÃO, V. M. Aprimorando a participação: estratégias para apoiar alunos com autismo na Educação Física Escolar. *SciELO Preprints*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8972>

BEZERRA, T. M. *et al.* Estratégias de comunicação alternativa e ampliada (CAA) na educação de alunos com TEA: um desafio para formação de professores. *In: Open Science Research XVIII*, Editora Científica Digital, v. 18, 2025. p. 358-368.

COMUNIC@TEA. **Comunicação Aumentativa e Alternativa: o que é? Quando usar?** São Paulo, 2022. Material de distribuição gratuita. Disponível em: <https://comunicatea.com.br/>. Acesso em 20 Nov. 2025.

HALBERSTADT, C. B. G. **Tecnologia assistiva (TA) por meio de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) no ensino médio gaúcho para estudantes com deficiência e comunicação não-verbal.** 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2024.

JUNIOR, A. J. R.; COUTINHO, D. J. G. O impacto dos dispositivos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) na inclusão de alunos com deficiências de comunicação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 11, p. 2020-2030, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16761>

LUPINACI, M. L. S.; SCHLÜNZEN JR., K. Comunicação Alternativa e Aumentativa: contribuições para crianças autistas não oralizadas na sala regular. In: XVI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação, v. 1, p. 84-89, 2023. **Anais... Presidente Prudente: Programa de Pós-graduação em Educação**, 2023.

MODESTO, R. F. F. **Comunicação alternativa:** participação de alunos com deficiência não oralizado na rotina pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

PEREIRA, J. M. M. M. **A comunicação aumentativa e alternativa enquanto fator de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor) – Escola Superior de Educação João de Deus, RCAAP-Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, Lisboa, 2016.

SANTOS, B. F. P. B. *et al.* Ampliando vozes: os benefícios da comunicação alternativa aumentativa para indivíduos não verbais. **Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, Umuarama, s.d, ahead of print. DOI: <https://doi.org/10.25110/akropolis.vXXIX.2024-00000>

SARTORETTO, M. L; BERSCH, R. C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. v. 6 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHWANZ, E.; DA SILVA, S.; SCHMIDT, M. Comunicação Aumentativa e Alternativa nas aulas de Educação Física. **Fórum da Rede Municipal de Ensino**, v. 7, n. 1, 2024.

SILVA, M. V. **Tecnologia assistiva nas aulas de educação física escolar para estudantes com transtorno do espectro autista.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Alagoas, 2023.

SILVA, S. G. G.; LUCENA, N. Y. F. Comunicação alternativa para alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino. **Ciência Atual**, v. 21, n. 2, 2024.

