

Organizadoras

Adriana Barroso de Azevedo

Cristhiane Lopes Borrego

Elaine Gomes Vilela

Coleção

Pesquisa
Narrativa

Volume II

Inclusão



Metodista

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

Conselho Superior de Administração das Instituições Metodistas de Educação

Presidente: Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias

Vice-Presidente: Esp. Jorge Pereira da Silva

Secretária: Me. Esther Lopes

Titulares

Bel. Andrea Rodrigues da Motta Sampaio; Dr. Cassiano Kuchenbecker Rosing;
Esp. José Erasmo Alves de Melo; Me. Alécio Alvico Teixeira Júnior; Me. Samuel
Barros de Moraes

Suplentes

Bel. Eva Regina Pereira Ramão

Bel. Josué Gonzaga de Menezes

Grupo gestor da Educação Metodista

Direção-geral: Dr. Ismael Forte Valentin

Coordenadoria Nacional de Educação: Dra. Adriana Barroso de Azevedo

- **Segmento Ensino Presencial e Pós-graduação:** Dra. Adriana Barroso de
Azevedo

- **Segmento EAD:** Dr. Luciano Sathler

- **Segmento Educação Básica:** Esp. Vanessa Paiva Garcia Fantozzi

Diretoria de Relações Institucionais da Educação Metodista: Me. Vera Elaine
Marques Maciel

Diretoria Administrativo-Financeira: Me. Maurício Fontoura Trindade

Coordenadoria Nacional das Pastorais Escolares e Universitárias (CONAPEU):

Coordenador Rev. Antônio Augusto de Souza

Reitoria da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Reitoria da Universidade: Dr. Marcio Araujo Oliverio

Diretoria de Graduação: Me. Patrícia Brecht Innarelli

Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa: Dra. Maria do Carmo Fernandes Martins

Diretoria de Extensão e Ações Comunitárias: Dra. Alessandra Maria Sabatine
Zambone

Conselho de Política Editorial

Dr. Marcio Araujo Olivério (Presidente); Dr. Marcelo Furlin; Dr. João Batista Ribeiro
Santos; Dra. Carla Mazzitelli; Dra. Tassiane Boreli Pinato; Dr. Sergio Marcus
Nogueira Tavares; Dr. Lauri Emilio Wirth; Me. Shirlei Debussi Pissaia (Representante
Externa); Noeme Timbó – Biblioteca

Comissão de Livros

Dra. Adriana Barroso de Azevedo; Dr. Almir Martins Vieira; Dr. Antônio Roberto
Chiachiri; Dra. Cristiane Lopes; Dra. Débora de Jesus Bezerra Libório; Dr. Dimas
Antonio Künsch; Dr. Moises Pais dos Santos

Editora Executiva

Dra. Alessandra Maria Sabatine Zambone

Organizadoras
Adriana Barroso de Azevedo
Cristhiane Lopes Borrego
Elaine Gomes Vilela

Coleção

Pesquisa
Narrativa

Volume II

Inclusão

APOIO



UMESP

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Metodista de São Paulo)

C676 Coleção pesquisa narrativa: inclusão, volume II / Organizadoras
Adriana Barroso de Azevedo, Cristhiane Lopes Borrego, Elaine
Gomes Vilela. São Bernardo do Campo : Universidade Metodista
de São Paulo, 2022.
185 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-86452-22-8

1. Educação - Narrativas pessoais 2. Histórias de vida 3.
Pessoas com deficiência - Educação 4. Educação inclusiva 5.
Professores - Formação profissional I. Azevedo, Adriana Barroso
de II. Borrego, Cristhiane Lopes III. Vilela, Elaine Gomes.

CDD 370.71

AFILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO
METODISTA**

EDITORA – EDUCAÇÃO METODISTA

Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos 09640-000,

São Bernardo do Campo, SP • Tel: (11) 4366-5537

E-mail: editora@metodista.br • www.metodista.br/editora

Capa: Cristiano Freitas

Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá

Revisão: Marcella Barbosa Costa

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
<i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
Prefácio.....	9
<i>Marcia Noronha de Mello</i>	
O papel da imaginação e do faz-de-conta na aprendizagem da criança surda: as Artes Cênicas e as narrativas de uma realidade quase desconhecida.....	12
<i>Airton Rodrigues</i>	
Educação inclusiva no ensino superior: narrativas de experiências formadoras.....	31
<i>Cristhiane Lopes Borrego</i> <i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
Surdocego, atitude maker e fenomenologia.....	52
<i>Elaine Gomes Vilela</i> <i>Fabiana Wanrhath Jacopucci</i>	
Luz, Câmera, (RE) Ação: narrativa de vida de uma professora de educação física e a pessoa com deficiência.	65
<i>Jorge Marcos Ramos</i> <i>Airton Rodrigues</i>	
Narrativas surdas de formação: práticas docentes com a inclusão por meio da inversão.....	81
<i>Elaine Gomes Vilela</i> <i>Keiti de Barros Munari</i>	

As Igrejas e a inclusão de pessoas com deficiência	97
<i>Eber Borges da Costa</i>	
Experiência pedagógica maker e a expressão das potencialidades do aluno com deficiência na escola.....	111
<i>Fabiana Wanrath Jacopucci</i>	
Percepção de procedimentos e práticas tradutórias: experiências com surdocego adquirido.....	127
<i>João Paulo Navega Roque</i>	
Educação de Surdos: do Congresso de Milão aos dias atuais.....	138
<i>Leliane Aparecida Castro Rocha</i>	
Caminhando para a inclusão: narrativa de vida de uma professora de educação física e a pessoa com deficiência	160
<i>Jorge Marcos Ramos</i>	
<i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
Sobre os autores	181

APRESENTAÇÃO

Adriana Barroso de Azevedo

Coordenadora Nacional da Educação Metodista

A Coleção Pesquisa Narrativa iniciada com o volume I – Concepção, apresenta neste segundo volume a abordagem narrativa sobre a temática da Inclusão.

Buscamos com essa coleção, explicitar as ideias que fundamentam aquilo que hoje pauta epistêmica e metodologicamente as pesquisas que desenvolvemos no PPGE da Universidade Metodista de São Paulo, as minhas próprias, as de orientandos de mestrado e doutorado e dos discentes que buscam trabalhar com uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa numa abordagem interpretativa.

Não por acaso, aqui estão reunidos predominantemente artigos produzidos a partir da disciplina Pesquisa Narrativa: Epistemologias em Construção, ministrada por mim no 2º semestre de 2019, no PPGE da UMESP.

Lembro vivamente daquela manhã, cinza e fria de agosto, e do meu primeiro contato com mestrandos e doutorandos ali reunidos – durante aquela manhã este volume foi sendo construído.

A narrativa de si, em suas diversas manifestações – orais, escritas, digitais –, conhece desde o fim dos anos 1970 uma popularidade que não é resultado apenas de uma euforia passageira e seus efeitos podem ser observados nas ciências sociais, na mídia em geral, na literatura e também nas práticas de formação (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 33¹).

No processo de falar sobre si, o indivíduo expõe a sua experiência e, a partir dela, reflete sobre a mesma, buscando compreender os caminhos que trilhou na sua construção pessoal e profissional. “Narrando sua

¹ DELORY-MOMBERGER, Christine. As histórias de vida. **Da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFERN, 2014.

vida, o indivíduo ordena, tematiza, interpreta os acontecimentos de sua existência segundo uma coerência de forma e de sentido” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 337).

Este Volume II problematiza a presença e a importância das narrativas nos contextos cotidianos da Educação Inclusiva, e da pesquisa em Educação, em suas diferentes dimensões, entendendo que esses dois espaços são indissociáveis.

A escrita autobiográfica promovida pelos discentes que vivenciaram a experiência da inclusão permite o ato da autorreflexão e reinvenção do eu, por meio do mergulho nas experiências tanto dos participantes quanto dos próprios pesquisadores. Nesse processo relacional de envolvimento da pesquisa narrativa ninguém está imune aos atos e consequências decorrentes dessa interação.

A escrita de si, juntamente com as narrativas dos participantes e o relato das práticas, revela experiências e processos formativos; além de trazerem vivências ímpares para a pesquisa em Educação.

As experiências revelam saberes, práticas, desafios e barreiras; mas, também refletem sobre compromisso, motivação, ação docente e compreensão do outro no processo de empatia.

Com as experiências aqui abordadas, busca-se divulgar, discutir e refletir a questão cotidiana da educação inclusiva.

PREFÁCIO

Marcia Noronha de Mello

Coordenadora e Professora de Cursos de
Aperfeiçoamento do Instituto Benjamin Constant

Escrever um prefácio é antecipar o saboreio da leitura que está por vir, convidando o leitor curioso a explorar novas escritas, diferentes formas de abordar um tema, ouvir as vozes de pessoas a quem a sociedade ainda não acolhe de forma ampla.

Pensar e narrar as experiências de inclusão de pessoas com deficiência no mundo acadêmico e escolar, onde o olhar atento do professor se encontra validado pela narrativa do seu pupilo, traz à tona a percepção do outro em relação a nossas ações, permitindo a nós, leitores, profissionais, observadores externos, vivenciar, sentir, vibrar com os relatos apresentados.

Questões emergiram das leituras como: o que difere o faz-de-conta da imaginação, para a criança surda? Ou, qual a relação entre a intencionalidade humana e a percepção e reconhecimento do mundo por meios de nossos sentidos sensoriais, ou ainda, como diz uma das autoras, como o fazer proporciona abertura de possibilidades?

Temos também a opção de, ao lado de um balde de pipocas, “assistirmos” ao filme da trajetória de uma professora de educação física que, de repente, se vê diante de pessoas com deficiência em suas aulas regulares, fazendo com que ela revise lugares e aspectos de sua singularidade, e que foram determinantes em suas escolhas de vida e realização profissional. Qual seria a fronteira entre profissionalismo e “estar na profissão”? Qual a importância de termos educadores surdos, como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem? Todos esses questionamentos são ainda parte do caminho da leitura. Que tal pensarmos no papel das igrejas na inclusão de pessoas com deficiência?

Muitos são os exemplos de denominações que não apenas acolhem como desempenham um importante papel social em relação a esses grupos. E, dando continuidade à nossa leitura-viagem, ou passeio gastronômico literário, ainda que o discurso seja acadêmico (não consigo deixar de pensar a leitura como alimento, uma vez que tem sabor, cor, e desperta em nós tantas emoções), chegamos num texto instigante, trazendo a temática da experiência *maker* como um potencializador do desenvolvimento e protagonismo do aluno, que assim amplia seus horizontes e diminui a desigualdade, proporcionando maior equidade, principalmente aos alunos com deficiência, alvo destas narrativas, diante do processo inclusivo na escola. Seria esta uma nova metodologia ou uma estratégia que permite ao aluno novas construções de conhecimento, promovendo desta forma a inclusão de uma maneira mais significativa?

Mas não paramos por aqui. Algum dia, caro leitor, você pensou em como é ser uma pessoa privada de visão e audição concomitantemente? Como seria o mundo se só o conhecêssemos pelo tato, pelo olfato, pelo paladar? Como você se comunicaria com as pessoas a seu redor? Para esta reflexão vamos ter um relato de experiência com um surdocego adquirido.

A presente coletânea traz ainda textos que apontam os desafios da gestão perante a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a história do Congresso de Milão e seu impacto no processo de aquisição de linguagem nos surdos, bem como artigos que destacam os principais marcos legais que norteiam o processo de inclusão de pessoas com deficiência em nosso país.

E já que estamos falando de narrativas, como me senti e como me impactou esta leitura? Primeiramente os textos me trouxeram à memória minha própria experiência como professora e todo o meu aprendizado no campo da surdocegueira por meio do contato com essas pessoas. Foi um reviver de emoções e uma profunda empatia com todos os relatos apresentados, sentindo a alma dos autores enquanto eu ia saboreando a leitura. Conhecer um pouco do movimento *maker*, me fez curiosa para novas leituras, novas metodologias, demonstrando o quanto é importante a troca com os pares. Estamos em permanente aprendizado, compartilhando experiências e conhecimentos, nos enriquecendo por meio do outro e com o outro. E, finalmente, para não fugir à imagem da

gastronomia que invoquei desde o início, o livro traz uma explosão de sabores, bem temperado, e que desperta, na leitura, os nossos sentidos.

Assim, caro leitor, aqui fica o convite, a provocação, o desafio, de não apenas ler os textos aqui selecionados, mas permitir que estas narrativas o modifiquem e o aproximem do outro em sua diversidade, especificidade, singularidade.

Boa leitura.

O PAPEL DA IMAGINAÇÃO E DO FAZ-DE-CONTA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA: As Artes Cênicas e as narrativas de uma realidade quase desconhecida.

Airton Rodrigues

RESUMO

Este artigo propõe apresentar aspectos relacionados ao processo cognitivo de estudantes surdos, em relação a obtenção de conhecimentos na educação formal e não formal, os quais dependem de modo significativo do contexto social em que vivem, para ampliar ou limitar conceitos. Nesse sentido se faz importante assimilar que as pessoas surdas adquirem seus conhecimentos por meio do olhar/visão compreendido como o principal canal de entrada dos conteúdos, desse modo observamos que estas sofrem grande limitação na quantidade de informações, que são percebidas/conhecidas quando alguma situação se apresenta em forma de experiência (vivida). Para uma aproximação dessa realidade, apresentamos três narrativas descritas por jovens surdos, que aconteceram por ocasião do encontro anual na comemoração das festas juninas no ano de 2010, realizado no Instituto Santa Terezinha¹, Colégio para Crianças Surdas, na cidade de São Paulo -SP. Desta forma as narrativas levam à compreensão de um universo particular, uma cultura única, em que a escola e seus agentes, por vezes não conseguem perceber. Assim, entender que o faz-de-conta e a imaginação exercem função complementar, mas não completa no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, se faz importante na medida em que nos aproxima de uma realidade pouco conhecida e que nos alerta em nosso fazer educacional.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Cultura Surda

¹ Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929 em Campinas, transferiu-se para São Paulo em 1933, sendo o primeiro colégio particular para surdos no Brasil.

INTRODUÇÃO

Durante o processo da minha pesquisa de Mestrado, realizado na Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, intitulada *As Artes Cênicas na Formação Educacional da Criança Surda*, concluído no ano de 2011, dois questionamentos chamaram a minha atenção de forma bastante particular: O que difere o faz-de-conta da imaginação, para a criança surda? Como esse processo do pensamento humano se comporta em crianças surdas e como ocorre em crianças ouvintes? Estas questões observadas no processo da pesquisa, proporcionaram dois capítulos da dissertação. Foi preciso um estudo minucioso, pois as experiências pelas quais uma pessoa surda passa durante a vida, guarda relação direta com o contexto social em que vive de um modo mais significativo do que para uma pessoa ouvinte. Podemos ter a ideia inicial de que se trata de uma questão óbvia, mas não ocorre dessa maneira. Isto se deve ao fato de que o conhecimento, seja ele em ambiente formal/escolar, ou no âmbito familiar, o processo do conhecer está diretamente relacionado ao que a criança surda vê. Assim podemos pensar que as limitações sofridas em relação aos conteúdos de conhecimento ocorrem em virtude da limitação que o ambiente e as experiências vivida nele proporciona. Ainda encontramos relação sobre as dinâmicas familiares onde características como a de crianças surdas nascidas em famílias de ouvintes via de regra terão um tempo maior para a comunicação formal, visto que os pais ainda não possuem a LIBRAS (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS)², assim todo conhecimento se dá de forma apenas visual, limitado ao espaço físico onde a criança esteja. Diferente ocorre se a criança nasce surda com pais surdos e que já dominem a linguagem de sinais, obviamente que informações complementares serão ensinadas por meio do próprio idioma natal. E temos na linguagem nossa forma de comunicação e compreensão mais ampla devido a detalhes de descrições

² Lei número 10.436 de 24 de Abril de 2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Artigo 1 É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

que não fazem parte do contexto visual. Para que o entendimento das questões aqui mencionadas possa ser melhor compreendido, optamos por iniciar este texto apresentando as três narrativas (histórias vividas) de J.P 19 anos, A.M.S de 18 anos e C.L de 20 anos, e a partir delas realizar um processo de busca pela compreensão dos fenômenos ocorridos e como questões da vida cotidiana vivenciados por uma pessoa ouvinte difere para uma pessoa surda em relação a aquisição de conhecimentos. Nesta abordagem, adotamos os estudos sobre a pesquisa qualitativa / narrativa, trazidas por CONNELLY e CLANDININ (2011) e estudos dos teóricos do desenvolvimento cognitivo e demais áreas da Educação e das Ciências Sociais.

Uma importante observação, com relação as narrativas, as quais foram acolhidas por mim em uma conversa aberta, onde os três sujeitos contaram suas experiências utilizando a Linguagem de Sinais LIBRAS, na qual eu e mais um interprete fazíamos a tradução imediata, fazendo algumas interrupções para sanar dúvidas em relação a tradução e somente dando sequência quando havia a compreensão da mensagem. Este momento foi compartilhado pelos locutores com bastante entusiasmo, pois eles sabiam que as experiências pelas quais eles haviam passado eram vivenciadas por uma grande parcela da população surda.

As narrativas serão reproduzidas como foram contadas por seus respectivos sujeitos respeitando a forma original do discurso.

J.P. (19 anos).

Eu gosto muito de sexo, desde pequeno eu aprendi a me masturbar, meu primo me ensinou a fazer quando eu tinha 10 anos, o meu primo é ouvinte e não fala língua de sinais só faz gestos engraçados. Eu não falei nada para meus pais que fazia aquilo, meu primo mostrou que eu poderia fazer só escondido a noite na cama sem ninguém perceber. Eu achava que era coisa errada, mas, eu gostava toda noite de fazer a masturbação. Assim passou muito tempo, eu tinha 13 anos quando uma noite eu senti alguma coisa diferente, minha mão ficou molhada e eu não entendi por quê. Isso nunca tinha acontecido, fiquei com medo, achei estranho e não entendia, fiquei muito assustado. Eu não me masturbei uma semana porque pensava que tinha alguma coisa errada. Mas não passou muito tempo eu estava na cama e me masturbei e de novo saiu uma coisa do meu pênis

que molhou minha roupa. Fiquei pensando que ninguém podia ver aquilo e eu não sabia o que era, fiquei pensando que estava com doença, porque aquilo nunca tinha acontecido. Eu fiquei muito triste porque pensava que iria morrer. Eu não falei com ninguém dos meus amigos, eu estudava em escola de ouvintes eu não sabia LIBRAS direito ainda, não falei para meus amigos porque tinha vergonha e pensava que estava doente. Um dia minha mãe percebeu que eu estava triste, mas minha mãe também não sabia LIBRAS, nem meu pai, a conversa era sempre em gestos com pouca LIBRAS. Ela disse que minha cara era triste e eu não falei o que era, eu não queria mais comer nem brincar, então ela falou com meu pai, que conversou comigo, demorou muito para poder contar pra ele, eu não conseguia explicar porque ele não sabia LIBRAS e eu tinha vergonha de falar sobre masturbação, nunca falamos isso.

Mas eu expliquei o que estava acontecendo e ele não entendeu que era problema, queria saber mais e eu não tinha como falar mais coisas pra ele, só que estava saindo alguma coisa do meu pênis e eu achava que estava doente, Então ele conversou com minha mãe e eu fiquei muito envergonhado, eu não queria que ninguém da escola soubesse, mas minha mãe falou com uma professora que apresentou uma mulher que falava LIBRAS e ela foi me visitar, ai mesmo com vergonha eu conseguia conversar com ela melhor e contei o que acontecia. Ele traduziu para meus pais e depois me explicou que não era doença era uma coisa normal que acontece com todo homem quando vai crescendo, mas meu pai nunca falou isso, e ninguém me falou isso, nem meu primo que me ensinou. Hoje eu sei que é assim, e sempre falo para outros meninos surdos quando eu posso explicar, não tem problema falar isso para ninguém, o surdo precisa que alguém fale as coisas que acontecem para ele também entender e não pensar que tudo é doença.

A.M.S. (18 anos)

Eu vou contar o que aconteceu comigo, porque hoje parece uma coisa simples, mas para mim foi muito difícil e eu sofri até entender o que estava acontecendo. Comecei a namorar muito cedo, minha mãe não queria me ver com namorado, eu só tenho minha mãe, meu pai já tinha morrido quando aconteceu essa fase da minha vida. Então eu e meu namorado fizemos sexo sem camisinha e eu fiquei sem menstruar, minha

mãe só de olhar para mim falou que eu estava grávida. Ela me levou no posto de saúde e eu fiz exame de sangue, então confirmou que eu estava grávida. Eu fiquei com medo, porque não sabia como ia ser, mas meu namorado gostou e a família dele também gostou, mas não fomos morar juntos, minha mãe e a mãe dele disse que não precisava morar junto, depois que estudar na faculdade poderia me casar. Eu tive muito enjoo, mas minha mãe cuidava de mim.

Minha mãe não fala LIBRAS, só faz gestos, só bom dia, tudo bem? Comer? Banheiro? Coisas simples. Quando tinha 5 meses eu senti minha barriga mexer, e achei aquilo estranho, quando eu deitava mexia muito e eu fiquei com medo, achava que tinha alguma coisa errada, eu sentia a barriga aumentar e diminuir, isso me deixou com muito medo. Eu não contei nada para minha mãe, eu pensei que o bebê estava morrendo, eu não sabia nem o que pensar direito e achei que eu ia morrer também, que era alguma coisa muito errada, nunca mexeu e agora está fazendo isso na minha barriga. Um dia minha mãe me viu chorar e ficou preocupada e me perguntou por que eu estava chorando. Eu tinha medo de falar, mas ele perguntou muito e eu contei que minha barriga estava mexendo. Aí ela deu risada e falou que era normal, que o bebe na barriga da mãe mexe quando vai crescer, mas eu não sabia isso, nunca ninguém me falou isso, nem minha mãe nem quando eu ia no posto de saúde, ninguém lá sabia LIBRAS. Foi difícil porque fiquei muito assustada, mas agora eu já sei e sempre falo para minhas amigas surdas que isso é normal, assim elas já sabem também.

C.L. (20 anos)

Vou falar do HOMEM DO SACO, sabe aquele homem na rua que carrega um saco nas costas? Você já viu alguém assim na rua? Quando eu era pequeno eu acho que tinha 7 anos, eu queria ir na rua sozinho brincar com os meninos, mas meu pai e minha mãe não deixavam porque era perigoso, um carro buzinar e eu não escutar poderia me atropelar, então eu ficava em casa e chorava de raiva, meus amigos não queriam ficar em casa trancado comido, só de vez em quando. Um dia meu pai ficou bravo porque eu não queria obedecer e me mostrou um homem na rua carregando um saco nas costas, ele estava com a roupa rasgada e suja, tinha barba grande, eu fiquei olhando e meu pai fez sinal que ele pegava

criança na rua sozinha e levava embora dentro do saco, eu fiquei com medo e não queria sair sozinho mais para brincar. Eu fui crescendo, as vezes eu via na rua um homem igual aquele, carregando um saco nas costas, com a roupa suja e sempre pensava nas crianças que ele pegava, o tempo passou e eu sempre fiquei com medo. Nunca ninguém me falou que era mentira que era um homem pobre que mora na rua, eu entendi sozinho quando eu cresci, eu não falava que tinha medo, porque tinha vergonha. Não pode contar mentira para surdo porque se a gente vê pensa que é verdade, mentir para criança surda, não é bom, porque os pais esquecem de falar a verdade quando filho cresce e se não fala a verdade o surdo continua acreditando.

As narrativas aqui apresentadas, nos possibilitam mergulhar num mundo paralelo onde as situações narradas, são vivenciadas por todas as pessoas de modo geral, mas que para uma pessoa surda adquire uma relação de experiência mais complexa, embora essa complexidade esteja diretamente relacionada a falta de conhecimento sobre o que se passa no mundo (surdo) e o que se passa com o sujeito que vive a experiência. Assim, compreender sobre as diferenças existentes no Faz-de-conta e Imaginação e principalmente o que as diferencia no processo cognitivo, toma importância fundamental, para que possamos criar meios acessíveis de informações complementares onde as lacunas observadas no contexto do espaço visual em que a pessoa surda está inserida, possa diminuir por meio do acesso ao conhecimento. Embora os relatos apresentados tenham sido feitos por adolescentes, procuramos nesse estudo entender o processo de aquisição de informações, na fase da infância, mais precisamente no início da vida escolar das crianças surdas.

PENSAR O PAPEL DA IMAGINAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA

Observamos um aspecto comum nas narrativas, o não conhecer abre o caminho para o *imaginar*, as lacunas deixadas pela falta de informações possibilitam um exercício de criação mental, onde o sujeito surdo preenche os espaços com respostas as quais ele consegue dar as

experiências que vive. Mas as informações complementares são restritas ao universo físico geográfico em que a pessoa surda habita.

Podemos agora compreender que a imaginação para a criança surda seja um recurso muito utilizado e necessário para o processo de formação de suas convicções, particularmente porque seu mundo é restrito basicamente a informações visuais. A criança surda precisa formar um conceito, uma ideia a respeito daquilo que está sendo a ela apresentado e o que se pretenda que ela conheça, e como ocorre, para toda criança a imaginação representa a liberdade de criação existente entre a informação dada e sua efetiva compreensão. E faz da imaginação, que é livre, pois ocorre no íntimo de cada um, a ponte que completa a relação feita entre o novo e o anteriormente aprendido. O autor Bruno Bettelheim (1980), na sua obra “A Psicanálise dos Contos de fadas”, aborda este aspecto analisando a importância e relevância que a fantasia e imaginação têm no desenvolvimento cognitivo da criança quando afirma:

A fantasia preenche as enormes lacunas na compreensão de uma criança que são devidas à imaturidade de seu pensamento e à falta de informação pertinente. Outras distorções são consequência de pressões internas que levam a falsas interpretações das percepções infantis. (BETTELHEIN, 1980, p. 77).

Se pensarmos o processo de ensino e de aprendizagem na escola, o professor (a) está diante de uma situação extremamente delicada, pois ele tem o conhecimento do que pretende ensinar, mas não sabe qual a carga de informações que o aluno surdo possui para dar início ao processo, e nem como cada aluno individualmente elabora suas fantasias e como estas se processam na imaginação. Temos de considerar ainda o desafio que o(a) professor(a) enfrenta em estar diante de um grupo de alunos com cargas prévias de informações diferenciadas que estão relacionadas ao contexto em que vivem (isto também ocorre com crianças ouvintes) e que precisa alcançar o objetivo de que todos aprendam o mesmo conteúdo. Apenas observando a diferença entre alunos surdos e ouvintes, podemos comentar dois aspectos do papel docente. O(A) professor(a) pode, com crianças ouvintes, de forma preliminar, discutir o que elas sabem a respeito do conteúdo que será apresentado ou quais informações elas já têm sobre o que será

trabalhado, e certamente haverá diferenças no conhecimento prévio de cada aluno, mas as crianças ouvintes irão expor o que sabem por meio da comunicação oral. Silva (2002) nos esclarece,

[...] apontando os vários recursos linguísticos para configurar a atividade. É pela palavra que a criança define seus papéis e compõe formas de ação partilhadas com seus pares, ao estabilizar os significados dos objetos negociados, atribuindo sentido à ação lúdica. (SILVA, 2002, p. 62).

Já com crianças surdas o processo tem um mesmo modelo, mas com uma diferença fundamental: algumas crianças surdas podem ainda não terem aprendido a LIBRAS, e dessa forma não conseguirão estabelecer uma relação de troca das informações, em que seja necessário se utilizar outros meios para que o professor possa conhecer quais informações ou conhecimentos seus alunos já possuem. Tentar compreender aquilo que a criança surda ou ouvinte imagina e fazer com que esse pensamento seja conhecido é um grande desafio para o educador(a). Como pretendemos analisar a importância do papel da imaginação na aprendizagem da criança surda, convido o leitor e experimentar o exercício abaixo, cuja proposta objetiva a inversão dos papéis para uma melhor análise. Imaginemos hipoteticamente a seguinte situação: como num passe de mágica somos tele transportados para o centro da Rússia. Como seria essa experiência? Estaríamos ouvindo, mas não entenderíamos o que seria dito, estaríamos vendo objetos, presenciariamos acontecimentos, mas não conseguiríamos compreender o que estaria acontecendo e nem saberíamos o nome das coisas, nem mesmo para pedir um copo de água, pois não saberíamos o nome do objeto copo e nem o nome do líquido necessário à nossa sobrevivência chamado água. Certamente usaríamos nossa expressão corporal, como gestos, apontando para um copo e tentando fazer entender que queríamos água para saciar a sede. Nesse processo de fazer com que alguém entenda nossa necessidade, a imaginação seria o recurso anterior à nossas ações. De forma diversa de uma pessoa surda, bastaria aprender o nome das palavras “copo” e “água” no idioma Russo e depois apenas repetir. Cabe ainda considerar que a imaginação seja importante para todas as crianças, a diferença é que as crianças surdas (que não possuem o domínio da LIBRAS) não têm a linguagem para expressar o que estão imaginando.

O processo seguinte da repetição das palavras seria o caminho mais curto para alcançar o objetivo de beber água, ou seja, já teríamos um conhecimento prévio e uma comunicação oral para expressar nossos desejos. Mas, se por um motivo jocoso, a nós fosse ensinada a palavra remédio ao contrário de água, ainda assim sem saber, repetiríamos a palavra remédio ao invés de água, e repetiríamos várias vezes até que alguém nos alertasse sobre o erro. E se não fossemos corrigidos? Certamente usaríamos a palavra remédio sempre que necessitássemos de água. Na convivência com crianças e jovens surdos, percebi uma característica importante em sua cultura: a existência de uma condição a qual chamo de “verdade real”, que significa a representação da ideia que a criança surda faz sobre determinado fato ou coisa e acredita ser ele realmente da maneira como imaginou, usando por vezes a língua portuguesa (não totalmente compreendida) como um parâmetro para a formação de sua convicção.

Na experiência vivida e narrada por C.L o “homem do saco”: seria um homem que andava pelas ruas para pegar as crianças desacompanhadas e as levava embora dentro de um grande saco que carregava nas costas. O tempo passou, mas o pai, como faria qualquer pai de uma criança ouvinte, imaginou não ser necessário desfazer ou desmentir a história, uma vez que isso aconteceria normalmente com o passar do tempo. Certamente as informações (ouvidas) recebidas por esta criança seriam suficientes para que isto fosse desacreditado.

Mas, para uma criança surda, esse processo não ocorre da mesma maneira que para uma criança ouvinte. Caso a primeira informação não seja posteriormente retomada e a ela explicado que este homem que carrega um saco nas costas e que normalmente vemos andando pelas ruas é de um mendigo, um morador de rua, talvez a última informação, seria considerada como uma “verdade real”. E como não acreditar ser verdadeira a história, se todas as características do homem contadas pelo pai foram confirmadas pelo o que a criança viu? Esta história fez com que ele concretizasse a ideia da existência do “homem do saco”.

Com o passar do tempo e usando sua imaginação, ele apenas modificou a forma de entender, alterando a primeira versão para uma forma mais concreta da personificação dessa figura, que agora se apresentava como um homem sujo, carregando um grande saco nas

costas, trajando roupas velhas e de aspecto mal cuidado com relação à sua higiene, mas que, ainda assim representava um perigo para as crianças. Um detalhe importante é que esse jovem me confessou não conversar sobre isso com ninguém, pois não queria demonstrar que tinha medo desta figura aos seus amigos, o que fez com que ele não tivesse oportunidade de modificar o conhecimento que tinha sobre o assunto. A figura do “homem do saco” é por todos nós vista com frequência nas ruas, ou seja, temos uma informação visual, mas para uma pessoa ouvinte ninguém precisará dizer que esta pessoa é um andarilho, sem casa e normalmente morador de rua, mas para um surdo se trata de uma informação apenas visual. Desse modo ele tem na imaginação o complemento de informações para a concretização da existência real do “homem do saco”, apenas adaptado a algumas informações que ele possa com o tempo obter. Bruno Bettlhelheim (1980), autor já mencionado neste trabalho, descreve como a mente da criança se comporta com relação a figuras e situações de fantasia:

(...) a mente de uma criançinha, contém um conjunto de impressões, com frequência mal ordenadas e apenas parcialmente integradas, que se expande rapidamente: alguns aspectos da realidade vistos corretamente, mas muito mais elementos completamente dominados pela fantasia (BETTELHEIN, 1980, p. 77).

Esta análise foi elaborada não considerando ser um processo ocorrido com crianças surdas ou crianças ouvintes, mas minhas observações feitas em sala de aula especificamente com crianças surdas, demonstram que há um predomínio da fantasia sobre a realidade no pensamento no que diz respeito a informações ausentes sobre qualquer tema. Assim, quando, a uma criança surda, ensinamos por meio de gestos que são feitos com a utilização do nosso corpo, e principalmente com expressões faciais, que ela não pode pôr o dedo na tomada porque ela pode ter dor e chorar (ocorreria um choque elétrico), porque dentro daquela caixinha tem um “bicho”, como normalmente os pais fazem, e essa informação não venha no futuro a ser refeita com a explicação sobre choque e que este é causado pela corrente elétrica, ela usará sua imaginação para se convencer de que aquela peça colocada na parede onde a televisão fica ligada poderá sempre que for tocada lhe causar

algum mal por causa do “bicho”. Isto significa dizer que a imaginação da criança surda ou como é por ela construída, merece uma atenção especial do professor especializado, pois criar meios para compreender como ela imagina o que não conhece, será a base utilizada na introdução de qualquer conteúdo.

A compreensão que temos para entender a relação estabelecida entre uma informação anterior composta por elementos da imaginação que complementa essa informação e uma nova informação e a imaginação que irá complementar essa nova informação, se torna imprescindível.

O FAZ DE CONTA PARA A CRIANÇA SURDA

Como descrito na seção anterior, a imaginação tem grande importância no processo que ocorre na relação ensino/aprendizagem da criança surda, mas se faz importante compreender que a imaginação também obedece a alguns critérios que necessitam de uma análise específica, pois esta, como vimos, não obedece a padrões limitados, ou seja, não há limites nem regras que impeçam a criança de criar em sua mente o que quiser.

Quando a criança imagina algo ou alguma situação, utiliza um mecanismo de criação mental em que as possibilidades criativas alcancem os objetivos a que ela se propõe buscar, principalmente nas brincadeiras. A princípio o faz de conta pode parecer a mesma coisa que a imaginação, mas veremos, por meio das dinâmicas realizadas, as diferenças entre essas duas formas de criação da mente e como é importante entendê-las. Por meio da pesquisa realizada no mestrado no qual os jogos teatrais foram utilizados (apresentados para as crianças como brincadeiras), buscamos também compreender os mecanismos de aprendizado. Nesse sentido, a autora Daniele Silva apresenta a seguinte questão a qual podemos considerar como um ponto de partida nessa análise, tendo em vista o objetivo da proposta:

[...] sabendo que o brincar é a atividade principal no desenvolvimento pré-escolar que envolve as articulações entre língua e recursos expressivos, real/imaginação/funcionamento psicológico e flexibilização de significados pela linguagem,

é relevante a indagação sobre como as crianças com um desenvolvimento linguístico atípico brincam. Qual é o papel da língua de sinais e dos recursos linguísticos na composição do brincar? (SILVA, 2002, p. 64).

Observemos que as considerações feitas pela autora apontam os aspectos relevantes na compreensão da aquisição de língua de sinais, já mencionados e outras formas de linguagem, como as cênicas corporais, para traduzirem aos alunos surdos os conteúdos pedagógicos propostos.

Podemos desta forma, considerar que a imaginação e o faz de conta, cada qual representa um aspecto diferenciado no processo de construção que a criança irá utilizar para compreender o que será apresentado na forma de conteúdo programático dentro da escola. Em outras palavras, podemos entender a imaginação como uma adequação do que está sendo visto, a ideia (conceito) do que era anteriormente entendido pela criança surda, considerando que a imaginação não impõe limites e por todas as crianças estes limites são ampliados, não existindo fronteiras que impeçam essa possibilidade. Por exemplo, pode-se imaginar que o “o homem do saco” carregue várias crianças dentro do saco, sem perceber que fisicamente isso seria impossível, pois não resistiria ao peso.

Outra hipótese não considerada: as crianças ficariam imóveis lá dentro? Para onde as crianças seriam levadas? Dentre outras considerações. Por outro lado, esta análise não é feita na imaginação, esta desconsidera a realidade e o concreto. No caso das crianças surdas, nas observações feitas durante o processo da pesquisa fez-me entender que o “faz de conta”, ao contrário, é utilizado como um processo para preencher as lacunas criadas pela imaginação, na qual a criança possa, por meio da fantasia, dar forma e conteúdo mais próximo da realidade ao que ela vê numa conduta imitativa. Bettelheim (1980) descreve o comportamento da criança quando ela está “fazendo de conta” no processo no qual a mente da criança reage com o fantasiar para entender informações não totalmente compreendidas:

A criança **normal** começa a fantasiar a partir de algum segmento da realidade mais ou menos corretamente observado, que lhe pode provocar ansiedades ou necessidades tais que ela seja

carregada de roldão por elas. As coisas com frequência se tornam tão misturadas na sua mente que ela não é capaz, em absoluto, de classificá-las. (BETTELHEIN, 1980, p. 77, grifo nosso).

Embora o autor tenha utilizado a expressão “criança normal³”, identificando que sua pesquisa foi realizada com crianças sem nenhuma necessidade específica de atendimento escolar, observei o mesmo processo ocorrer com crianças surdas. Desta maneira é por meio dos jogos teatrais, usando “o faz de conta”, que se abre a possibilidade para que o professor possa entender como este caminho está sendo percorrido. No processo da pesquisa realizada com os alunos surdos 5º ano do Colégio Rio Branco, localizada na cidade de Cotia - SP, propus, com a utilização dos jogos teatrais, um trabalho cênico no qual cada um deveria representar o pai ou a mãe, quando estes vão ao supermercado fazer as compras. O comportamento observado foi o de uma “imitação” feita por cada aluno, com a representação cênica de atitudes semelhantes e que se repetiram com todos de uma forma geral.

Primeiro, os alunos representaram a chegada ao local das compras, com a retirada de um carrinho, de preferência que não estivesse com as rodas quebradas, descrição cênica bem humorada, indicando a constante situação vivida pelos pais, e depois uma parada no caixa eletrônico, descrito pelos alunos como uma ação “apenas para retirar um papel amarelo”, o que sabemos se tratar de um extrato bancário. Obviamente que os alunos não apresentaram e nem discutiram os valores disponíveis para serem gastos, e o porquê daquela consulta antes das compras, mas apenas repetiam as mesmas ações cênicas que os pais sempre fazem quando frequentam o supermercado.

Assim, podemos observar que as informações visuais representam o que a criança surda está aprendendo e como ela deve proceder quando no futuro elas vivenciarem a mesma situação. Mas, quando questionei as crianças sobre a análise feita pelos pais sobre o porquê de, antes das compras, verificarem o saldo bancário, estes não sabiam e nem compreendiam a lógica desta consulta prévia, restringindo-se apenas a dizer que aquela máquina tinha dinheiro, mas que os pais não pegavam o dinheiro, apenas um papel.

³ A palavra normal não corresponde a uma condição humana adotada nessa pesquisa.

Este relato feito pelos alunos confirma que o aprendizado cotidiano está pautado na visão da cena e não no que motiva aquela ação. Observou-se ainda que não foi feito por nenhum aluno o questionamento sobre uma análise concreta, por exemplo, de que somente quando alguém trabalha é que pode possuir um cartão de compras, ou que eventualmente possa utilizá-lo.

No “faz de conta”, diferentemente da imaginação, a criação da imagem obedece a padrões de imitação: a criança normalmente imita o comportamento dos adultos repetindo suas ações. O comportamento foi também observado pela autora Silva (2002), quando discorreu sobre o brincar da criança surda falando que:

[...] as crianças encenam episódio de faz-de-conta de forma bem articulada e com o apoio de língua de sinais, elas brincam assumindo papéis diversos (do contexto familiar ou das esferas do mundo de atividades adultas – cabeleireiro, pintor, motorista, etc...), explorando também no faz de conta, ações que são pertinentes à pessoa ouvinte (quando brincam ao conversar ao telefone, ou de médico que ausculta o paciente) (SILVA, 2002, p. 65).

Apenas não foi considerado que, ao imitar o comportamento das pessoas ouvintes adultas, as crianças surdas não compreendem os objetivos de tais atividades: O que significa auscultar um paciente? Em outro exercício de dramatização proposto, solicitei que os alunos representassem as atividades dos pais dentro de casa, quando estes estão fazendo a comida; as ações dos irmãos mais velhos, quando estes estão conversando; a atividade externa profissional do pai ou da mãe, quando são conhecidas pela criança. Observou-se que as ações foram copiadas, utilizando as expressões corporais, gestos e todos os recursos possíveis, de forma apenas imitativa, sem considerações analíticas dos alunos sobre a proposta. Como também descrito por Silva (2002), com a língua de sinais, as crianças exploram de modo articulado determinadas situações do cotidiano e, nelas também assumem papéis da sua realidade de forma a serem compreendidos pelos ouvintes.

Reforçando as constatações observadas, quando a criança brinca com utensílios domésticos, como uma vassoura, por exemplo, e imita a mãe ou o pai na faxina da casa, o que foi na proposta por mim solicitada

na atividade mais recorrente, está brincando de faz de conta; mas, quando usa esse mesmo objeto (vassoura) brincando de cavalinho, está usando a imaginação para fazer da brincadeira uma aproximação com a realidade. Tal como afirmou Vygotsky (1995, p. 114):

todos conhecemos o grande papel que nos jogos a criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança.

Nesse sentido colocado por Vygotsky, o jogo teatral, quando aplicado em sala de aula (dramatização), tem como um dos objetivos descobrir como a criança compreende o mundo que a cerca, pois faz uma aproximação da imaginação da criança com o faz de conta. Trata-se de uma linguagem específica, primordialmente corporal, que diferentemente da criança ouvinte traz para o surdo a possibilidade de interação e integração social que são imprescindíveis nas suas relações interpessoais. Silva, afirma que:

assim no estudo do faz-de-conta, é fundamental examinar a composição do papel e da cena, bem como a produção de sentidos emergentes no jogo, aspectos relacionados aos jogos dialógicos sustentados pelos participantes por meio da linguagem. (SILVA, 2002, p. 62).

Nesse sentido, a escolha de elaborar esta pesquisa com alunos do 5º ano teve como critério ser esta a fase da pré-adolescência, que ocorre aproximadamente nesse período, pois é um importante momento para a aplicação da dramatização, que ganha força como recurso pedagógico. Ademais, aproveitamos a pré-disposição que as crianças têm para mostrar o que sabem e ainda não estão preocupadas com aspectos físicos e estéticos, a vergonha de se expor, estar diante dos outros colegas e brincar sem se sentirem ridicularizadas, preocupando-se apenas

em demonstrar de todas as formas como estão aprendendo e como é importante evidenciar suas conquistas intelectuais.

Ocorrerá, nas séries seguintes, com os adolescentes, uma inversão destas características comportamentais, ou seja, os aspectos físicos passam a ter uma importância primária e irá compor as regras de conduta do grupo, o que certamente seria um dificultador na aplicação dos jogos teatrais. (Cabe aqui uma ressalva - em escolas onde as atividades teatrais ocorrem desde o início da escolaridade e se mantêm durante os anos, a descrição acima nem sempre corresponde a uma afirmativa.) Importante esclarecer que toda a dramatização aqui proposta deve ser trabalhada com a criação de uma história construída em conjunto com os alunos, acerca do que estão aprendendo no momento. Outra questão a ser considerada é que tanto os personagens, como suas características físicas e psicológicas, o momento das ações, a relação tempo e espaço necessitam de uma adequação ao conteúdo programático, não se trata da montagem de peças teatrais com textos já produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei o processo de pesquisa com o objetivo de alcançar a resposta a uma questão previamente formulada, não imaginei para onde os caminhos poderiam me levar. Como numa viagem, preparei alguns materiais que seriam necessários para cumprir esse percurso, elaborei um mapa e tracei nele o que considerei ser o melhor e mais rápido curso para chegar ao destino. As Artes Cênicas na Formação Educacional da Criança Surda sempre sugeriram um sim como resposta a uma indagação para todos que me questionavam sobre meu trabalho, afinal fazer uso da dramatização como uma linguagem, usar o corpo e todas suas expressões e possibilidades nesse processo para uma pessoa surda, seja ela criança ou adulta, se apresenta como uma lógica aplicação e de positivos resultados. Mas uma primeira questão se apresentou sem deixar espaço a nenhuma outra que já aguardava na fila de espera para se pronunciar. As artes, sejam quais forem, possuem a característica de previsibilidade de resultado, principalmente quando aplicadas com finalidade pedagógica? Quando um pintor inicia sua obra e tem em mente o resultado final que pretende alcançar, pode ele afirmar qual será a reação de todos

aqueles que estarão diante de sua pintura? Percebi então que para uma pergunta ser respondida, milhares de outras precisam ser formuladas, e é exatamente assim que este trabalho se iniciou, e digo iniciou porque não posso considerá-lo concluído, pois muito ainda há para se pesquisar, muitas perguntas a serem respondidas e muitas perguntas a serem feitas. Algumas assertivas podem ser consideradas e felizmente podem ser comemoradas porque vivenciei momentos que agora fazem parte da minha constituição, alteraram o meu modo de ver o mundo e minha relação com ele e com as crianças surdas que nele habitam.

A escola se mostrou um espaço físico que, apesar de fechado e com características engessadas em sua estrutura, ainda pode perceber e proporcionar aos seus agentes uma possibilidade de experimentar dias melhores, em que as relações sejam mais harmônicas e de crescimento para todos os que nela atuam. Assim, a arte se lança sempre como um desafio a todos que pretendam dela utilizar para alcançar seus objetivos, sejam eles artísticos, educacionais, pessoais e todas as infinitas possibilidades. A princípio, entender como se dá o processo de criação artística ocorrido nas artes cênicas, com uma finalidade pedagógica, ou seja, que está arte especificamente possa ser útil numa relação entre professor (a) e aluno (a), ensino / aprendizagem, temos que perceber nosso lugar no espaço, entender nossa capacidade comunicativa. Procurar nos situar dentro de nossas escolhas e o quanto estamos dispostos a diariamente exercitar nossa capacidade de aceitar o outro como ele é sem julgamentos, que são injustificadamente apoiados em questões estéticas corporais, sejam elas evidentes ou não. As denominações, deficientes, diferentes, sejam quais forem, não podem servir de pretexto para negar a não compreensão da principal característica humana: a diferença; seja ela física ou cultural. Se estas representam limitações, no corpo ou no comportamento, quem não as tem? Uma proposta que implica um envolvimento profundo entre o objeto e o pesquisador, como foi a base de procedimentos adotados neste trabalho, trazidos por René Barbier (2007), nos compromete a uma imersão em um mundo paralelo, um mundo onde o som está ausente, o mundo dos surdos, que convive com um mundo de ouvintes, onde a fala é apenas um dos mecanismos que possuímos para nos comunicar. Elegemos na capacidade de falar o poder de decidir quem é eficiente e quem é deficiente. Pergunto-me se

estaria apenas concentrado nesta característica toda essa certeza? Nosso pensamento estaria subjugado a não possibilidade de ouvir?

Por meio das artes encontramos uma possibilidade de comunicação onde ouvir ou falar não é o principal meio de troca de informações, assim como na pintura, na escultura na dança e na dramatização, a mensagem é transmitida mesmo com absoluta ausência do som. A relação estabelecida no processo de formação educacional de crianças surdas, parece estar resolvida com a utilização da LIBRAS, uma vez que, está se apresenta como uma língua completa em suas características, mas sabemos que não é o suficiente. Por meio da língua, seja ela qual for, transferimos informações, conhecimentos, os quais são forjados por uma cultura, que estabelece padrões de comportamento e o modo como pensamos. Mas e o modo como vemos? Essa é uma questão importante: o surdo concebe o mundo pela visão e assim constrói seu conhecimento, sua cultura, a língua de sinais – LIBRAS - é apenas uma parte desse processo. A escola para pessoas surdas, mesmo quando tem no reconhecimento da LIBRAS sua fundamental importância, transfere ao aluno uma cultura de ouvinte, porque mantém sua característica de um comportamento reprodutivo no sentido de produzir novamente algo igual. Tenho na minha proposta simplesmente o objetivo de colaborar para a formação de um educador ao demonstrar que possuímos um arsenal de possibilidades em nós mesmos, somos dotados de um corpo, que, mesmo sem ouvir, é capaz de se expressar, comunicar, criar uma relação de igual sentimento com aqueles que julgamos serem diferentes. As disciplinas, os conteúdos programáticos, são fatores secundários numa relação de ensino/aprendizagem porque, na vivência dentro da escola, temos uma relação mais importante, a relação humana, e essa só pode ser fortalecida quando nos aproximamos da arte, pois só a arte faz entender o homem como ele é como a natureza o concebe. Assim, nenhuma metodologia, procedimentos ou regras sejam quais forem podem ser aplicadas sem o entendimento sobre as necessidades do outro, não somente na escola, mas em toda nossa vida.

Acredito ter dado um passo, mesmo que pequeno nessa longa estrada que representa a formação educacional de crianças surdas e como podemos colaborar para que ela seja justa, igualitária, com um sentido de verdade na interação entre seus agentes. Quando pensamos

em ensinar, percebemos que fomos ensinados, tudo o que foi descrito nesse trabalho pode ser aplicado na escola, seja ela específica ou não, pois tenho a certeza de que não precisamos ouvir para pensar.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Lexus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras Completas. **Tomo cinco**. Fundamentos de defectologia. Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____. Obras Completas. **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1995.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS

*Cristhiane Lopes Borrego
Adriana Barroso de Azevedo*

RESUMO

O presente texto propõe uma análise reflexiva sobre o processo de inclusão no ensino superior com a análise das práticas realizadas em duas instituições privadas localizadas respectivamente em São Paulo/SP e na cidade de São Bernardo do Campo/SP. A metodologia de pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa, de caráter investigativo na modalidade narrativa. O corpus selecionado para este estudo foram as narrativas das experiências das gestoras responsáveis pelo acolhimento inclusivo de estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. As narrativas estão entrelaçadas com a revisão da literatura produzida a respeito do tema da educação e da inclusão, de maneira a estabelecer um panorama da práxis da educação inclusiva no ensino superior em meio aos desafios e inquietações da contemporaneidade. Num primeiro momento, busca-se compreender o espírito do tempo e o contexto histórico sob os quais se estabelecem os alicerces da integração e da inclusão na educação como desdobramento dos princípios de direitos humanos que permeiam o mundo ocidental desde a segunda metade do século XX. Esse trabalho faz parte da avaliação final da disciplina Pesquisa Narrativa: Epistemologias em Construção, cursada no 2º semestre/2019.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Pesquisa narrativa.

INTRODUÇÃO

Ao abordar qualquer aspecto social relativo à inclusão, analisamos parte do eixo que compõe a engrenagem estruturada sob a questão dos direitos humanos que se estabelece como consequência do princípio fundante da dignidade da pessoa humana que abrange situações concretas do cotidiano em qualquer sociedade.

A formação de princípios e valores como *justiça, liberdade, igualdade e fraternidade*, sobre os quais se alicerçam os direitos humanos, não se produzem por meio de uma ação meramente reflexiva, na realidade, são forjados década após década, de maneira lenta e gradual (ROBLES, 2005, p. 18-19).

Desse modo, assinala Vargas (2017, p. 4), a *justiça* se apresenta como a métrica que uma sociedade emprega para resolver seus conflitos coletivos, e quando ao tratar de contextos singulares definindo medidas diferentes, pode direcionar as sociedades a destinos muito variados.

Em outras palavras, quando um critério de justiça é institucionalizado pelo direito, ganha autoridade e se torna referência geral (VARGAS, 2017, p. 4). Sob tal lógica, os Estados-nação proclamam em suas constituições os princípios e valores que se traduzirão em direitos e deveres sob os quais se organizarão as demais diretrizes que irão balizar a vida em sociedade.

A respeito da origem da transformação de paradigma ocorrida ao longo no século XX, Rocha (2001) demonstra como ficou claro que toda forma de desumanização não atinge apenas uma pessoa, mas toda a humanidade representada em cada indivíduo. A história, em particular do século XX, mostrou que “se pode romper o ato de viver mais ainda, de viver com dignidade, sem se eliminar fisicamente, ou apenas fisicamente, a pessoa” (ROCHA, 2001, p. 49).

Para a autora, esse novo olhar no ser humano¹, refere-se a “revivificação do antropocentrismo político e jurídico” com o foco sendo

¹ Prossequindo em sua análise, a hoje Ministra do STF Cármem Lúcia, destaca que esse princípio invadiu o modelo constitucional ocidental pós-Segunda Grande Guerra, em especial, a partir da experiência do holocausto (ROCHA, Cármem Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Revista Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 49-67., 2001. Disponível em: <http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/29/30>).

direcionado às preocupações de valor ético-moral da dignidade humana, porque se constatou ser necessário proteger o indivíduo “não apenas garantindo que ele permaneça vivo, mas que mantenha respeitado e garantido o ato de viver com dignidade” (ROCHA, 2001, p. 49).

Nesse sentido, a vida é um *continuum* no qual as divisões conceituais são meros artifícios, e nesse cenário, os *direitos humanos* são critérios morais que se constituem em pautas que devem ser levadas em conta no momento da adoção de decisões políticas e jurídicas, e em que o caráter moral diz respeito aos aspectos transcendentais da vida dos indivíduos que afetam sua dignidade e sua liberdade (ROBLES, 2005, p. 12).

Portanto, se estabelece uma nova forma de pensar e experimentar a relação sócio-política em sociedade, baseada no sistema de direitos e deveres individuais e coletivos, princípio e fim do Direito produzido nos planos nacional pelas suas leis, decretos etc., e internacional por meio de declarações, tratados, acordos, convenções entre outros. (ROCHA, 2001, p. 49).

Bobbio (2004, p. 13) nos lembra que atribuir a alguém um direito significa reconhecer que ele/ela tem a faculdade de fazer ou não fazer algo conforme o seu desejo, ao mesmo tempo em que assegura ao seu titular o poder de resistir, podendo, em último caso, recorrer contra eventual transgressor que tem o dever (a obrigação), de não praticar qualquer ato que possa de algum modo interferir naquele direito.

Regressando ao século atual, Morin (2010, p. 38) manifesta-se ao refletir que o problema está em como fazer uma nova sociedade, pois estamos defronte de um problema para o qual não temos solução, unicamente aspirações.

Na reflexão de Morin, “(...) a fórmula francesa de Liberdade, Igualdade e Fraternidade é muito bonita e tem a sua verdade”, entretanto, “as três noções complementares estão em antagonismo”, pois, a liberdade, sozinha, aniquila tanto a igualdade como a fraternidade, e se a igualdade se impõe, sacrifica de igual modo a liberdade sem fazer fraternidade (MORIN, 2010, p. 38).

O direito à educação inclusiva transita por essas questões no intuito de minimizar os conflitos e situações culturais de forma a incluir e ao mesmo tempo integrar a todos no contexto social do qual fazem parte. Esse preâmbulo buscou ilustrar de que cenário viemos e em qual cenário estamos inseridos.

A AÇÃO AFIRMATIVA E O RECONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DE MINORIAS SOCIAIS

Rocha (1996, p. 283), provoca com as seguintes inquietações: (i) até que ponto se tem assegurada a liberdade igual a todos, a oportunidade igual a todos numa sociedade em que os preconceitos são tão plurais e as discriminações tão frequentes? e (ii) a igualdade é respeitada de modo eficiente e democrático apenas pela negação jurídica da desigualdade formal como comportamento válido?

A resposta a essas questões surgiu no mundo ocidental, a partir dos Estados do pós-Segunda Guerra. Primeiro, com a Lei dos Direitos Cíveis, de 1964, e depois, em 1965, com o surgimento da *ação afirmativa*², que desde esse momento se torna exigência para que minorias sociais identificadas pelas desigualdades vivenciadas e por diferentes formas de preconceitos estabelecidos culturalmente alcançassem a eficácia da igualdade declarada e assegurada no rol dos direitos fundamentais da pessoa humana (ROCHA, 1996, p. 285).

A partir de então, nos Estados Unidos e em outros países, a ação afirmativa torna-se a referência norteadora para a implantação de planos e programas governamentais que obrigatoriamente passam a destacar percentuais de oportunidades nos espaços sociais, políticos e econômicos às chamadas minorias sociais.

No Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988³, garantias constitucionais abrem passagem ao exercício de direitos individuais e coletivos, como oportunidades de estudo, trabalho e emprego entre outras, estabelecendo o direito ao exercício da cidadania por todos os grupos, como reconhecimento das assimetrias sociais e a necessidade de se buscar a equidade nas relações cotidianas.

² A expressão *ação afirmativa* (*affirmative actions*), surge pela primeira vez em 1965 em sentença da Justiça Federal norte-americana, determinando às empreiteiras contratadas pelas entidades públicas a obrigatoriedade a uma ação afirmativa para aumentar a contratação dos grupos ditos das minorias, desiguais social e, por extensão, juridicamente. (ROCHA, 1996, 285 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176462>)

³ A começar pelo disposto no Art. 3º, da Constituição de 1988, Art. 3º, que se desdobra nos Arts. 5º, 6º, 205, 206 entre outros.

Nessa direção, as políticas públicas a respeito da educação inclusiva, no sentido lato, ocorrem em razão da nova percepção sobre o respeito à dignidade humana, com o reconhecimento de direitos a todos indistintamente, e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária na medida em que as possibilidades de acesso aos direitos individuais e coletivos estão presentes.

Surge, assim, um arcabouço legal construído no sentido da educação inclusiva, a começar com a Lei n. 7.853/1989, quando então se estabelecem normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos das pessoas portadoras de deficiências e para a sua integração social, prevendo o exercício dos direitos básicos e sociais contidos no Art. 6º, da Constituição de 1988, a começar com o direito à educação⁴.

Dez anos depois é publicado o Decreto 3.298/1999 para dispor sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, determinando a criação das políticas públicas na esfera federal (leia-se Ministério da Educação, Conselhos, Secretarias Especiais, por exemplo), de modo a viabilizar medidas de inclusão e inserção de portadores de deficiência nas escolas públicas e privadas (Art. 24).

As demais leis, decretos, portarias e resoluções que se seguem são elaboradas em sentido a aprimorar as diretrizes e políticas educacionais por meio da educação especial, criando um sistema inclusivo na educação básica.

Em 2015, é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei 13.146/2015, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidando os direitos dos portadores de deficiência nas diferentes áreas da vida em sociedade.

Hoje, passados trinta e um anos da primeira lei, a educação inclusiva é uma realidade também no ensino superior, e para compreender como a inclusão acontece nesse ambiente entrevistamos as gestoras institucionais responsáveis pelo acolhimento de estudantes com diferentes necessidades, de duas instituições privadas.

⁴ Diz o artigo 6º, *caput*, Da CF/88, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm)

Para compor o desenvolvimento da próxima seção em que apresentamos as narrativas, adotamos a nomenclatura Gestora 1 (profissional da instituição localizada em São Paulo), e Gestora 2 (profissional da instituição situada em São Bernardo do Campo).

SOBRE AS NARRATIVAS

Ao abordarem o tema da pesquisa narrativa como texto de campo, Clandinin e Connelly (2015, p. 153) salientam que a entrevista pode ser transformada de várias formas, entre elas: (i) todos os áudios gravados transcritos, (ii) anotações de campo podem ser realizadas com uma escuta e reescuta das gravações, ou, então, (iii) transcrições parciais de segmentos da entrevista gravada.

Para este artigo, os áudios gravados foram transcritos integralmente, e deles extraídos segmentos parciais para entrelaçar as experiências narradas com a revisão da literatura produzida a respeito do tema da educação e da inclusão no ensino superior.

Aos referidos autores, dois aspectos são relevantes no resultado final das entrevistas: (i) a maneira como o entrevistador interage⁵ com o participante na entrevista, criando uma relação que conseqüentemente levará os participantes a responderem e relatarem as suas experiências; e (ii) as condições em que a entrevista acontece incluindo-se o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 153).

As condições como a entrevista acontece foram perceptíveis nas duas oportunidades em que foram realizadas em datas previamente combinadas com as participantes:

- a) Com a Gestora 1, aconteceu numa terça-feira final de tarde, antes das aulas do período noturno e às vésperas do encerramento do ano letivo; a entrevistada sugeriu que fôssemos a uma das salas de aula, pois a entrevista não aconteceria se ficássemos na sua sala de trabalho, em razão das demandas da sua rotina diária; e
- b) Com a Gestora 2, as condições de realização da entrevista foram diferentes. Após algumas mensagens trocadas em dezembro de

⁵ Os autores se referem às ações, questionamentos e respostas do entrevistador como elementos da interação (CLANDININ; CONNELLY, 2015, 153. p.)

2019, fui recebida na semana de seu retorno às atividades após o recesso acadêmico, no meio da tarde de uma quarta-feira do mês de janeiro, condições que viabilizaram a nossa conversa, sem demandas ou interrupções. Essas condições, favoráveis ao diálogo, permitiram que a conversa fluísse e fosse mais longa do que aquela realizada com a Gestora 1, em meio a um dia letivo típico.

Em relação à experiência formadora, Josso (2004), assinala que “trabalhar com um material narrativo” representa acessar recordações consideradas, por quem as narra, como “experiências” significativas “das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si próprios e do seu ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p. 47).

Ao narrarem as suas experiências de acolhimento inclusivo de estudantes com deficiência, as gestoras trouxeram às entrevistas as experiências significativas em suas trajetórias profissionais, ora lembrando dos estudantes, ora dos professores, ora de si mesmas.

Outro aspecto relacionado à experiência, encontramos ao ler Larrosa (2002) quando nos propõe pensar e refletir a educação a partir do binômio *experiência/sentido*, com o pressuposto do autor no poder e na força das palavras que “determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos” e “não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência”, em ambos os casos, para ele, “pensamos com palavras” (LARROSA, 2002, p. 20-21).

Com Larrosa (2002) a informação não é experiência, significando que as experiências passam a ter sentido na medida em que o narrador se envolve e reflete sobre o ocorrido, pois, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

De fato, ao articularem suas respostas, as participantes deram sentido não apenas à experiência em si, como também ao papel que elas mesmas representam nas instituições, junto aos discentes, aos professores e às demais áreas envolvidas na inclusão de portadores de necessidades especiais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HISTÓRIAS DE VIDA

Com o foco na educação inclusiva no ensino superior, Rocha e Miranda (2009) asseveram que “a base da inclusão consiste no conceito

de que toda pessoa tem direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem”, pois o processo de inclusão, desde as escolas até as universidades, não se realiza somente com leis, decretos etc., ele demanda uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor barreiras que impeçam ou restrinjam o acesso e a permanência desses estudantes em sala de aula (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 28).

Assim, a primeira questão que se coloca é saber quais procedimentos institucionais devem ser adotados para a efetiva inclusão.

As narrativas revelam as primeiras experiências nas duas instituições como ocorrências inesperadas, pois mesmo com o arcabouço legal construído em prol da inclusão, não há procedimento específico indicado nas políticas públicas de inclusão no ensino superior que instrua sobre como proceder na recepção e acolhimento fazendo com que as práticas estabelecidas pelas instituições sejam empíricas:

Gestora 1 - Nós tivemos um caso em que a aluna ficou conosco uma semana, foi uma cadeirante no Técnico em Cozinha, mas lá nos primórdios da instituição⁶, só que ela (*aluna*) não tinha condição, assim...de cozinhar, de ir para cozinha, porque ela era cadeirante, então, como ela ficava numa bancada...e não houve esse período de adaptação para ela, então, ela ficou uma semana e já desistiu. Essa é a dificuldade: como incluir?

Gestora 2 - (...) os primeiros alunos que chegaram aqui, em 2005, foram alunos surdos. A instituição não tinha nada, não tinha informação, não tinha a área, não tinha intérprete de Libras, nem a professora (*primeira gestora*) trabalhava aqui. Foram três alunas surdas e tinha que ter intérprete de Libras, já havia a legislação da língua de sinais, não a legislação inclusiva. Elas entraram com uma ação no Ministério Público e o MP autuou a instituição para que fosse contratado um intérprete. Até então ninguém sabia como fazia a inclusão.

⁶ A instituição se estabeleceu em 1999, inicialmente com cursos técnicos profissionalizantes; o ato regulatório de credenciamento como instituição de ensino superior foi emitido em 23/01/2002. (Fonte: e-MEC)

Nesse sentido, do empirismo aplicado no atendimento de cada caso concreto, trazemos Costa-Renders (2015) ao falar do paradigma da inclusão que “aponta para uma inversão no trato com as diferenças humanas”, propondo inverter o olhar classificatório e seletivo (cego, surdo, cadeirante etc.), para o olhar “relacional-sensível à complexidade e interdependência humanas” (COSTA-RENDERS, 2015, p. 125).

Desse modo, as particularidades que cada caso específico traz, quer dizer, o fato de uma instituição receber dois candidatos que se autodeclaram “deficientes visuais” não significa que ambos têm o mesmo grau de deficiência, pelo contrário, a complexidade inerente às singularidades humanas é mais evidente quando nos deparamos com a pessoa com deficiência, ou com transtornos globais do desenvolvimento (espectro autista, altas habilidades e superdotação).

Vejamos as singularidades nas seguintes experiências com deficientes visuais:

Gestora 1 – (...) tem o caso da L., que é uma aluna que está agora conosco no 4º semestre de Hotelaria, que tem baixa visão, só tem 10% de visão, e tivemos caso em Eventos, um casal de cegos, e também a C., que foi nossa primeira experiência, só que a C. você conversava e ela “olhava” para você, então, aparentemente não tinha nenhum traço de que ela tinha aquela deficiência, tanto é que ela terminou o curso de Eventos e trabalha com Eventos; nos projetos práticos aqui, ela subia nas cadeiras, grudava as coisas na parede..., mas ela perdeu a visão muito tardiamente, então, (*eu*) acho que as habilidades ainda prevaleceram.

Gestora 2 – Quando eu cheguei aqui, um deles estava terminando (*o curso*), um aluno cego do Jornalismo, que hoje faz locução para jogo de futebol em rádio, e ele é cego; eu lembro que eu cheguei e alguns professores mais envolvidos com a inclusão, que vinham me conhecer, e ainda tinha a minha chefe na época, a gente conversando falavam “Lembra do F.? Eu dei aula de fotografia para ele”, e dar aula de fotografia para quem é cego, vir fotografar a praça...é algo que eu ficava assim...surreal.

Regressamos a Costa-Renders (2015, p. 126) quando assinala que no paradigma da inclusão, a proposta de discriminar surge positivamente quando se trata da adaptação razoável ou da diferenciação positiva⁷.

Ao mesmo tempo que a particularização do acolhimento inclusivo se revela, as instituições de ensino têm a liberalidade de estender as práticas inclusivas a outras demandas não previstas nas políticas públicas a esse respeito:

Gestora 2 - Quando começou, lá em 2005, eram só Pessoas com Deficiência, hoje esse leque abriu a partir da Política de Educação Inclusiva de 2008, virou Pessoas com Deficiência e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (espectro autista, altas habilidades e superdotação); só que depois de 2012-2013 a gente começou a receber os primeiros alunos de hiperatividade, dislexia, déficit de atenção... e hoje a gente tem até um outro público que são aqueles públicos relacionados a ansiedade, transtornos psíquicos, depressão, que não estão em nenhuma dessas situações vinculadas às políticas de educação inclusiva, então, elas não são obrigatórias pelo MEC, mas que a instituição acolhe essas pessoas, a gente acolhe e encaminha para os serviços específicos.

Outra demanda surge ao analisar a acessibilidade. Rocha e Miranda (2009) constataram que tanto a acessibilidade quanto a consecução do processo de inclusão não se realizam apenas com leis, decretos etc., e registraram em artigo a preocupação para que a legislação sobre a acessibilidade no ambiente do ensino superior seja mais respeitada (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 33).

Em 2019/2020 as práticas das instituições de ensino privado pesquisadas convergem para um panorama diverso daquele traçado no trabalho realizado pelas autoras:

⁷ Convenção de Guatemala – OEA, 1999, 2.b – Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Gestora 1 - A gente tenta, em treinamento, quando surge esse aluno, a gente cria diversas situações de treinamento aqui na Instituição, para que ele (*aluno*) não se sinta só. Citando exemplos: as instalações no caso dos alunos deficientes visuais, nós colocamos o piso tátil, o elevador que já era obrigatório pelo MEC na autorização da faculdade, no caso da aluna surda do curso de Gastronomia, a contratação do intérprete de Libras.

Gestora 2 - Mas naquela época, a Instituição se abriu mesmo para receber essas primeiras alunas (...) e então, começou todo o processo; e de lá para cá, as demandas foram aumentando porque daí vieram os alunos cegos, depois vieram os alunos com deficiência física; em 2007-2008 começam (*na Instituição*) com toda a acessibilidade física, elevadores, rampas, que a gente não tinha nos campi, e aí, a coisa foi aumentando, depois o cuidador para um aluno tetraplégico, por exemplo, escreventes...segundo a demanda desses alunos, mas a Instituição sempre, desde esse primeiro contato que foi mesmo na prática, a Instituição se abriu segundo os seus valores.

Oliveira e Pimentel (2019) apontam que as exigências e os desafios inerentes à vida universitária são comuns a todos os estudantes, no entanto, para os estudantes *com* deficiência esses aspectos estão associados àqueles próprios a condição *de* deficiência, em uma sociedade marcada por barreiras e obstáculos (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2019, p. 5).

Sob tal perspectiva surge a segunda questão: como, de fato, incluir esses estudantes à rotina acadêmica?

Mais uma vez, a resposta não é padronizada diante das singularidades que cada estudante traz consigo por conta da deficiência ou de transtornos globais do desenvolvimento:

Gestora 1 – (*sobre o aluno autista do curso superior de Gestão em Turismo*) ele veio transferido de uma universidade e a relação com ele era meio que todo dia; todo dia era “Professora L., Professora L., Professora L.”; ele vinha até mim para conversar, para relatar, para narrar os problemas que ele tinha; o laudo informava como diagnóstico o “espectro autista” e ele tinha dificuldade de aprendizagem. A (*sua*) questão maior era a interação com o outro porque o autista tem essa condição, e se de repente alguma coisa o tirasse da sua zona de conforto/

segurança, ele surtava. A nossa interface não era com os pais, com a família, era com o psicólogo; tudo tínhamos que conversar com o psicólogo dele, então A. passava o telefone do psicólogo, o psicólogo vinha junto, por mais que a mãe fosse presente também, era tudo com o psicólogo porque era a única pessoa em quem ele tinha confiança plena, nem a mãe (o aluno frequentou a faculdade com idade entre 35-40 anos).

Gestora 2 – (*sobre o aluno do curso de Educação Física*) um outro menino que eu atendi fazia Educação Física e ele tem uma deficiência intelectual, (...), visivelmente você percebia que tinha uma dificuldade. Ele sabia que tinha uma dificuldade mas não sabia o que era⁸, e a gente veio trabalhando os 4 anos e ele falava “eu tenho dificuldade, mas ninguém me diz o que eu tenho”, e eu me lembro que ele fez a disciplina de basquete três vezes e o professor me falava “ele não consegue bater a mão nem quicar a bola, eu tento e ele não consegue bater a mão nem quicar a bola”, e eu falava “professor, vamos pensar numa outra estratégia para ensinar a ele como bater a mão e quicar a bola”, (...), e aí a gente vai descobrindo no dia-a-dia. Eu me lembro que o professor criou uma dança, ele me disse, “eu chamei o J. aqui, eu vou ter um horário só com ele”, então, o professor tinha que vir em outro horário, não era o horário da aula, para ter aula de basquete só com o J., disse o professor “e aí, eu acho que vou fazer outro esquema”, colocou uma música e começou a dançar com o J., e criou uma dança que ele passava a bola para o J., que passava a bola para o professor, e nesse meio do caminho de passar a bola, o professor jogava a bola para ele pegar, então, a bola quicava e o J. pegava do outro lado, para ele começar a ensinar a jogar a bola-quicar-jogar. Quando terminou a aula, o professor veio me contar “Funcionou! A dança que eu criei fez ele aprender a quicar a bola! ”. Aquilo foi uma experiência que o professor teve e que eu tive...absurda...que eu não tenho o que falar.

Os relatos demonstram a relevância da interface dos profissionais responsáveis dentro das instituições de ensino na condução do relacionamento interpessoal entre discentes e o corpo docente.

⁸ A Gestora 2 relatou que o aluno, depois de formado, procurou sozinho um neurologista, que diagnosticou Síndrome de Asperger uma das variações do autismo.

A empatia demonstrada pelos professores revela que o processo inclusivo só tem sentido quando extrapola os textos legais e alcança os demais atores que participam da experiência inclusiva: gestores, corpo docente e áreas administrativas das instituições.

O engajamento dos professores no processo inclusivo também foi relatado pelas participantes ao narrarem o mérito de profissionais que se colocam como parceiros desses indivíduos:

Gestora 1 - Hoje, para gerir esses alunos, para poder dar o melhor acolhimento, a melhor dedicação é trabalhar os professores, porque para cada professor é uma experiência nova, haja vista que a gente fala muito de inclusão, tem a legislação, mas ele (aluno) tem problemas de barreiras arquitetônicas, infraestrutura para chegar na Instituição e esses alunos chegam aqui, o professor não sabe lidar, aí eu tenho o problema do aluno, no caso do deficiente visual... no caso da aluna surda que tivemos aqui..., como trabalhar com eles pedagogicamente para que eles tenham realmente aprendizagem?, então, esse é o foco maior.

Gestora 2 - É uma aluna que já estava aqui na instituição quando eu cheguei (...) Ela ficou tetraplégica por um tiro de arma de fogo e depois teve um AVC, um ano depois, então, ela tem muita dificuldade tanto motora quanto de pensamento mais lento e isso depois por causa do AVC(...) os professores me chamaram, tinham vinte professores numa sala, mais a coordenadora para poder falar sobre ela, que já estava há um semestre na faculdade, naquela época, e os professores argumentando que ela não tinha condições de estudar porque ela era tetraplégica: como ela iria escrever? quem iria escrever para ela? (...). Eu cheguei lá, (...) a grande argumentação era que nas provas ela não conseguia escrever, então, “quem vai escrever?”, então, vamos achar um escrevente para ela, “quem é o escrevente?”, vamos trazer um aluno de um outro curso, daí faz uma monitoria, pensa num trabalho que seja transdisciplinar, traz para o aluno atividades complementares, e aí junto com o professor, a gente conseguiu fazer isso, que funcionou bastante, até hoje as alunas que escrevem as provas para ela são da Teologia e da Pedagogia que vem ter essa parceria com ela que é aluna do Direito.

Ao ocorrer a quebra de paradigma todos os atores envolvidos são transformados. Nas palavras de Costa-Renders (2015), nos processos

cotidianos de inclusão, percebemos que o conceito de *acessibilidade* pode ser uma porta de entrada para o espaço do *dever* na educação brasileira (COSTA-RENDERS, 2015, p. 129).

Assim, quebrar paradigmas é subverter a ordem, surgindo do impossível inúmeras possibilidades:

Gestora 2 - E o mais curioso daquela reunião que eu estava extremamente preocupada, que eu não conhecia praticamente nada, eu saí de lá... “meu Deus, o que eu estou fazendo aqui, por onde que eu começo estudar, eu preciso ir atrás, acho que falta muito conhecimento”...as professoras daquela época, uma delas que era coordenadora do Direito e hoje é a minha chefe, diz hoje “por causa dessa aluna, eu também abri minha visão para educação inclusiva”.

Eu também abri, porque foi a primeira aluna que eu recebi aqui foi a V., tanto para mim quanto para os professores do curso de Direito, eles já tiveram outros alunos com deficiência física, mas ela é uma situação de toda uma vulnerabilidade social é mulher, negra, tetraplégica, pobre, aluna do PROUNI, só tem a mãe, então, toda uma situação muito complicada. E aí, ela literalmente “quebrou as pernas” e todos os professores. (...) acho que eles vieram construindo uma relação de inclusão por causa dela, eu também construí, então, eu tenho memórias hoje, é muito legal isso.

Os colegas de sala de aula também desempenham papel relevante nesse processo, uma vez que os pontos de atrito mais sensíveis na relação diária de sala de aula, podem ocorrer na convivência das diferenças entre pares:

Gestora 1 - Na sala de aula é muito de acordo com a turma, por exemplo, a aluna L. que tem baixa visão, ela não foi benquista pela turma, ela sempre fica isolada na sala, ela já está concluindo, mas, mesmo assim, ela acaba sendo isolada. Eu acredito que não seja por conta da deficiência, ela é uma pessoa que tem baixa autoestima, então, ela se penaliza, se julga inferior, e isso, acaba incomodando a classe, que não a enxerga como uma pessoa com deficiência, porque ela usa óculos e conversa olhando para as pessoas, esse é um ponto, (...) mas, ela não é benquista pela turma, tanto é que eles têm um grupo no WhatsApp que ela

não participa, e eu fiquei sabendo um dia que precisei informar que um professor não poderia vir para aula, e ela acabou comparecendo e eu falei “mas, L., eu avisei ao representante de sala...” e ela respondeu “mas eu não estou mais no grupo (de WhatsApp)”, então, eu percebo que turma realmente meio que isolou (a aluna). Esse foi o único caso, os demais casos que tivemos aqui na Instituição, como o casal de cegos, a C. (deficiente visual) e a B. (aluna surda), as salas tinham um elo, uma proximidade, essa questão de o aluno realmente contribuir, adotar (o colega). No caso da B., todos os alunos da turma de Gastronomia aprenderam Libras, sabe? Assim, ela ensinava e eles trabalharam muito essa questão da inclusão, foi fantástico, uma experiência muito bacana.

De acordo com Oliveira e Pimentel (2019), em termos da afiliação de estudantes⁹ (COULON, 2008 *apud* OLIVEIRA; PIMENTEL, 2019) com deficiência na educação superior é possível perceber que não se limita à passagem da condição de aluno ao de estudante, mas vai além e envolve sobretudo a superação de preconceitos, estereótipos e estigmas, cuja presença é capaz de restringir ou adiar o processo de afiliação à vida acadêmica (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2019, p. 5).

No entanto, há um elemento intrínseco ao sujeito que contribui para a superação dos obstáculos específicos tanto ao percurso acadêmico quanto à condição de pessoa com deficiência/transtornos globais do conhecimento:

Gestora 2 - a partir das falas dos sujeitos, dentro da minha pesquisa (de Mestrado), eu percebi que quem consegue ficar e se formar é porque tem uma resiliência pessoal muito grande porque há problemas de acessibilidade, há dificuldades...que a gente pode dizer...de estratégias pedagógicas, não só de metodologias, mas de todo o ambiente pedagógico que a gente está inserido, e porque durante muito tempo foi um espaço que as pessoas não ocupavam, a gente não via as pessoas com deficiência na universidade, hoje a gente vê, mas quem consegue ficar até o final, ele fica lutando até ali, dia por dia, porque ainda é um processo muito difícil e muitos desistem no meio do caminho porque enfrentam muitas

⁹ Para o autor o status de estudante se define pela autonomia, pela apropriação das regras e códigos da universidade, aspectos fundamentais ao processo de permanência na universidade.

barreiras. (...)Para mim, está muito mais vinculado à pessoa, ao indivíduo, a sua história de vida, a sua história com ele mesmo, o quanto de lutas e de superação que ele enfrentou durante toda a sua vida, se é na escola básica, sendo no meio de transporte, sendo para chegar aqui, alunos que tiveram apoio da família, alunos que têm recursos financeiros conseguem ter uma cadeira motorizada, por exemplo, que hoje tem um custo muito maior do que você ter uma cadeira que não é motorizada; agora, há situações que a gente tem de alunos muitos carentes, então, isso, também dificulta e isso não é por curso, isso é muito mais do indivíduo do que da própria faculdade.

Novamente emerge a diferença e a singularidade constitutiva de cada pessoa em si, traduzida na forma de enfrentamento ou não das barreiras do processo a ser percorrido. As conquistas não se restringem aos estudantes – outra vez, todos os atores institucionais que participam da inclusão dessas pessoas também se transformam.

Sob esse aspecto, dentro das narrativas uma história de vida se destaca, um estudante surdocego que ingressou na EAD do curso de Teologia em 2019. Assim é narrado pela Gestora 2:

Gestora 2 - esse é outro (caso) que a gente está aprendendo. Ele começou ano passado (2019), se inscreveu, até então nós tínhamos tido alunos surdos ou cegos, nunca tivemos aluno surdo-cego, muito menos na modalidade à distância. Os nossos alunos surdos ou cegos são na modalidade presencial, temos alguns na modalidade EAD e o polo contrata um intérprete (Libras) para ele, mas aí é uma vez por semana. Então, quando a gente se deparou com esse aluno que se inscreveu, se matriculou... a primeira coisa: a EAD nos acionou. (...)

Daí, fomos acionar E. (colega de Mestrado da Gestora), que compareceu um dia, conversou e explicou o que era surdo-cegueira, fizemos uma capacitação docente sobre a surdo-cegueira para todos os docentes da universidade, sendo EAD ou presencial, para entender o que é e como funciona. Falamos especificamente sobre o aluno, quais são as comunicações que ele utiliza, chamamos os professores da Teologia para entender aquilo e a equipe técnica da EAD.

Mobiliza toda a estrutura envolvida, todo mundo.

Essa passagem vem ao encontro de Mantoan (2009) quando esta diz que se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a *normalização*.

Um último ponto: qual a avaliação pedagógica da aprendizagem das pessoas inseridas no ensino superior pela educação inclusiva? Contribuem para a análise dessa questão as narrativas sobre estudantes com deficiência auditiva:

Gestora 1 – (*sobre a aluna surda da Gastronomia*) o próprio processo seletivo dela já foi diferente porque ela nasceu surda, então, ela não tem o mesmo (idioma) português que nós que somos ouvintes, então, entendemos o contexto da prova para ela, sem pensar em frases, parágrafos, preposições, porque tudo isso o surdo não tem, né, então, as provas eram encaminhadas pela intérprete. Só que não (era) só pela intérprete, eram feitos vídeos dos professores explicando (as questões da prova) e a intérprete presente no vídeo, e tinha mais um profissional da Instituição que ficava junto, por que, nós tomamos o cuidado porque a intérprete acabou se tornando amiga da aluna B., daí poderia ter algum tipo de facilidade, indução... então, a gente criou essa sistematização onde o professor fazia a pergunta através de um vídeo onde a intérprete traduzia na hora (da prova) e um profissional da Instituição junto, e aí ela iria escrever com as palavras dela, sem as preposições, da forma que ela foi alfabetizada, e isso levamos em consideração, a gente entende que para um surdo questões (gramaticais) do português não existem.

Gestora 2 - (*sobre o aluno surdo-cego na EAD da Teologia*) o rendimento acadêmico do aluno é ótimo, ele é extremamente esforçado, estuda, lê, tem uma fluência, assim, uma “oratória”, ele se comunica super bem, já veio aqui duas vezes, ele se comunica por meio de Libras tátil, mas ele tem uma desenvoltura muito grande. Tudo isso nós construímos em um ano. Agora para 2020 nós temos um outro desafio: dar aula de hebraico e de grego para ele. Como vamos fazer? Ainda (15/01/2020) não sei (risos), provavelmente nós vamos desenvolver um código de identificação para ele aprender o grego e o hebraico, que são as línguas obrigatórias da Teologia.

Percebe-se que a singularidade de cada indivíduo e as particularidades das deficiências estão refletidas nos processos de aprendizagem e se relacionam particularmente com a resiliência e o empenho individual.

Como defendido por Mantoan (2009), o direito à diferença nas instituições de ensino desconstrói o sistema de significação excludente e normativo com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrevistar as gestoras-participantes foi possível compreender que a inclusão tem um aspecto muito mais amplo, e que o percurso dos indivíduos e suas famílias na concretização dos princípios construídos ao longo de décadas – como dignidade humana, direitos humanos, igualdade, ação afirmativa, nova Constituição Federal, leis, decretos etc. –, só fazem sentido quando materializados na inclusão efetiva, que se realiza em práticas diárias e no engajamento das instituições e dos indivíduos presentes nelas.

O propósito deste trabalho foi investigar como a inclusão e a convivência são assimiladas nesses espaços de ensino, mas como resposta recebemos mais do que as informações institucionais pois se desdobraram em várias histórias de vida.

Como visto, a questão da educação inclusiva no ensino superior é infinita em possibilidades, portanto, ela não se fecha porque sempre haverá um ser humano a ser incluído.

Nas palavras de Larrosa (2011), não há experiência sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar.

Uma sociedade democrática tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade. O direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem está previsto na legislação, e as políticas educacionais devem ser compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e a equidade no sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Apresentação: Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

BRASIL. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais**. Subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro – Orientações Gerais e Marcos Legais. Secretaria de Educação. 2. ed. Brasília-DF. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

BRASIL. **Lei Nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupos de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 ed. **Rev. Uberlândia**. 2015. 250 p.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. **Mandrágora - Gênero, Religião e Direitos Humanos**. v. 21, n. 2. p. 113-134., 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/6001/5002>. Acesso em: 16 jan. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo. Cortez. 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, p. 04-27, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>. Acesso em: 20 jul.2019.

MANTOAN, Maria Teresa Églér. **O Direito à diferença na Igualdade de Direitos**. 2009. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/46248219-O-direito-a-diferenca-na-igualdade-de-direitos.html>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro. Garamond, p. 37-38., 2010.

OEA. **Convenção de Guatemala**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

OLIVEIRA, G.K.A.P.; PIMENTEL, S.C. Inclusão na Educação Superior: Apontamentos sobre a Afiliação de Universitários com Deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653637>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ROBLES, Gregori. **Os direitos fundamentais e a ética na sociedade atual.** Tradução: Roberto Barbosa Alves. Barueri: Manole, 2005. 125 p.

ROCHA, Cármem Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista Legislativa do Senado**, n. 131, p. 283-295, jul./set., 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176462>. Acesso 13 jan. 2020.

ROCHA, Cármem Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Revista Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 46-67., 2001. Disponível em: <http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/29/30>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ROCHA, Telma B.; MIRANDA, Theresinha G. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior:** uma análise de seu acesso e permanência. Educação inclusiva, Deficiência e Contrato Social: questões contemporâneas. Félix Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda (Org.). Salvador: EDUFBA, p. 27-37., 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/03>. Acesso em: 12 jan. 2020.

VARGAS, Daniel. **Teoria da Justiça.** Fundação Getúlio Vargas. FGV DIREITO RIO. 2017. Disponível em: https://direitorio.fgv.br/sites/direitorio.fgv.br/files/u1882/teoria_da_justica_2017-1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

SURDOCEGO, ATITUDE MAKER E FENOMENOLOGIA

*Elaine Gomes Vilela
Fabiana Wanrath Jacopucci*

RESUMO

O presente artigo surge a partir da experiência de um surdocego *maker* no processo de construção de miniaturas em madeira e as aulas da disciplina de Hermenêutica e Educação que possibilitaram pensar sobre as questões do imaginário, da hermenêutica e da fenomenologia, observando os aspectos que transcendem o entendimento tradicional na perspectiva desses olhares despertando para o deslocamento do que se vê e a relação com o mundo circundante. O objetivo é apreender esta vivência; para tanto lançamos mão do método fenomenológico para evidenciar o fenômeno por ele mesmo norteado pela pergunta: *Como um surdocego constrói miniaturas em madeira?* Desta forma, realizamos uma entrevista ancorada no diálogo hermenêutico sobre a percepção do surdocego na criação de seus projetos. Foi necessária a participação de uma guia-intérprete para apreendermos a linguagem em sua amplitude verbal e não-verbal. Após a realização da redução fenomenológica no intuito de desvelar o estruturante foram encontrados desdobramentos deste através de três categorias: 1. A vivência espacial: lugar de organização e direcionamento para o mundo; 2. Intencionalidade Tátil e 3. O fazer como abertura de possibilidades. O arcabouço teórico-metodológico foi inspirado a partir das idéias de Cerboni (2014), Merleau-Ponty (1999), Palmer (1999), Vilela (2018) entre outros. Na compreensão da Cultura do Faça Você Mesmo foi embasada no Manifesto *Maker* explicitado por Hatch (2014). Sintetizamos nosso pensar ao compreendermos que o modo dele perceber o mundo não refere a ausência da percepção visual, visto que esta não fez e não faz parte de sua existência. É um modo peculiar de integrar as experiências perceptivas e se relacionar com o mundo.

Palavras-chave: Fenomenologia – Intencionalidade – Surdocego - Atitude Maker

INÍCIO DO DIÁLOGO HERMENÊUTICO

O presente artigo surge a partir das reflexões realizadas durante a disciplina de Hermenêutica e Educação: Da Fenomenologia da Imaginação à Imaginação hermenêutica, com o tema Estudos da fenomenologia para a compreensão dos atos intencionais, ministrada pelo professor Prof. Dr. Vitor Chaves de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

As aulas trouxeram contribuições extraordinárias dentro da temática proposta, nos fazendo pensar sobre as questões ao imaginário e à hermenêutica dentro da fenomenologia, observando os aspectos que transcendem o entendimento tradicional na perspectiva do olhar; despertando para o deslocamento do que se vê, para o seu ver em relação as coisas.

Diante dos desafios e reflexões nos propusemos a investigar o fenômeno da experiência de um surdocego e para tal intento trazemos a definição do que é a surdocegueira na primeira conferência internacional sobre que aconteceu no ano de 1977, que diz:

Uma pessoa é [surdocega] quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa [surdocega] necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se neste grupo, não somente as pessoas que tem perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que sua “incapacidade” seja a menor possível. (HKWC, 1977, p. 1).

Nesse contexto Helen Keller mundialmente conhecida e reconhecida pelos seus feitos sendo a primeira surdocega a conquistar um título de bacharelado, atuando como ativista social e tendo escrito 14 livros que foram traduzidos para diversos idiomas no planeta; traz a sensibilidade em dizer que os surdocegos independentemente de suas perdas sensoriais precisam ser estimulados para que a incapacidade sendo a menor possível fortaleça assim as possibilidades.

Nessa perspectiva escolhemos apreciar a experiência de um surdocego *maker* que possui os sentidos sensoriais de tato, olfato

e paladar muito aguçados. Ele exprime sentimentos e narra suas experiências de forma corporal com expressões imagéticas retratadas por meio de objetos em miniaturas.

No intuito de apreender essa experiência sem julgamentos e apriorismo lançamos mão do método fenomenológico que visa a compreensão do fenômeno por ele mesmo. E com seu rigor científico evidenciará a experiência do participante de nosso estudo no processo de perceber e manifestar-se no mundo enquanto surdocego.

A redução fenomenológica é a possibilidade de iluminar a essência dos fenômenos, que no caso desse artigo é a compreensão de como um surdocego constrói miniaturas em madeiras. É a experiência de nós autoras em compreender como ele se relaciona com o mundo ao construir objetos mundanos, que em nossa cultura geralmente depende da percepção visual que possibilita a compreensão da proporção, forma, profundidade.

Surge a necessidade de entender esse processo de criação, a construção desses artefatos como abertura de possibilidades da compreensão desse modo-de-ser-no-mundo, dessa existência que apresenta a ausência do sentido visual, ou seja, pertence a um mundo que a visão não existe. Nesse caso particular, a pessoa nunca enxergou, a constituição de mundo se deu a partir do tato, olfato e paladar.

Nossa atitude fenomenológica foi norteadada pela pergunta *Como um surdocego constrói miniaturas em madeira?* E outros questionamentos foram realizados, a fim de apreender melhor esse fenômeno desvelando suas características essenciais que evidenciam o estruturante, o fenômeno em si. *O que o motivou a construir esses objetos? Como você organiza os materiais que utilizará? Como você constrói esses artefatos?*

A descrição literalizada do relato foi realizada, contudo, houve a necessidade das autoras em gravar a conversa para melhor compreender a experiência de nosso participante da pesquisa. A linguagem verbal não era suficiente para apreender a essência visto que temos o sentido visual mais aguçado e a linguagem verbal como referência da inserção no mundo circundante.

A segunda etapa foram as leituras desses relatos a partir da pergunta norteadora descrita acima com o intuito de desvelar a unidades de significado dessa experiência. É um andar em torno do

fenômeno conhecendo o máximo de perspectivas que conseguimos apreender.

A suspensão de juízos, pré-julgamentos é fundamental para encontramos o fenômeno por ele mesmo, entretanto, a subjetividade não foi excluída, ela é quem possibilita a intersubjetividade, a construção de vínculos, o diálogo hermenêutico no qual a pessoa deve sentir-se a vontade em conversar, expor seus pensamentos e sentimentos, a percepção de mundo, o que experiência e é experienciado.

Realizadas essas duas etapas, as unidades de significado desdobram-se em eixos temáticos comuns que evidenciam as categorias do fenômeno, a essência do estruturante, o que faz com que o surdocego construa as miniaturas em madeira. Desvelaram-se três categorias: 1. A vivência espacial: lugar de organização e direcionamento para o mundo; 2. Intencionalidade Tátil e 3. O fazer como abertura de possibilidades; e são analisadas a seguir.

1. A VIVÊNCIA ESPACIAL: LUGAR DE ORGANIZAÇÃO E DIRECIONAMENTO PARA O MUNDO

A vivência espacial está intimamente ligada às percepções que temos do entorno e daquilo que nos toca. O surdocego que narra sua experiência, o faz com seu corpo e narra a partir do ambiente que o rodeia, ele se orienta e discorre sua atuação nesse espaço.

[...] a narrativa tem um lugar importante, para não dizer essencial, nessa existência que somos. Ela se insere na própria experiência temporal que fazemos do mundo, dos outros e de nós mesmos como mediação significativa, mediação entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e outros sujeitos, entre o sujeito e si mesmo, respectivamente, como indica Ricoeur em vários momentos, em relações de referência, de comunicação e de auto-compreensão. (GENTIL, 2011 p.181).

Os relatos verbais não eram suficientes para apreendermos como o surdocego se situa no mundo, a atitude natural frente a organização dos materiais expressas na fala eram incompletas para nossa percepção. A profundidade e densidade da experiência não emergiam para nós sem a linguagem não verbal (CERBONE, 2014).

Essa aqui não, vou deixar aqui; aquelas de lá vou levar para casa.
Essas vou deixar e aquelas vou levar para casa.

Quando observamos a ação dele, compreendemos melhor o que estava falando. A guia-intérprete de libras apresenta todo um gestual no contato com ele, pois o meio de comunicação verbal para nós é a percepção tátil para ele. Essas são estruturas essenciais da experiência, que possibilita condições de experimentar. (Idem).

O surdocego conversa por meio da Libras Tátil¹ com a guia-intérprete e ela traduz para mim o que ele estava querendo dizer. Eu, que sou leiga no assunto, que não estou inserida no mundo comunicacional da surdocegueira, ou seja, não conheço os significados da língua de sinais o que restringe a minha compreensão desse encontro, a limitação é minha. Na tentativa de iluminar o fenômeno, preciso ampliar a arquitetura da experiência para apreendê-la.

Neste momento do diálogo, a facilitadora das vivências intramundanas do universo do vidente e do surdocego, curiosamente diz: *Deixa eu ver, agora arruma*. Essa é a beleza da coexistência, do compartilhar o mundo-vida. Não existem deficiências neste momento, apenas o compartilhar de diferentes formas de perceber o mundo, de constituição da existência, do revelar de singularidades existenciais.

Prontamente, ele se direciona aos pedaços de madeira e após tocá-los faz um agrupamento por tamanhos e as coloca em outro lugar. Esse deslocamento é realizado tranquilamente, apenas com uma dificuldade de reconhecer inicialmente um degrau, mas que logo o transpõe. Interessante, que neste momento, a intérprete fala um *Opa!* Naturalmente, que é uma maneira costumeira de nós ouvintes e videntes em orientarmos espacialmente alguém que está com dificuldade de perceber um degrau.

Contudo, a compreensão de espaço além de um local geográfico é importante para compreendermos a constituição do ser-no-mundo que acontece no lugar que ocupa no mundo. O ser humano é espacial e não o é espaço. Por isso a destreza de nosso participante.

O corpo torna-se a referência de localização no mundo, é ele que possibilita a experiência e a manifestação da intencionalidade,

¹ LIBRAS TÁTIL

do direcionamento ao mundo-vida, à interação com os diversos mundos e significações. “Estarmos localizados e orientados, por sua vez, pressupõe nossa morada corporal no espaço que experienciamos. Se não tivéssemos localização alguma no espaço que percebemos, então as coisas não apareceriam com orientação perspectiva alguma.” (CERBONE, 2014, p. 153).

Se pensarmos no local que ele estava, podemos compreender qual o espaço que ele ocupa no mundo, como um sujeito tátil, no qual o corpo é expresso pela atividade e percepção e é um veículo de comunicação como refere Merleau-Ponty (1999).

Essa percepção tátil como norteadora da experiência do surdocego fica evidente quando se observa a existência de um *skate* no chão e ele coloca as madeiras em cima; logo, tateia a parede e agacha; ao tocar o solo procura o referido objeto e coloca em outro lado para organizar as madeiras naquele lugar. Há uma destreza na realização desses movimentos, sempre norteado pelo tato para orientar-se espacialmente, é a ação do corpo vivido, próprio que integra os diversos sentidos.

Na tentativa de compreender o que motivou a organização dessa forma, a guia-intérprete faz o questionamento do motivo de agrupá-las daquela maneira e leva o participante até as madeiras como parte da conversa em libras. Observa-se o modo desses objetos serem experienciados, como ele vivencia, se relaciona com os materiais e conosco. (CERBONE, 2014).

Eu acho que não pode ficar assim...eu amarro algumas madeiras aqui e eu separo outras madeiras para o outro lado.

Esta é a maneira com que ele se insere no mundo, compartilha suas experiências; manifesta quem ele é enquanto sujeito lançado em um mundo estendido no espaço no qual ele pode transformar, adaptar-se na vida e com ela. É uma possibilidade ilimitada de experienciar o mundo-vida que não se restringe a percepção visual e sim que ela é uma abertura para alguns e limitadora para outros.

A intencionalidade humana está voltada a percepção e reconhecimento do mundo ao qual circundamos, habitamos através da variedade de percepções e significações que revelam o traço definidor da experiência: a intersecção entre os mundos percebidos e vividos.

2. INTENCIONALIDADE TÁTIL

A intencionalidade está intimamente ligada à experiência vivida e consciente da realidade e espaço. De acordo com Cerbone (2014) a experiência consciente gera intencionalidade à medida que o sujeito reflete sobre o vivido em detrimento de uma atitude natural. Para evidenciar essa perspectiva Quine evidencia sua percepção sobre a naturalidade dos sentidos sensoriais que o atravessam:

Eu sou um objeto físico situado em um mundo físico. Algumas das forças desse mundo físico colidem contra minha superfície. Raios de luz atingem minhas retinas; moléculas bombardeiam meus tímpanos e as pontas de meus dedos. Eu revido, emanando ondas concêntricas de ar. Essas ondas tomam a forma de uma torrente de discurso sobre mesas, pessoas, moléculas, raios de luz, retinas, ondas de ar, números primários, classes infinitas, alegria e sofrimento, bem e mal (QUINE, 1976, p. *apud* CERBONE, 2014, p. 12).

A partir do “eu” ele evidencia a experiência de si em contraponto com o ambiente que o cerca, porém ele negligencia a experiência consciente (CERBONE, 2012). Dessa forma ele aborda a percepção dos sentidos sensoriais como atividades inerentes a condição humana, sem problematizar ou refletir sobre outros aspectos imaginários. Em contraponto dessa percepção Husserl escreve:

Sou consciente de um mundo infinitamente estendido no espaço, infinitamente se transformando e tendo infinitamente se transformado no tempo. Eu sou consciente dele: isso significa, sobretudo, que intuitivamente eu o encontro imediatamente, que eu o experiencio. Pela minha visão, tato, audição, e assim por diante, e nos diferentes modos de percepção sensível, coisas físicas corpóreas com uma distribuição espacial ou outra estão simplesmente aí para mim, “à mão” no sentido literal ou figurativo, esteja eu ou não particularmente atento a elas e ocupado com elas em meu considerar, pensar, sentir, ou querer. Entes animados também – entes humanos, vamos dizer – estão imediatamente aí para mim: eu olho; eu os vejo; eu os ouço se aproximarem; eu aperto suas mãos; falando com eles eu entendo imediatamente o que pretendem dizer e pensam, que

sentimentos os movem, o que eles desejam ou querem (Ideas I: § 27 *apud* (HUSSERL, 1983 *apud* CERBONE, 2012, p. 13).

O referido autor traz a grandeza da experiência nessa perspectiva de refletir sobre os sentidos que o perpassam e geram nele a consciência reflexiva que o transforma à medida que sente. A experiência está para além da naturalidade dos sentidos sensoriais, mas elas percorrem e transportam sentidos para além das molduras que a cercam.

A intencionalidade tátil produzida pelo surdocego é a transfiguração da percepção de mundo que ele carrega. Ele significa suas experiências táteis por meio dos objetos em miniatura que produz. “O sentido sensorial mais comumente usado pelos surdocegos em todo o mundo é o tato. É com base na tatilidade que o surdocego recebe as informações do seu entorno. É por meio do tato que perpassa a comunicação e a educação.” (VILELA 2018, p. 108). Ao encontro dessa perspectiva

[...] nosso autor conclui que “se um filósofo, cego e surdo de nascença, quisesse criar um homem à semelhança de Descartes, ousou vos assegurar, madame, que ele colocaria sua alma na ponta dos dedos. Muito tempo depois Helen Keller por sua vez escreve: “Se eu tivesse feito um homem, certamente teria colocado seu cérebro e sua alma na ponta de seus dedos” (DIDEROT *apud* LE BRETON, 2016, p. 241).

O autor evidencia a função extraordinária do tato em configurar-se como olhos e ouvidos e Helen Keller confirma essa evidencia quando diz que a ponta dos dedos é o cérebro e a alma do humano, apontando para sua percepção de mundo que vai além do sentido sensorial sentido, mas experienciado de forma consciente.

O toque é a experiência que se materializa para o surdocego que abre para ele possibilidades de construção não só de objetos em miniatura para constituição da percepção de si em contato com o outro.

Essa evidencia fica clara em contato com a guia-intérprete que o acompanha, ela percebe as construções mentais que ele executa e processa por meio das miniaturas. Nesse contexto, ela é o agente facilitar que estimula por meio da linguagem a expressão do pensamento do surdocego.

A linguagem molda a visão do homem e o seu pensamento — simultaneamente a concepção que ele tem de si mesmo e do seu mundo (não sendo estes dois aspectos tão separados como parecem). A própria visão que tem da realidade é moldada pela linguagem. Muito mais do que pensa, o homem veicula através da linguagem as várias facetas da sua vida — aquilo que venera, aquilo que ama, os comportamentos sociais, o pensamento abstracto; mesmo a forma dos seus sentimentos é conforme com a linguagem. Se considerarmos este tema em profundidade, torna-se visível que a linguagem é o «medium» no qual vivemos, nos movemos e no qual temos o nosso ser. (PALMER, 1999, p. 21).

A guia-intérprete fornece o estímulo para que o surdocego expresse por meio da linguagem suas concepções e significados existenciais para a construção. O surdocego participante da pesquisa tem a linguagem corporal mais evidente do que a verbal, talvez pelo fato da linguagem verbal ter chegado a ele de maneira tardia aos 10 anos de idade com o aprendizado da LIBRAS² na modalidade tátil.

3. O FAZER COMO ABERTURA DE POSSIBILIDADES

As miniaturas em madeira são cadeiras, bancos, carros, caminhões que ele constrói com extrema similaridade com os objetos reais. A noção de proporção, localização e detalhamentos das peças é impressionante. Mas como ele percebeu esses objetos para construí-los?

Essa é uma das indagações que não conseguimos responder por enquanto. Supõe-se que ele tenha tido contato com alguns brinquedos, explorado alguns ambientes e produzido estes materiais. Ao questionar a maneira como percebe o ambiente e constrói essas miniaturas ele responde que ele gosta e esta é uma atitude natural.

As imagens das peças produzidas evidenciam uma habilidade artesanal do surdocego participante de nossa pesquisa. Ele apresenta uma grande capacidade de ação, criação e inovação. A construção não é de objetos extraordinários, a leitura de mundo dele é inovadora, com percepção tátil, olfativa que integradas possibilitam a realização desses artefatos.

² Língua Brasileira de Sinais: é uma Língua gestual-visual utilizada pela comunidade surda brasileira e pelos ouvintes que se comunicam com eles por meio de sinais.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora Vilela.

Nota-se o que eu denomino de **Atitude Maker** que está para além do uso de tecnologias digitais, bricolagem e produções personalizadas que atendem as necessidades de consumo. Adoto uma concepção divergente da postura neoliberal focada na produtividade, liberdade medida pelo poder econômico e um distanciamento do senso de coletividade e da busca por igualdade social.

O Movimento *Maker* surgido nos Estados Unidos após a terceira revolução industrial que exige a formação de um profissional com excelente conhecimento digital, resiliência e inteligência emocional visto que as transformações tecnológicas extremamente rápidas, tornando muitos conhecimentos obsoletos requer alta capacidade de resolução de conflitos, de gerência de projetos e gestão de pessoas, um perfil inovador galgado em uma nova maneira de pensar o mundo.

Este movimento é um desdobramento da Cultura do Faça Você Mesmo, conhecido como *Do it yourself (DIY)* que valoriza a personalização, a construção artesanal e inovadora. As pessoas estão criando, consertando, modificando diversos objetos que são significativos para a resolução de um problema que pode ser individual, social e empresarial. Sendo assim, o fazer com as próprias mãos é o conceito norteador dessa cultura. A pessoa não é mais consumidora e sim produtora, são fazedores.

Esta postura de curiosidade, transformação, criação que amplia as possibilidades de perceber o mundo contribuindo para uma apropriação da existência é que denomino de Atitude Maker, é uma postura ativa no mundo, fazendo parte deste e não sendo um expectador da vida. Traz em seu bojo autonomia e conseqüentemente protagonismo.

Guia-intérprete: Por que você escolheu fazer esses objetos de madeira em miniatura?

Participante: Porque eu posso!

Guia-intérprete: Como você constrói as coisas?

Participante: Eu vou explicar, eu faço caminhão, bancos grandes, bancos muito pequenos. Sim, eu fiz.

Ele é pertencente ao mundo e o grande ator de sua vida. Não precisa ser constantemente guiado, pode empreender uma ação que surge dele mesmo, não é algo imposto ou induzido. São as manifestações das significações que faz da vida e que estas expressam sua intencionalidade, sua visada ao e pelo mundo. Reconhece a si próprio como sujeito da experiência e que em sua historicidade acumula as diversas experiências intramundanas. (CERBONE, 2014).

O desenvolvimento das miniaturas no quintal da própria casa é a exteriorização do mundo interno, a forma de pertencimento ao mundo vida, do fazer parte da comunidade, da humanidade. É a significação e desvelamento do sentido de vida: o fazer.

Agora eu estou fazendo bancos para vender.

Hatch (2014) quando relata os princípios do Movimento *Maker* enuncia a capacidade de fazer como a grande característica do ser humano. E talvez essa ação é o que manifestou o ser-no-mundo do participante abrindo a possibilidade de ser conhecido como pessoa e a deficiência ficando em segundo plano.

Outro aspecto fundamental de um *maker* é o aprender e o divertir-se nesse processo, transformando restos de madeiras em produtos, miniaturas; aprendendo e desenvolvendo técnicas de maneira lúdica, prazerosa que dá vasão a criatividade ampliando as possibilidades de pertencimento ao mundo.

As mudanças oriundas desse fazer proporcionam um auto-conhecimento, uma melhor apropriação de si e do outro; a troca não precisa necessariamente estar vinculada ao objeto em sim, tangencia o compartilhar de experiências pessoais e profissionais.

As miniaturas descobertas pelas guia-intérprete trouxeram à tona a possibilidade de profissionalização, da construção de identidade de artesão, uma amplitude de significação de mundo, de reconhecimento do trabalho e de participação econômica.

Porque as pessoas não conhecem, mas vão conhecer; elas vão comprar, eu não vou dar, eu vou vender e elas vão me dar o dinheiro.

Vou comprar roupa nova, calça nova, sapato novo.

Há uma valorização da produção enquanto realizador, profissional. Não como uma atividade de passatempo, distante da sociedade e restrito ao quintal de casa. Este agora torna-se uma oficina, um local de fabricação de sonhos, empreendimentos e miniaturas que manifestam a amplitude da percepção e ação dele no e para o mundo.

SÍNTESE DE UM PENSAR

A compreensão do processo de fabricação das miniaturas de madeira pelo surdocego esteve para além dos artefatos, iluminou o modo-de-ser-no-mundo desta pessoa e talvez daqueles que apresentam as mesmas dificuldades tendendo a facilitar a interação com eles quando entendemos essa relação com o mundo.

A elaboração dele da síntese existencial é norteadada pela experiência tátil e imaginativa e a inserção mais ampla dele no mundo se dá através da linguagem não-verbal expressa na experiência corporificada em seu tempo e espaço que ocupa no mundo. A LIBRAS é uma das possibilidades de interação e significação do entre mundos.

Abre a possibilidade de compreendermos como ele habita um mundo já dado, onde ele foi lançado e que nas relações torna-se pertencente a ele escutando as vozes e vendo aqueles que se relacionam com ele como abertura existencial, apropriação de si e do outro.

O modo dele perceber o mundo não refere a ausência da percepção visual, visto que esta não fez e não faz parte de sua existência. É um modo peculiar de integrar as experiências perceptivas e se relacionar com o mundo. E a aproximação entre os videntes auditivos e os surdocegos ocorre na empatia, não como a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Muito pelo contrário, é a ciência de que aquele lugar não é meu e que mesmo assim eu posso reconhecê-lo e experimentá-lo com o imbricamento de várias formas genuínas de sentir e manifestar-se no e para o mundo-vida. É o coexistir, o cuidado de estar com o outro na travessia da vida.

REFERÊNCIAS

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Tradução: Cesar Souza. Rio de Janeiro. Vozes. 2014.

GENTIL, Hélio Salles. Historicidade e compreensão das narrativas de ficção a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur. *In*: PAULA, Adna Candido de; SPERBER, Frankl (Org.). **Teorias literária e hermenêuticas Ricoeuriana: um diálogo possível**. Dourados, MS: UFGD. 2011.

HATCH, Mark. **The maker movimento: the rules for innovation in the world of crafters, hackers, and thinkers**. Estado Unidos: McGraw-Hill Education on Brilliance Audio; Unabridged edition., 2014.

HKWC, Helen Keller. **World Conferences**. Disponível em: <http://www.wfdb.eu/es/helen-keller-world-conference/> acesso em 15/01/2019.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. São Paulo: Vozes, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**, 1999.

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva**. 2018.

LUZ, CÂMERA, (RE) AÇÃO: NARRATIVA DE VIDA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

*Jorge Marcos Ramos
Airton Rodrigues*

RESUMO

O percurso histórico da educação física carrega consigo marcas de uma história excludente, sendo utilizada inicialmente para preparar a juventude para a defesa da nação, em outro momento para fortalecer o trabalhador para a indústria e posteriormente para formar talentos esportivos para representarem a Pátria nos Eventos Internacionais. O presente trabalho teve como objetivo compreender a trajetória de vida de uma professora de educação física e a chegada de pessoas com deficiências nas suas aulas regulares. Apoiamo-nos em estudos desenvolvidos por Clandinin e Connelly (2015), Josso (2006) e Larrosa (2002) para a interpretação dos fenômenos na forma de pesquisa narrativa e as aproximações desse relato com as pesquisas (auto) biográficas. Buscamos suas experiências vividas por meio de provocações problematizadoras. Foram realizados três encontros para escritas dos relatos. Foi possível observar certa dificuldade por parte da professora participante em falar do vivido. No seu desenvolvimento, a mãe teve papel fundamental, pois sempre falava que ela deveria ser forte e que existiam pessoas em situações piores que a dela. O tratamento dispensado aos seus alunos com deficiência está ancorado na maneira como foi tratada por sua mãe ela procura passar para seus alunos em relação as suas reais possibilidades.

Palavras-chave: Educação Física, Narrativa, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A história a seguir será apresentada no formato de um “*Filme*” oferecendo ao leitor uma viagem reflexiva. Então reserve sua pipoca e um ótimo “*Filme*”!

SINOPSE

O “*Filme: Serei Professora de Educação Física*”, será descrito em cenas, as quais narram à trajetória de vida de uma professora de educação física que se tornou defensora das pessoas com deficiências, acreditando incondicionalmente nas suas potencialidades.

Dentro desse enredo também é abordado de maneira resumida o olhar da sociedade para identificar o fora do padrão, ou seja, indivíduos que apresentam características diferentes daquelas encontradas na maior parte dos componentes do seu meio. E isso não está relacionado à simples diferença e sim ao impacto que essa diferença poderá acarretar na manutenção do equilíbrio desses grupos sociais (FREITAS, 2005). Pode-se dizer que as diferenças estabelecidas entre os seres humanos também estão relacionadas à detenção do poder, por meio da classificação ou ainda pela lógica da normalização as diferenças nessa perspectiva evidenciam a hierarquização e com isso a valoração dos membros dessa sociedade (FERREIRA, DAOLIO e DE ALMEIDA, 2017).

É apresentado também o percurso da educação física a qual carrega consigo marcas de uma história excludente, sendo utilizada inicialmente para preparar a juventude para a defesa da nação, em outro momento para fortalecer o trabalhador para a indústria e posteriormente para formar talentos esportivos para representarem a Pátria nos Eventos Internacionais (CASTELLANI FILHO, 2000). Vale destacar que ao considerar o corpo somente a partir do viés biológico, estamos desconsiderando o uso cultural que o ser humano faz do corpo como instrumento para a comunicação com o mundo. Aqui também há que se levar em conta que ao fazer essa afirmação, não estamos excluindo os aspectos biológicos do corpo, até porque de acordo com Mauss (2003), o corpo deveria ser entendido como uma unidade biológica, sociológica e psicológica.

A Educação Física contemporânea pode ser compreendida como área que aborda as atividades corporais levando em conta as

suas dimensões culturais, sociais e biológicas, sendo assim extrapola as questões relacionadas somente à saúde, apresentando diferentes produções culturais as quais levam em conta aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho atlético (DAOLIO, 1998).

A constituição do ser docente surge no decorrer da sua formação pessoal e profissional. Segundo Antunes (2001), a prática docente é resultado dos conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura bem como das experiências da sua trajetória de vida.

O presente “*FILME*” teve como objetivo compreender a trajetória de vida de uma professora de educação física e a chegada de pessoas com deficiências nas suas aulas regulares no sentido de entender como desenvolveu a sua relação com essas pessoas.

COMO E ONDE FOI DESENVOLVIDO

Para a pesquisa narrativa as histórias estão intimamente relacionadas às dimensões temporais, sociais e situacionais, ou seja: as dimensões do espaço podem ser explicadas como: a dimensão temporal: que é relativa ao presente, passado e futuro; há também uma dimensão relacional, que é pessoal e social; e finalmente ainda há uma terceira dimensão que é a situacional, que lida com lugares ou sequência de lugares nos quais a experiência se passou (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Assim, ao longo da escrita procuramos dialogar sobre a pesquisa narrativa que carrega em suas enunciações a totalidade de uma experiência vivida, que outrora já foi significada, e agora, quando comunicada ao pesquisador, é (re) significada pela trajetória histórica e social de quem narra (DE SOUZA e ABRAHÃO, 2006).

No entanto, antes de darmos início à sessão, é plausível a apresentação do caminho percorrido que embasou essa escrita, a qual está permeada pelas narrativas da professora participante.

Para tanto se faz necessário nos apoiarmos em alguns estudos que contribuíram para a interpretação dos fenômenos na forma de pesquisa narrativa e as aproximações desse relato escrito com as pesquisas (auto) biográficas, bem como refletirmos sobre as memórias que implicaram

e/ou implicam na sua construção identitária. Estudos desenvolvidos por Clandinin e Connelly (2015), Josso (2006) e Larrosa (2002) entre outros, estiveram presentes durante o desenvolvimento desta pesquisa narrativa e contribuíram de forma dialógica para sua constituição.

A partir da aproximação com a trajetória de vida da professora participante buscamos, nesse contexto, suas experiências vividas por meio de provocações problematizadoras, dentre elas: a sua constituição familiar; o seu processo educacional formal e informal; a sua escolha profissional; o curso de graduação e a sua relação com a pessoa com deficiência.

A pesquisa narrativa é o estudo da forma pela qual nós, os seres humanos experimentamos o mundo, tendo em vista que na maioria das vezes agimos sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo.

O papel da pesquisa narrativa pode ser o de tornar a história de vida da pessoa vivida para ela mesma, pois a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos, as nossas ações, ao que fazemos com consciência do porque fazemos, pois, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Foram realizados três encontros para a conclusão dos relatos, bem como ao final da escrita do texto, o mesmo foi apresentado novamente à professora participante para leitura e possíveis adequações. Foi sugestão da própria professora participante que o referido relato fosse escrito, tendo em vista que para ela o ato de escrever permite uma maior reflexão e evocação das suas memórias.

A professora participante a partir de agora será identificada somente pela sigla PP.

Foi utilizado um relato escrito pela PP a partir de algumas provocações ou problematizações, sem o propósito de encontrarmos o certo ou o errado e tampouco apresentarmos qualquer julgamento, pois a escrita foi livre e no tempo da mesma.

A seguir iremos apresentar o desenvolvimento dessa inigualável história em 10 cenas com o propósito de facilitar a compreensão. É possível que em determinados momentos você, se veja representado nas narrativas, não se preocupe, isso é possível tendo em vista que a história hora narrada tem vida.

CENA 1: PROFESSORA PARTICIPANTE

A PP ao descrever a sua composição familiar por diversas vezes expressou a sua indignação em relação ao racismo do seu avô paterno e ainda relata que sua mãe nunca se calou diante dessa situação e que nunca deixou de conversar com os filhos sobre o que estava acontecendo.

A PP está com 43 anos de idade; é formada em Educação Física, pós graduada em Educação Motora e pós graduanda em Marketing Esportivo. Já participou e desenvolveu diversos cursos na área da Educação Física Adaptada e trabalhou em diferentes Instituições Públicas e Privadas do Estado de São Paulo, bem como atualmente viaja o Mundo mostrando em especial as potencialidades da pessoa com deficiência na prática esportiva. Composição familiar: A PP vem de uma família humilde, sua Mãe veio do interior do Estado de Minas Gerais ainda muito jovem, além de tudo era uma família de **negros**. A família do seu Pai era de São Paulo e tinha uma condição financeira melhor e eram todos **brancos**. Seu pai era o filho mais velho e após a morte, muito cedo, da sua avó (mãe do seu pai) o mesmo teve que cuidar dos irmãos e trabalhar.

A contra gosto do seu **Avô Paterno**, seus pais se casaram. O mesmo era racista e não aceitava o casamento em decorrência da sua mãe ser negra. Por outro lado, os irmãos do seu pai frequentavam a casa dos seus familiares **negros** e se davam muito bem, tal situação era a pior coisa para o seu avô paterno. Depois de casados, formaram uma família com 3 filhos, sendo que a PP era a mais nova dentre eles. Seus pais sempre trabalharam para dar conta do bem estar da família que nunca passou fome ou maiores necessidades, mas tudo era muito difícil e dependia do trabalho deles.

No momento da escrita da narrativa o sujeito dialoga com sua intimidade, vão se reconstituindo reflexões e a escrita de si possibilita um autoconhecimento. Para Souza (2006, pag. 135-136), a escrita de si “[...] é uma atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz lhe questionando a partir dos registros que realiza sobre suas experiências”. Tais experiências possibilitam ao sujeito a reconstrução e mobilização de novos saberes, pois estão intimamente interligadas com questões sociais e culturais (TARDIF, 2002).

A construção da narrativa é subjetiva e estrutura-se temporalmente de forma não linear, mas sim no tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. A narrativa dos sujeitos são as suas representações da realidade impregnadas de significados e (re) interpretações. O fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados do que meramente contradições.

CENA 2: SUA INFÂNCIA

Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vive vidas relatadas. Desta forma o estudo da narrativa é o estudo da forma como nós seres humanos experimentamos o mundo (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Como matéria prima da narrativa, a memória, resgatada sob a forma de lembranças narradas, permite ao sujeito tomar consciência de elementos que definem como ele se relaciona com suas percepções atuais.

Com os pais trabalhando fora para dar conta do sustendo da família foi necessário alguém para ficar com a PP e com seus irmãos, contudo por um descuido dessa pessoa a PP relata que iniciou uma nova fase na sua vida como também na vida da sua mãe:

Meus pais trabalhavam fora e minha mãe tinha uma jovem que ficava comigo e com meus irmãos, certo dia estava no colo dessa jovem brincando e eu acabei caindo batendo a perna em um degrau da escada. A jovem com medo não contou o ocorrido para a minha mãe quando ela chegou do trabalho. À noite eu comecei a ter febre muito alta e meus pais sem saberem o que era me levaram ao pronto socorro da região.

Quando chegamos ao hospital viram que meu tornozelo estava vermelho e me colocaram gesso e aí comecei uma **nova fase da minha vida**.

O gesso foi colocado de maneira errada, causando uma infecção na fíbula da perna esquerda (osteomielite) o que demandou anos de tratamento dentre eles cirurgias, uso de inúmeras botas ortopédicas das quais me lembro muito bem.

Com a ajuda de um amigo da minha mãe, consegui passar a me tratar no Setor de Ortopedia do Hospital das Clínicas de São Paulo (HC), sendo lá uma nova esperança para aquela menina tão pequena de cachos longos e sempre muito alegre.

Minha mãe precisou parar de trabalhar fora para se dedicar a mim que tomava todo o seu tempo, sendo sempre apoiada por seus familiares como minha avó que era muito presente e minhas tias, irmãs da minha mãe.

Eu e meus irmãos estudamos em escola pública, meus pais sempre nos deixaram na mesma escola. A escola era longe de casa e nem sempre tinha dinheiro para pagar ônibus, então íamos a pé ou de carona no ônibus. Muitas vezes eu ia de perua, pois estava com gesso, de muletas ou pós-operada e não tinha como ser de outro jeito.

Lembro tão bem, quantas vezes meus irmãos pegavam a matéria e me levavam no hospital, junto com o meu pai fiz várias provas e lições no hospital e nunca repeti o ano.

Nesta minha infância no hospital minha mãe foi fundamental na minha situação, pois me mostrava sempre que o meu problema era muito pequeno diante de tantos outros apresentados por outras pessoas que estavam ali. Que eu não poderia ser fraca a ponto de desistir ou de me entregar, sempre passeava nos corredores do hospital e via crianças em piores condições. Foram momentos muito importantes na minha trajetória (PP).

Assim, muito daquilo que vivenciamos na nossa infância constituiu-se como processos experienciais, significativos na composição da história de vida que ao ser revisitado por meio das memórias, exprimem reflexões sobre o que somos hoje, sobre nossas escolhas e sobre nossas referências de vida (OLIVEIRA, 2006).

CENA 3: A ESCOLA

Quando criança na época da escola a PP tinha que usar botas ortopédicas, isso não a impedia de participar das atividades propostas em especial às relacionadas às aulas de educação física e ainda desde muito cedo sua mãe lhe apresentava o valor das diferenças e ainda era sempre orientada a não permitir que ninguém a menosprezasse, ao relatar tal situação a PP se emocionou bastante:

Na época da escola entre as cirurgias, internações e gessos eu usava bota ortopédica. Na perna esquerda era com hastes de ferro nas laterais até os joelhos, este era o meu uniforme diariamente, lembro que teve a época da tal melissinha, sandálias da Barbie,

Abelhinha e outras. Todas as meninas usavam e eu **NUNCA** pude usar, pois usei as botas até quase terminar o ginásio. Como eu era criança não entendia muito bem o porquê de eu não poder usar as referidas sandálias. Depois de muito questionar a minha mãe, no HC ela me levou para ver as próteses utilizadas pelas pessoas que tiveram que amputar em especial os membros inferiores, de repente no local que estávamos entra uma moça sem as duas pernas utilizando cadeira de rodas. Após essa cena não questionei mais a minha mãe em relação ao uso de qualquer outro calçado que não fossem as minhas **botas ortopédicas**.

Escuto como se fosse hoje a minha mãe me falando: Filha se alguém te chamar de “aleijadinha”, chuta com a bota e mostra que você não é. Não deixem jamais que alguém a coloque pra baixo, que alguém diga que você é fraca, que não é capaz.

Tinha boas notas na escola, mais também algumas brigas. Eu batia por que me chamavam de aleijada ou alguém vinha me pedir ajuda, pois estava sendo humilhado.

Foi uma época muito boa, minha escola sempre me respeitou e ajudou como pode. Nunca deixei de participar de nenhuma atividade da escola por usar bota ortopédica, pelo contrário eu fui à melhor **jogadora de queimada** por muito tempo e assim conquistei a minha 1 medalha (PP).

Durante o seu relato foi possível observar o valor atribuído às palavras da sua mãe em relação a “não ser fraca” e ainda a não permitir que ninguém a chamasse de “aleijadinha”.

CENA 4: A RECUSA MÉDICA. FACULDADE DO QUÊ?

Ao falar da postura da sua mãe, a PP demonstra muito carinho e o quanto à maneira como foi criada e como as diferentes situações lhes foram apresentadas foi significativo, fazendo toda a diferença:

Já estava com quase 18 anos e era época do retorno ao médico. Uma data esperada, mais uma cirurgia ou não? E lá estava mais uma vez a junta médica, como era de costume. Minha mãe disse aos médicos: ela está ótima, sem dores, realizando esportes e muito feliz porque decidiu que fará a faculdade tão esperada, **Educação Física**.

Ficou um silêncio na sala e logo o Dr. Peixoto, o mais antigo da equipe, que me acompanhava por anos disse: a senhora quer

perder a perna dela? Não pode? Ela precisa fazer outro curso. De pronto minha mãe o questionou: não pode por quê? É o que ela quer, gosta e fará. Qual é o problema de fazer o que ela já faz por tantos anos?

O silêncio tomou conta da sala novamente, quando eu disse: já estou matriculada e serei **Professora de Educação Física** sim, pois graças ao esporte nunca perdi minhas esperanças (PP).

O que fica para o narrador não é o fato vivido tal e qual, mas sim o que tem significado para sua subjetividade.

A pesquisa narrativa procura compreender por meio das histórias de vida os processos de constituição dos indivíduos tendo em vista que tais relatos podem informar a respeito dos desejos de ser e de vir a ser dos sujeitos (JOSSO, 2006).

CENA 5: A FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Foi possível observar que a PP fala da educação física com muita emoção e satisfação, não demonstrando arrependimento em nenhum momento da profissão escolhida.

Em 1994 entrei para a Universidade Mogi das Cruzes (UMC), em Mogi das Cruzes. Minha irmã cursava Direito na mesma cidade, porém em outra Universidade.

Eu jogava voleibol pela Federação Paulista e ganhava um dinheiro que ajudava nas contas da faculdade, pois meus pais não tinham condições de bancar nossos estudos. No 1 ano do curso meus pais me ajudaram em algumas mensalidades e com o voleibol e estágios que consegui bancava a condução e alimentação.

Fiz a inscrição no crédito educativo e consegui uma bolsa e também jogava pela faculdade vários esportes o que ajudava mais ainda nos descontos e assim foram meus anos na faculdade. Anos difíceis, porém, muito gratificantes e enriquecedores (PP).

Segundo Tardif (2002), a experiência social do indivíduo, construída durante sua trajetória de vida, isto é, dentro e fora da escola, interfere, influencia e de alguma forma, modela suas ações e interações promovendo a hierarquização das suas escolhas fazendo uma filtragem de acordo com a valorização em maior ou menor proporção daquilo que irá ou não aprender.

CENA 6: ESTAÇÃO ESPECIAL DA LAPA / ONDE FOI PARAR A PSICÓLOGA

Nesse momento a PP ao falar de como iniciou suas atividades para pessoas com deficiências ficou muito intrigada, tendo em vista que até então não tinha realizado essa retomada dos acontecimentos e agora lembrou com muita clareza da psicóloga que fez a sua entrevista. Não encontrou uma resposta satisfatória em relação ao paradeiro dessa psicóloga e ainda atribuiu a ela como sendo a maior responsável por ter se enveredado para trabalhar com pessoas com deficiências:

Em 1996 participei de uma entrevista de estágio por indicação de um ex-técnico que necessitava de alguém para acompanhá-lo. Entreguei todos os documentos necessários e aguardei para a entrevista com a **Psicóloga** e já fui dizendo da vaga que gostaria de me candidatar. A psicóloga falou calma tenho essa vaga, mais ela não vai pra você, pois temos outra mais próxima da sua casa. Mesmo falando que meu interesse era somente para a vaga apontada pelo meu ex-técnico ela me encaminhou para a Estação Especial da Lapa (EEL) instituição mantida pelo Governo Estadual de São Paulo.

Ao chegar ao local quase sai correndo. Tinha muitos jovens, adultos, idosos com diferentes deficiências e muitos me vendo “sei lá” como professora de esportes e vieram correndo para me abraçar, beijar, me puxando para dentro do espaço querendo me mostrar tudo, o mundo deles, não gostei nada, pois estava certa de qual estágio queria desenvolver.

No dia seguinte retornei com a psicóloga, responsável pelo processo seletivo, e ela me perguntou o que eu tinha achado do local? Fui sincera: legal, mais não é o que quero para minha formação, já que não posso ficar com a vaga indicada pelo meu ex-técnico cancele o meu contrato.

Ela riu e disse: seu contrato já está feito e aprovado pela sua faculdade, só daqui a 3 meses poderá cancelar.

Para minha surpresa, ao retornar para finalizar enfim o meu contrato na tão querida e almejada Estação Especial da Lapa, acredite a psicóloga não estava mais naquela unidade e não souberam me dizer para onde ela tinha ido, apenas que meu famoso contrato realmente estava pronto faltando somente a minha assinatura com a data de 4 dias atrás.

O método narrativo considera a subjetividade individual, possibilitando que a voz desse sujeito possa ser ouvida, pois são seus fragmentos de memórias que contribuíram para a composição das múltiplas histórias, ultrapassando dessa forma os dados estatísticos que de maneira isolada procuram revelar as interações sociais (SOUZA, 2006).

CENA 7: ALTA MÉDICA

Ao completar 21 anos a PP relata que era o momento de retornar ao Hospital onde se tratou para a última avaliação em relação à possível cirurgia. Por escolha própria foi sozinha, sem a mãe que sempre lhe acompanhou nas diversas consultas. Foi possível observar que ao descrever tal situação, a mesma foi realizada com muito orgulho e rico em detalhes, demonstrando o quão importante foi chegar até aqui:

Como de costume fizeram todas as medidas, todas as perguntas de costume e chegaram à conclusão de que realmente a minha a faculdade de Educação Física não modificou em nada a minha situação em relação à lesão. Disse a todos: claro que mudou minha condição, hoje sou realizada profissionalmente, pois faço o que gosto, faço aquilo que escolhi.

O silêncio tomou conta da sala e o Dr. Peixoto, já bem mais velho, apenas me olhava e sorria como quem dizia: ainda bem que vocês nos desobedeceram. A partir de hoje você está de alta daqui e não temos como saber o que ocorreu na sua evolução, sem dores, sem encurtamento e sem secreções, não sabemos!

Fique com este papel de livre acesso e caso um dia precisar, volte aqui. Cuide-se, acompanhe sempre com ortopedista e boa sorte:
VOCÊ ESTÁ DE ALTA.

Pelo estudo narrativo, a experiência, entendida aqui como marca que atravessa a constituição identitária das pessoas (LARROSA, 2002), ganha sentidos e significados, que permitem os sujeitos construir uma análise maior sobre si próprio e seu próximo. Para Larrosa (2002), por meio do exercício da reflexão, é possível compreender as experiências, como elemento que nos tocam, nos acontece para além da mera informação das vivências cotidianas.

CENA 8: AGORA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A relação da PP com a pessoa com deficiência, segundo ela teve início em 1996 quando foi selecionada para estagiar na Estação Especial da Lapa. A mesma depois de formada se tornou professora efetiva dessa instituição permanecendo lá até 2010, ano em que saiu para realizar outras atividades nessa mesma área e em 2012 foi convidada para um novo desafio:

Em 2012 passei a fazer parte do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), o qual é a instituição de maior importância em relação ao esporte de alto rendimento para pessoas com deficiências. Hoje posso dizer que estou realizada profissionalmente, iniciei na Educação Física Adaptada pelo acaso e hoje estou rodando o mundo nas melhores condições, pois acreditei que poderia ser Professora de Educação Física, aprendi a acreditar que poderia desenvolver nos deficientes o que eu simplesmente vivi (PP).

O mergulho no interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação. O ato de mexer e re-mexer no baú da vida mexe com emoções, sentimentos, perdas, conquistas, alegrias, dentre outros diferentes sentimentos. Essa história de vida está ancorada em inúmeras referências dentre elas sua história familiar, seu percurso social, cultural e educacional (CUNHA, 1989).

Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem nesse caso lê à narrativa permite perceber que a sua história se entrecruza de alguma forma com aquela narrada, possibilitando a oportunidade de aprendizagem com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

CENA 9: DIÁLOGO POSSÍVEL

Foi possível observar certa dificuldade por parte da PP em falar de si mesma, falar do vivido, pois a busca pelo capital experiencial não é

isolada sendo o referido fenômeno parte da nossa constituição que vem carregado de sentimentos.

Durante o processo de rememoração do passado se torna uma retrospectiva e ao mesmo tempo uma prospectiva da vida, pois o caminhar para si é o tornar-se visível para si mesmo, buscando no passado algumas respostas para o futuro.

Tanto é verdade que uma das falas da PP ao final da sua escrita foi: “Pensei que estava curada desses sentimentos, mas não estou”.

Para Larrosa (2002) ao narrar as nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas e passam a fazer parte da vida do outro, possibilitando o entrelaçamento dessas vidas, narrador e do ouvinte. Ao ler as histórias relatadas pela PP, em alguns momentos me senti fazendo parte dela bem como me fez por diversos momentos refletir sobre as minhas experiências vividas.

A Professora Participante explicitou sua experiência, mergulhou em suas memórias, algumas mais positivas, outras mais negativas, suas crenças, seus valores, seus princípios e principalmente sua trajetória, onde podemos refletir acerca da profissão de professora.

Segundo Thomson (1997, p. 57), “[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”.

A primeira situação referente à exclusão a qual a PP relata ter passado diz respeito ao seu avô paterno, o qual apresentava atitudes racistas. Essa situação perdurou até por volta dos seus 20 anos de idade quando o avô veio a falecer. A mãe sempre conversou com os filhos em relação à situação, mostrando que não poderiam se deixar intimidar por essas situações.

No seu desenvolvimento, a mãe teve papel fundamental, pois sempre falava que ela deveria ser forte e que existiam pessoas em situações piores que a dela, além disso, o papel da crença religiosa foi fundamental.

Na escola nunca deixou de participar das atividades propostas, em especial das aulas de educação física. Nunca deixou que ninguém a estabelecesse limites. A participação frequente nas aulas de educação física, fez com que escolhesse ser professora, o que teoricamente em decorrência da sua lesão seria pouco provável, fazendo com que a junta

médica lhe negasse tal escolha. Mesmo contrariando as recomendações médicas iniciou o curso de educação física o qual se tornou professora.

A PP relata que iniciou suas atividades com as pessoas com deficiências por acaso, sendo encaminhada para uma determinada instituição por uma Psicóloga que fez a seleção para determinada vaga. Inicialmente não gostou de estar naquele local, contudo após um mês já não queria mais sair de lá

Trabalhar nessa instituição com as pessoas com deficiências lhe deu base para chegar ao Comitê Paralímpico Brasileiro. A mesma relata que procurava e procura passar para os alunos/atletas que eles são capazes e que eles podem conquistar o que quiserem como a sua mãe lhe ensinou.

Essa pesquisa não tem o propósito de encerrar o assunto e sim apresentar a relação íntima entre o percurso de vida e o percurso profissional, pois conforme os relatos da PP o tratamento dispensado aos seus alunos com deficiência estão ancorados no seu desenvolvimento pessoal, pois a maneira como foi tratada pela sua mãe ela procura passar para seus alunos em relação as suas reais possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Orientador: Mérion Campos Bordas. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/198783>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no Brasil:** a história que não se conta. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CLANDININ, D. J e CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 ed. Uberlândia, MG: EDUFU., 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira. Motricidade Humana – qual o futuro? **Revista Movimento e Percepção**, Espírito Santo de Pinhal - SP, v. 5 n. 6, p.

60-79, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewissue.php?id=5> Acesso em: dia dez. 2019.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. F. Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570104.pdf> Acesso em: 29 abr. 2022.

DE SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. EDIPUCRS, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Ax_qftC2SVcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 29 abr. 2022.

DAÓLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Journal of physical education**, v. 9, n. 1, p. 111-115, 1998. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3852/2646>. Acesso em: dia jan. 2020.

FERREIRA, F. M; DAOLIO, J; DE ALMEIDA, D. F. Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. **Movimento (ESEFID/UFGRS)**, v. 23, n. 4, p. 1217-1228, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115354182006.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

FREITAS, M. C. de; SILVA, A. P. F. da. Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86., 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570104.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 21-40, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Ax_qftC2SVcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false. Acesso em: dez. 2019.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501903.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**, São Paulo: Cosac Naify, 2003.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *In.*: **Revista Educação em questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: dez. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/11216/8224> Acesso em: jan. 2020.

NARRATIVAS SURDAS DE FORMAÇÃO: PRÁTICAS DOCENTES COM A INCLUSÃO POR MEIO DA INVERSÃO*

*Elaine Gomes Vilela
Keiti de Barros Munari*

RESUMO

Muito tem se falado em inclusão e suas interfaces por meio de práticas docentes diferenciadas. Nesse artigo abordaremos os desafios e possibilidades por meio da experiência narrada por uma professora surda filipina. Explanaremos nuances sobre as memórias das práticas vivenciadas em contraponto com a profissionalização docente. Por meio da pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2015) pretendemos explicitar os processos inclusivos de crianças ouvintes inseridas em uma sala de aula com uma professora surda, evidenciando desafios e também possibilidades.

Palavras-chave: Narrativa, Profissionalização, Surda, Inclusão.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este artigo conta a narrativa de experiência de vida baseada nas perspectivas de Clandinin e Connelly (2015). Trata-se de uma professora surda filipina que conheceu um surdo brasileiro, casou-se e mudou-se para o Brasil. Há cinco anos reside e trabalha aqui no território brasileiro, conhecendo e convivendo com uma nova cultura em que todos os elementos. Por ser uma pessoa surda utiliza a Língua de Sinais para comunicação:

* Artigo apresentado à disciplina “Dimensões Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa Narrativa”, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – Prof. Adriana Barroso de Azevedo e Prof. Marcelo Furlin.

[...] a língua de sinais, sendo traço comum, une os sujeitos, marca uma forma de comunicação peculiar que os caracteriza culturalmente, permitindo-lhes a troca de idéias, a discussão de suas necessidades e conseqüentemente a possibilidade de reivindicação de seus direitos, de poder opinar, participar na construção de um espaço escolar e de um currículo que os conecte com o mundo e a realidade de forma não fragmentada (BRAGA, 2006, p. 78).

A participante da pesquisa conhece e domina a Língua Americana de Sinais, a Língua Filipina de Sinais e a Língua Coreana de Sinais e comunica-se bem pela forma escrita utilizando-se da Língua Inglesa. Nessa imersão cultural, têm aprendido os costumes e a Língua Portuguesa escrita em contraponto com a LIBRAS. De acordo com o parágrafo único, do artigo 1º da Lei 10436/2002:

Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (LEI 10436/2002, art 1º, Parágrafo único).

Formou-se em um curso de ensino superior correlato ao curso de Pedagogia aqui do Brasil; porém, ainda não validou seu diploma, fato esse que tem acarretado na impossibilidade do trabalho na função docente.

As narrativas revelam nuances da formação docente em vários momentos, em tempos e espaços diferentes. Clandinin e Connelly (2015), ressaltam o espaço tridimensional que corrobora com a experiência da participante.

Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos **temporais**; focam no **pessoal e no social** em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em **lugares** específicos ou sequência de lugares¹. (CLANDININ e CONNELLY 2015, p. 85)

¹ Grifos nossos para ressaltar os três aspectos do espaço tridimensional da pesquisa narrativa.

Além disso, o fato de não dominar a Língua portuguesa escrita e a Língua Brasileira de Sinais também contam como fatores complicadores.

Em meio ao forte desejo de trabalhar como docente no Brasil, ela nos conta por meio de suas narrativas, a importância da profissionalização docente e a forma como realizava com capricho e zelo, seu trabalho docente em uma escola de ensino regular no país Filipinas.

Para tanto esta história conta com alguns personagens que são muito importantes; sendo assim, faz-se necessários algumas apresentações.

A personagem principal é a professora surda² Filipina, que diz: “Eu quero ser professora para que eu possa ensinar os surdos, porque eu gosto de ensinar os surdos”. Ela utiliza na comunicação a língua de sinais de caráter visual-gestual, percebendo informações auditivas por meio da visão e trazendo contribuições e informações orais pelo uso gestual por meio da língua de sinais.

Os alunos ouvintes³ que se comunicam pelo canal oral-auditivo; ou seja, por meio da escuta e da fala.

O aluno surdo⁴ que se comunica por meio da língua de sinais configurado pelo visual-gestual; tendo olhos como ‘ouvidos’, e mãos que ‘falam’.

O aluno surdocego⁵ cadeirante que se comunica pelo canal tátil-proprioceptivo; utilizando o tato para percepção das informações por meio da libras-tátil; e o proprioceptivo configurado pelos sentidos cinestésicos que detectam aproximação, movimento e interação.

No decorrer dessa pesquisa iremos desvelar algumas questões, são elas: Quais percepções emergem da participante surda quando ela reflete sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na Filipinas? Quais concepções sobre profissionalização e profissionalismo que a docente possui? E quais estratégias utiliza no processo de ensino-aprendizagem inclusivo?

Abordaremos os mistérios e desafios contidos nessa história com personagens tão distintos; mas, ligados por um laço de saber e descoberta do processo de ensino aprendizagem.

2 Possui a perda auditiva total, tendo preservados os outros sentidos sensoriais.

3 Possuem todos os sentidos sensoriais preservados

4 Possui perda auditiva total, tendo preservados os demais sentidos sensoriais.

5 Possui as perdas sensoriais de visão e audição concomitantemente associado com a mobilidade reduzida pela perda motora; tendo os sentidos do tato, olfato e paladar preservados.

ENLACES ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO DOCENTE

Ao olharmos para a constituição docente, nas últimas décadas, podemos apontar algumas especificidades do processo da formação de professores, sobretudo a articulação entre as dimensões de profissionalidade e profissionalismo docentes, haja vista que saberes disciplinares e curriculares, que regulamentam a profissão parecem não dar mais conta de compor uma formação qualificada que possa atender as exigências e demandas do campo educacional na atualidade.

Para Tenti Fanfani (2007) tona-se válido considerar que, embora nos sistemas modernos de educação considere-se a necessidade e pertinência da formação especializada docente e a exigência de títulos para o exercício da atividade profissional, temos que olhar as questões empíricas desse contexto, principalmente no que diz respeito às questões de conhecimentos que se adquire através da experiência prática do exercício.

Tomando como base a narrativa da docente participante dessa pesquisa, observamos nuances da necessidade e reconhecimento da formação especializada, mas também da relevância crucial de aspectos que corroboram com a experiência prática do exercício do magistério. Daí os apontamentos sugeridos acerca das dimensões de profissionalidade e profissionalismo docentes nesta discussão.

Eu pretendo trabalhar como professora, pois é **a formação que eu possuo** e também **pretendo continuar me especializando**. Quero ser professora de crianças surdas e também ouvintes. **De segunda a sexta** eu pretendo trabalhar **como professora** e depois no domingo eu quero continuar lecionando também na igreja dando aulas [...]. Eu quero continuar sendo professora **a minha formação é para ministrar aulas**. Eu não tenho pós-graduação eu só tenho essa primeira formação, mas eu quero muito me desenvolver como profissional e eu **pretendo fazer pós-graduação** em outras áreas. Quero continuar me desenvolvendo, eu acho que é **importante a formação continuada**. [...] essa é **a profissão que eu escolhi** e tenho como importante [...] é a profissão de professora para auxiliar crianças surdas (grifos nossos). (DOCENTE PARTICIPANTE).

O reconhecimento da profissão, a partir dos aspectos disciplinares e teóricos da formação docente são ressaltados no texto narrativo, o que significa que para a participante, o ser professora depende de uma formação específica e qualificada – da pós-graduação inclusive. Durante sua fala, não raros são os momentos que ela retoma a ideia de que tem formação específica para o magistério “a minha formação é para ministrar aulas”. Atrelado ao reconhecimento da formação acadêmica, como porto seguro para os projetos que ela tem com o futuro de sua carreira profissional – “é uma pretensão futura que eu tenho” e ainda: “eu quero ser professora para que eu possa ensinar os surdos”, ou “segunda a sexta eu pretendo trabalhar como professora” –, na narrativa de docente são evidenciadas questões acerca das de profissionalidade e profissionalismo docentes.

O SER E ESTAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

No âmbito da dimensão da profissionalidade docente, Sacristán (1995) diz que as práticas docentes estão engendradas por um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimento, destrezas, atitudes e valores” que constituem especificidades do ser professor e tais atributos pouco têm relação com os conhecimentos disciplinares e curriculares impostos pela e na formação acadêmica das licenciaturas, sobretudo da Pedagogia. Nesse sentido, e ao encontro de outros autores (MUNARI, VILLAS BÔAS, 2016; WITTORSKI, 2004; TENTI FANFANI, 2007), compreendemos que essa dimensão – da profissionalidade docente –, diz respeito às questões internas de saberes mobilizados pela prática docente – do “como ser professor” as vistas do próprio sujeito. O que significa dizer que, “[...] a profissionalidade remete às questões internas, que perpassam o interesse individual de transformação para o pertencimento de um grupo, dotado de similaridades específicas, que o caracteriza como uma categoria legal e reconhecida” (MUNARI, VILLAS BÔAS, 2016, p. 109) – a categoria do professorado.

Observando as professoras atuantes hoje, percebo que os alunos precisam de mais atenção precisam ter mais foco nos estudos. Esse é o meu jeito de trabalhar, eu gosto de ensinar de forma visual que eu acredito que facilita muito o jeito de se aprender todos os conceitos.

[...] é importante os alunos surdos e ouvintes estarem juntos; pois, os ouvintes dessa forma aprendem a Língua de Sinais. Os surdos já sabem a Língua de sinais, mas os ouvintes precisam crescer e desenvolver esse aprendizado.

[...] quando temos crianças surdas e crianças ouvintes na mesma sala, temos que priorizar o ensino de forma visual. Colocar as letras do alfabeto desenhadas com a imagem de um objeto que tenha referência a letra inicial apresentada. Dessa forma os alunos aprendem essas letras

Gosto muito dessa relação da sala de aula inclusiva[...]. Na escola eu adaptava o ensino [...] adaptava todos os materiais para que ele pudesse entender todos os conteúdos que os demais alunos. (DOCENTE PARTICIPANTE).

Para a docente a formação acadêmica é reconhecida e deve ser continuada, entretanto são ressaltadas questões que dizem respeito a saberes mobilizados por sua prática e por seus interesses individuais que a fazem professora – por sua profissionalidade, o que vai ao encontro das ideias de Tenti Fanfani (2007) ao defender o aspecto da experiência prática do exercício.

Quero continuar me desenvolvendo, eu acho que é importante a formação continuada. Eu percebo que professores surdos dão aula e ensinam libras melhor, e eu quero alfabetizar e ensinar a libras tátil, a libras tátil é importante para surdocegos, porque essa é a forma como eles entendem. Não é por meio do desenho, mas pela mão pelo toque que eles associam as letras. Por exemplo para trabalhar o ensino de um grupo semântico é necessário mostrar os sinais um por um. Não podemos desprezar a forma escrita dos sinais; isso também é importante aprender. É importante trabalhar aulas visuais, igual apresentação de power point, dessa forma o aprendizado é melhor. (DOCENTE PARTICIPANTE).

A dimensão que chamamos de profissionalismo se aproxima das questões externas do “estar na profissão”, isto é, aspectos que dizem respeito a compreensão que se faz a partir do olhar do outro. É nesse cenário externo que algumas especificidades da profissão docente têm sido percebidas, sobretudo quando analisamos o papel do professor diante o momento atual da docência, como ideias que comparam o “antes e o agora”. Isto é, de como a profissão era vista e como parece ser considerada

hoje. Por isso, para docente participante, a fala comparativa é recorrente, os valores e atributos que ela parece carregar em sua trajetória pouco tem sido observado no contexto atual em que ela está inserida.

Observei na faculdade de pedagogia [...] que é diferente porque os alunos aparentam não ter educação. Não falei nada, mas observei a forma com que se portavam. Percebi que eles não têm respeito, não respeitam o professor, se chegam atrasados não pedem licença, não falam nada e se sentam na cadeira. Eu fiquei só observando e **lembrei-me de quando me formei que não era dessa forma**, onde estudei foi diferente. [...] hoje os alunos não têm a mesma educação e nem respeito pelos professores. Quando o professor chegava eu o cumprimentava com bom dia, **pois assim eu fui educada**; é uma prática muito boa, uma questão de educação. **E os professores valorizam essa prática de respeito** a eles. Ficava olhando ali o desempenho deles. Eu não ficava sentada folgada na sala não. (DOCENTE PARTICIPANTE).

A imagem do outro aqui é ressaltada pelas questões externas do “estar na profissão” sob o ponto de vista da participante.

Ao interpretamos as questões que levam a participante para as escolhas da profissão docente, remetemos nossas reflexões à ideia de que a atratividade pela carreira reside sobre algumas lógicas de representações de si mesmo e de sentidos atribuídos que repousam sobre questões pessoais principalmente. Para Nascimento e Rodrigues (2016, p. 190) as motivações e justificativas de escolha pela profissão mantêm-se “ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana [...] o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber [...]”. A docente expressa o amor pelas crianças (surdas), ama o outro (o material pedagógico) e ama o saber (a língua de sinais):

Eu amo ser professora e organizar material e adaptar. Eu amo ensino e também a questão da língua de sinais e eu tenho paciência de ensinar quantas vezes forem necessárias.

A fase que eu trabalhava é da alfabetização, e gostava muito disso. [...] Fico com pena das crianças surdas que são desprezadas. (DOCENTE PARTICIPANTE).

Em uma pesquisa desenvolvida em 2016 observou-se que a afetividade se apresentou como aspecto que carrega justificativas

de permanência no magistério, valendo ressaltar que o aspecto afetivo, naquele contexto, foi interpretado como um conjunto de competências atribuídas ao “estar na profissão”, como: respeito, valorização, satisfação, reconhecimento e o gostar de crianças e de ensinar (MUNARI; VILLAS BÔAS, 2016). Assim como ressalta a participante em sua fala quando faz referências a esse afetivo. Eu amo ser professora”, quantas vezes forem necessárias”, gosto de ensinar crianças”, entre outros excertos que remetem esse aspecto afetivo como um conjunto de competências profissionais.

Do ponto de vista de questões subjetivas, Nascimento e Rodrigues (2016), dizem que “não podemos perder de vista que os contextos sociais em transformação que interferem na motivação e na permanência na profissão” (p. 188), haja vista que, para a docente a dificuldade em se colocar no mercado de trabalho no Brasil tem sido um desafio que parece estar interferindo em sua motivação com a carreira docente.

Quero ser professora de crianças surdas e também ouvintes [...], porém é muito difícil encontrar uma escola que se aceite professores surdos. [...] eu pretendo fazer pós-graduação em outras áreas. Mas acho difícil porque a língua que conheço é o inglês, mas tenho vontade de me aperfeiçoar no estudo de ciências. (DOCENTE PARTICIPANTE).

Ampliando nossas compreensões, é necessário articular o desejo de fazer docente com base no conhecido e realizado. Nessa perspectiva é relevante ressaltarmos as práticas profissionais, na promoção da inclusão. Sendo assim iremos vislumbrar por meio das narrativas as práticas de ensino aprendizagem carregadas de significação.

INCLUSÃO PELA INVERSÃO

A docente surda participante da pesquisa compartilha a questão da inclusão de forma clara e objetiva: “Gosto muito dessa relação da sala de aula inclusiva e ter só um professor sem a intervenção de um intérprete da mesma forma que acontece com salas de professores ouvintes, só um professor na sala”. (DOCENTE PARTICIPANTE).

Aqui no Brasil estamos habituados a uma sala inclusiva em que professores ouvintes lecionam para alunos surdos e contam com a presença do tradutor intérprete da língua de sinais. Neste contexto o surdo na sala de ouvintes é o que torna a sala inclusiva; pois o surdo é o elemento “diferente” dos demais.

No contexto da sala de aula da docente surda na Filipinas, existe essa inversão em oposição as salas de aula no Brasil. A sala tem a professora surda, com alunos surdos e o que torna a sala inclusiva é a presença dos ouvintes como elemento “diferente”, e nesse contexto os ouvintes é que precisam se adaptar à essa realidade. De acordo com a narrativa da professora surda participante dessa pesquisa notamos essa inversão da sala inclusiva:

Eu apoio a sala de aula inclusiva, é importante os alunos surdos e ouvintes estarem juntos; pois, os ouvintes dessa forma aprendem a Língua de Sinais. Os surdos já sabem a Língua de sinais, mas os ouvintes precisam crescer e desenvolver esse aprendizado. (DOCENTE PARTICIPANTE).

Nesse esquema de sala de aula vivenciado, surdos e ouvintes aprendem com uma professora surda, sem a presença do tradutor intérprete da língua de sinais. Essa prática fortalece o conceito de aprendizagem por meio do viver e do sentir e pela experiência de convívio e necessidade comunicativa.

[...] destacam ainda a importância de educadores surdos no ensino de surdos, enfatizando que esses, além de interlocutores que compreendem a língua dos alunos, podem ser elos de identificação linguística, social e cultural entre eles. (QUADROS,1997; RANGEL E STUMPF, 2004; GIORDANI, 2004 *apud* MUCK, 2009 p. 46).

Nessa perspectiva linguística cultural inclusiva, não somente os surdos; mas, os ouvintes também são contemplados pelo aprendizado da língua de sinais. Esta aprendizagem ocorre de forma significativa, segundo narrado pela participante:

Vai mostrando aos alunos letra a letra e os sinais que compõem essas letras, os alunos aprendem de maneira clara sem que

eu precise dizer nada. E assim os ouvintes aprendem Libras. Os ouvintes treinam até que tenham esse conhecimento sistematizado. (DOCENTE PARTICIPANTE).

Percebemos que esse conhecimento da língua de sinais vai aos poucos sendo construído juntamente com a escrita das palavras. Além do conhecimento da escrita e sinais correspondentes; a participante também ensinava sinais específicos e conceitos referentes a socialização, enfatizando o respeito e educação. Fato evidenciado nessa fala:

Ensinava sinais de cumprimentos para os alunos surdos como bom dia, boa tarde, boa noite e, eles levam todos esses conceitos para os alunos ouvintes, não deixava os alunos isolados e sem socialização. Ensinava os alunos um bom comportamento, princípios de ética e educação e respeito ao próximo. (DOCENTE PARTICIPANTE).

A perspectiva da escola inclusiva conta com a valorização da diversidade ou diferença, tratando todos com os mesmos princípios de igualdade de informação e comunicação. Nesse enfoque a participante narra a experiência de inclusão:

Já lecionei para uma turma que havia um aluno surdo, um aluno surdocego e ele também era cadeirante, ele tinha essas três especificidades: surdo, cego, cadeirante, a idade dele era 6 anos, a mãe dele o havia adotado pois ele estava abandonado. (DOCENTE PARTICIPANTE).

A inclusão de fato acontecia nessa sala de aula mostrando as possibilidades de atendimento. O fato de haver na mesma sala; ouvintes, surdo, surdocego cadeirante, com uma professora surda; demanda uma atenção especial concernente a estratégias de ensino que essa professora participante utilizava.

O que o aluno surdo e surdocego tinham como essencial; ou seja, sua língua representada; os alunos ouvintes tinham como bônus, a oportunidade de aprendizado da língua de sinais e a socialização com os demais da turma, configurando-se com a utilização de uma só língua.

A escola inclusiva que ela vivenciou na Filipinas para nós configura-se como utópica no Brasil. Pensando nos aspectos de uma escola ideal para surdos e ouvintes, o ensino de Libras seria fundamental.

CULTURA VISUAL E TÁTIL NA FORMAÇÃO DE SABERES

No Brasil já existem políticas que mostram a possibilidades de surdos serem guias intérpretes de surdocegos quando estes não carecem da audição para a transmissão da informação. Se o trabalho do surdo for para a tradução da língua de sinais para a libras tátil, o fato de ser surdo não o impede de transmitir essa informação com precisão; e, também, é apto para guiar um surdocego e transmitir conhecimentos.

Pelo fato de ser surdo esse profissional que conhece e utiliza a mesma língua de sinais do surdocego, certamente fará uma interlocução muito melhor do que um ouvinte, por dominar a estrutura da língua.

Destacamos assim a narrativa da nossa participante quando ela desvenda a comunicação e processo de ensino aprendizagem de uma criança surdocego cadeirante; mas, com cognitivo preservado e passível de desenvolvimento:

Na escola eu adaptava o ensino dele com as letras do alfabeto em relevo, também ensinava o alfabeto em ASL pegava a mão dele, eu fazia a configuração de mão e ele tateava e depois reproduzia. Mostrava cada objeto para ele tatear e depois mostrava a função desse objeto e o sinal em ASL, e depois a escrita referente ao objeto. Eu adaptava todos os materiais para que ele pudesse entender todos os conteúdos que os demais alunos. Então nessa turma eu tinha surdo, surdocego e ouvintes e não havia intérprete. Essa turma tinha 15 alunos. (DOCENTE PARTICIPANTE).

A docente realizava todas as práticas necessárias para o atendimento do surdocego e as estratégias sugeridas pelo atendimento educacional especializado, mesmo sem ter acesso a essa formação específica. Sobre a Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento

e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16).

De posse de suas habilidades pedagógicas realizava com sensibilidade o atendimento a esse aluno surdocego. Procurava meios viáveis de ensino considerando as singularidades dele. Vilela (2018), menciona que:

A inclusão educacional do surdocego, envolve desafios, por conter características singulares e específicas que devem ser consideradas pelos educadores. A singularidade deste sujeito deve ser ponderada numa perspectiva clínica, familiar, comunitária, sobretudo a partir de experiências possíveis por meio de estímulos que desenvolvam competências e habilidades. (VILELA, 2018, p. 64).

O atendimento ao surdocego possui especificidades quanto a utilização dos sentidos remanescentes representados pelo tato, olfato e paladar, recursos explorados pedagogicamente pela participante.

O surdo comunica-se pelo canal visual gestual, utilizando-se da visão para apreensão do universo que o cerca. A docente ressalta a utilização de recursos visuais essenciais para a alfabetização de surdos que favorecem muito a apreensão de conhecimentos pelos ouvintes. Os ouvintes comunicam-se pelo canal oral auditivo; mas nessa perspectiva inclusiva tem a oportunidade de aguçar o sentido da visão com as atividades propostas pela professora surda:

Então eu acho que isso é muito importante fazer essa parte visual para que os surdos e ouvintes sejam contemplados, porque toda turma é favorecida. Quando eles vêm a imagem eles já associam com a letra e com a escrita, a palavra com aquela imagem que tá sendo ali soletrada. Ele vai associar qualquer escrita. Por exemplo eu mostro para ele a imagem e l pergunto:

P(Prof)- Qual é o nome referente a essa imagem?

O aluno vai levantar a mão e dizer:

A(Aluno)- Eu sei, eu sei

P- Então responde

P- Isso, muito bem, pode se sentar de novo. (DOCENTE PARTICIPANTE).

Os mesmos recursos e oportunidades eram disponibilizados para surdos e ouvintes acarretando no aprendizado significativo de todos. Fato evidenciado pela narrativa a seguir:

Lá na Filipinas quando os alunos acertavam eu dava uma estrelinha (broche) como incentivo e eles ficavam muito felizes incentivava o aprendizado. A criança que por ventura falava assim:

A- Não sei...

Então se esforçava para aprender, ele estudava em casa para que conseguisse alcançar também o êxito e ganhar também o seu broche, sua estrelinha. (DOCENTE PARTICIPANTE).

A docente promovia estímulo ao aprendizado com a premiação que se configurava na entrega da estrelinha/broche; mas, em contrapartida aos alunos que não acertavam havia o estímulo para a busca contínua.

Por exemplo, eu como professora dizia:

P-Olha quando você chegar em casa você pega o seu material, peça para sua mãe ou seu pai te ajudarem para que você possa aprender esses conceitos. Então, você precisa se esforçar e estudar para que você possa também se sair bem no dia da prova. (DOCENTE PARTICIPANTE).

Com o aluno surdocego o estímulo também acontecia. Havia o respeito as singularidades. Na narrativa seguinte, a participante descreve a avaliação aplicada ao aluno surdocego. Ela explica e exemplifica sua pratica...

E assim ele ia me respondendo. A escrita dele não era cursiva como dos outros alunos, mas ele escrevia em braille. Então a escrita desse aluno não era em papel como nós escrevemos, mas utilizava a reglete. com a reglete negativa ele escrevia e depois virava do contrário para fazer a leitura. Conforme eu perguntava ele fazia na reglete. Quando ele entregava eu corrigia e percebia que ele havia acertado muito bem. Ficava impressionada com a prova dele, pois ele não tinha acesso ao desenho, mas tinha a memória tátil boa. Percebia que ele tinha o mesmo desenvolvimento dos demais. (DOCENTE PARTICIPANTE).

A docente com sensibilidade, estrutura a avaliação do aluno surdocego e utiliza recursos específicos para obter respostas aos estímulos. Utiliza a reglete⁶ para conferir o registro gráfico da escrita do aluno. Utiliza recursos e estratégias para sistematizar o processo de ensino-aprendizagem. Nascimento (2006) corrobora:

O processo educativo de crianças surdocegas exige alterações no currículo, nas estratégias e nos recursos que nem sempre são fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional. A atuação dos especialistas se torna significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares, como apoio à atuação do professor da classe regular. Incluir crianças surdocegas, com necessidades educacionais específicas, nas escolas de ensino regular exige atenção às suas respostas e ao seu progresso na escola. (NASCIMENTO, 2006, p. 50).

Nesse âmbito percebemos a preocupação da docente em obter respostas aos estímulos desenvolvidos durante as aulas. O fato dela não ter obtido a formação específica para esse atendimento, não a impediu de desenvolver um trabalho de qualidade; pois, demonstrou compromisso na busca pelo aprendizado significativo do seu aluno surdocego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino aprendizagem realizado pela surda nos abre o entendimento para a importância da inclusão em amplas vertentes. As necessidades inerentes a formação ficam explícitas nas narrativas da surda nos fazendo pensar sobre as questões relacionadas a formação e profissionalização no fazer docente.

A docente evidencia possibilidades ao invés de limitações nos dando lições valiosas sobre o fazer inclusivo. No contexto educacional evidenciado pela docente surda na Filipinas, existe essa inversão em relação às salas de aula inclusivas aqui do Brasil.

⁶ Reglete: “Sempre acompanhada da punção, a reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille. Ela foi adaptada do próprio criador deste alfabeto usado para que pessoas/ cegas possam ler e escrever.” (<http://www.civiam.com.br/blog/voce-sabe-o-que-e-reglete>). Acesso em: 10 ago. 2019./ acesso em 10/08/2019)

Concluimos que essa tomada de consciência pela docente surda norteia sua prática pedagógica de maneira diferenciada em relação as salas de aulas “comuns” tornando-a uma profissional competente no seu campo de atuação. É através dessa experiência que lançamos um “novo” olhar para a inclusão sobre a ótica dessa professora surda que realizou a inclusão por meio da inversão conhecida por muitos de nós ouvintes.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Rosa Maria da Cruz. **Para além do silêncio**: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos. Nome do orientador/a. 2006. Número de folhas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível na Internet em: <http://portal.mec.gov.br/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n° 10.436**, de 2002. Lei 10436/2002, art 1, Parágrafo único). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 20 abr. 2017.

CIVIAM. **Você sabe o que é Reglete?** Disponível em: <http://www.civiam.com.br/blog/voce-sabe-o-que-e-reglete/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

MUCK, Gisele Farias. **O status da Libras e da Língua Portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. . Nome do orientador/a. 2009. Número de folhas. (Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

MUNARI, K. B.; VILLA BÔAS, L. **Profissionalização Docente**: o estar na profissão. *In*: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L.; ENS, R. T. (Org.) Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q. São Paulo: FCC; Curitiba: PUCPR, p. 107-125, 2016.

NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel. **Cadernos de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEE-AHIMSA, 2006.

NASCIMENTO, I. P.; RODRIGUES, S. E. Representações Sociais de professores: um estudo sobre permanecer ou não na docência. *In*: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L.; ENS, R. T. (Org.) **Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q**. São Paulo: FCC; Curitiba: PUCPR, 2016. 183-207 p.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: porto editora, 1995. 63-92 p.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. 1. ed, 1. reimp., Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós graduação em Educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2018. <http://www.civiam.com.br/blog/voce-sabe-o-que-e-reglete/>

WITTORSKI, R. Da fabricação das competências. *In*: TOMASI, A. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. 75-92 p.

AS IGREJAS E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA*

Eber Borges da Costa

RESUMO

Neste artigo, discute-se a responsabilidade que as igrejas têm, como entidades situadas social e historicamente que são, no enfrentamento de problemas presentes na sociedade, especialmente, em relação às pessoas com deficiência. Ao longo da história, o cristianismo ajudou a criar e reforçou estigmas que marcaram e marcam a vida das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, o cristianismo tem, na sua origem, elementos que podem ajudar na mudança de um discurso religioso que promova o respeito, a tolerância e a inclusão dessas pessoas. Procura-se apontar caminhos e possibilidades de ação, destacando-se a necessária mudança de paradigmas teológicos e a promoção de espaços e oportunidades de atuação das pessoas com deficiência nos diversos ministérios das igrejas, inclusive no ministério ordenado.

Palavras-chave: Igrejas cristãs; Inclusão; Pessoas com deficiência; Responsabilidade social

INTRODUÇÃO

Neste breve ensaio, discute-se, primeiro, a necessária atuação das igrejas no enfrentamento dos problemas que afetam a sociedade como um todo. Embora sejam aglomerações “exclusivas”, com regras de

* Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação da disciplina “Educação e Intolerância: por uma prática inclusiva”, oferecida pela Profa. Dra Cristina Miyuki Hashizume no segundo semestre de 2019.

conduta e exigências para o pertencimento, as igrejas estão, histórica e socialmente, situadas e fazem parte de um complexo sistema social. São entidades formativas por natureza e devem assumir sua obrigação social na construção de relações mais justas.

Destaca-se, em segundo lugar, a responsabilidade das igrejas em relação às pessoas com deficiência. O discurso religioso cristão, em particular, ao longo da história ajudou a construir e perpetuar estigmas e preconceitos em relação a essas pessoas. Por outro lado, é nas igrejas que muitas dessas pessoas e suas famílias buscam o sentido para suas vidas e, inclusive, explicações para suas deficiências. Não se pode tratar essas pessoas com simplismos que repetem o senso comum e reforçam os estigmas. Também para essas pessoas, as igrejas devem ser espaços geradores de vida.

Por fim, e nessa direção, aponta-se alguns caminhos e possibilidades de ação por parte das igrejas para cumprirem a sua obrigação social e sua responsabilidade ética no acolhimento e inclusão das pessoas com deficiência. Discute-se a necessária mudança no discurso religioso, que passa por recuperar e repensar alguns princípios teológicos fundantes do cristianismo, e formas práticas de atuação em favor das pessoas com deficiência e suas famílias.

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS IGREJAS

As comunidades religiosas são espaços comunitários com regras para inclusão e exclusão relacionadas à adesão a um conjunto de afirmações de fé, rituais, normas de conduta e convivência. São comunidades exclusivas por natureza. Deste modo, assuntos relacionados à religião ou às religiões não devem ocupar os espaços públicos nos quais, por princípio, não poderia haver exclusão; são de todas as pessoas.

Afirmações de fé, rituais, ícones, normas de conduta, modo de ver e entender o mundo, típicos de uma determinada religião, por mais dominante e incorporada à cultura do lugar que esteja esta religião, não devem ocupar os espaços públicos.

Não se nega o valor da religião como elemento cultural importante na constituição da pessoa humana e na construção de sua identidade; ou

mesmo a negação da religião (que não significa neutralidade em relação a ela). No entanto, são aspectos que cabem a espaços mais íntimos e privados da sociedade.

Entretanto, não se pode dizer o mesmo dos assuntos relacionados à vida em sociedade e ao exercício da cidadania. Se os assuntos próprios das religiões não devem ser levados para o espaço público, os assuntos da sociedade podem e devem ser levados para dentro dos espaços religiosos.

As comunidades religiosas são relevantes instituições sociais e podem preparar seus membros no sentido de um exercício mais justo e pleno de sua cidadania. São inúmeros os exemplos na história de ações públicas em favor da liberdade e da justiça nascidos e alimentados em espaços religiosos e levados adiante através de discursos religiosos.

Paulo Freire em “O papel educativo das igrejas na América Latina” destaca a impossibilidade da neutralidade política das igrejas como entidades concretas, inseridas na história. “Elas são constituídas por mulheres e homens ‘situados’, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural.” (FREIRE, 1981, p. 85). Para ele, insistir na neutralidade é tomar o partido “das classes dominantes e contra as classes dominadas”.

Assim como não existe educação neutra, não pode haver educação religiosa cristã neutra: “Não escapam a este condicionamento, de um lado, a própria capacitação teológica dos quadros da Igreja militante, de outro, a educação geral realizada através das Igrejas” (FREIRE, 1981, p. 93).

Assim, pode-se afirmar que as igrejas são importantes espaços de formação humana, o que inclui espaços educativos formais e informais. De modo geral, quando se discute educação, a escola aparece como o lugar por excelência para o seu desenvolvimento.

De fato, não se pode negar a importância da escola em nossa sociedade, especialmente a partir da modernidade. Lopes e Fabris, no texto “A emergência histórica da inclusão: distinções conceituais e contexto político”, discutem os conceitos de *governamento* e *governamentalidade* problematizando as relações do Estado com o mercado no mundo atual. Ao falar da escola neste texto, destacam a sua utilidade para Estado como um espaço de disciplina a partir da modernidade:

A escola passou a ser um espaço útil para o Estado, que necessitava por princípio de governo disciplinar a população

para poder manter sob controle todos os indivíduos e os segmentos sociais que pudessem ameaçar a ordem declarada. Portanto, nos séculos XIX e XX se desenvolve um modo de vida cuja implementação exige o fortalecimento da escola como uma das instituições capazes de educar os indivíduos para a racionalidade, para o exercício de consciência de si mesmo e para a autocondução e o autogoverno. Dito de outro modo, cabe à escola da Modernidade produzir os sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio da educação para todos. (LOPES; FABRIS, 2017, p. 35).

As autoras destacam que a escola é, ainda hoje, a instituição educacional “encarregada de fazer a mediação entre o sujeito e aquilo que ele deve conhecer e ser.” Esta escola moderna, cujas influências permanecem nos dias atuais, investe na disciplina. Já na contemporaneidade, “a segurança e a necessidade cada vez maiores de auto-governo integram os rituais educacionais” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 37).

Deste modo, não se pretende aqui diminuir a importância da escola e nem conferir às igrejas um papel que não têm, mas demonstrar como elas fazem parte de um sistema social que forma as pessoas e suas consciências. É possível afirmar que a religião ajuda a compor sistemas de significação culturais que, segundo Maluschke (2004, p. 35), moldam conhecimentos, emoções e comportamentos.

Na definição de “ideologia” que este autor apresenta, as congregações religiosas aparecem como formadoras de ideologia:

A característica principal da ideologia, tal como eu defino o vocábulo, é que, diferentemente da ciência, expressa interesses particulares e partidários, ideias, opiniões, valores, crenças e dogmas de grupos, classes, ou camadas sociais, de partidos políticos ou congregações religiosas. Ideologia e ciência são coisas diferentes; não há ideologia científica nem ciência ideológica. (MALUSCHKE, 2004, p. 35).

As igrejas, portanto, ajudam a criar ideologias e significações culturais. Elas podem, por um lado, ajudar a criar significações culturais opressivas ou, por outro, significações geradoras de uma cultura da paz.

Ao discutir o tema da “Inclusão e Direitos Humanos” a partir da formação de professores, Hashizume destaca a importância de uma “formação preventiva em relação à cultura da paz na educação básica” (HASHIZUME, 2020, p.1).

Neste artigo, a professora Hashizume aponta para estudos que têm sido desenvolvidos nos últimos anos que mostram as “sequelas psico-subjetivas” que marcam as vítimas de preconceito, suas famílias e grupos sociais. Outros estudos apontam para a necessidade de “uma formação mais humanizada e que forma novas gerações a respeito de uma cultura de paz, pensando na tolerância e no respeito às diferenças” (HASHIZUME, 2020, p. 2).

Quando se fala de formação de novas gerações e uma educação para a cultura da paz, a escola é a instituição mais lembrada, o que faz todo o sentido, considerando a importância conferida à escolarização em nossa sociedade e a abrangência desse espaço democrático, ainda que com limitações a serem superadas.

Mas, há outros espaços formativos importantes e, neste artigo, aborda-se, particularmente as igrejas. Teriam as igrejas capacidade e condições de promover uma educação para a tolerância, respeito às diferenças e para a paz, considerando que o que comumente é destacado é o reverso? (O que (estão nas mídias ou está na mídia) está na mídias com destaque, quase sempre, é a intolerância gerada pela religião).

Na seção “O papel da formação de professores para a prática inclusiva”, a autora destaca ainda a importância do professor como agente formador de uma geração com novos parâmetros de convívio e tolerância:

[...] a maior parte dos Cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Tal consciência é muito frágil, já que grupos sociais, afetados pelo tradicionalismo da cultura brasileira, possuem caráter paternalista e autoritário, considerando os direitos de determinados políticos ou governos. A formação em Educação e Direitos Humanos deve começar favorecendo processos de formação de sujeitos de direito, na esfera pessoal, profissional e coletiva, considerando dimensões ético-político-sociais e as práticas cotidianas e concretas. (HASHIZUME, 2020, p. 9).

Mais uma vez, o texto refere-se à formação de professores que atuam na escola, mas as igrejas podem também exercer esse papel. No

livro “Inclusão de pessoas com deficiência – um desafio missionário”, Costa-Renders (2009) dedica um capítulo para tratar de “Políticas públicas e inclusão de pessoas com deficiência” e aponta para a necessária ação das igrejas para conscientização das pessoas com deficiência e suas famílias sobre seus direitos e, ao mesmo tempo, desafiando a igreja a assumir sua responsabilidade pública e obrigação social na defesa de leis que garantem acessibilidade, dignidade e inclusão.

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS IGREJAS EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, desde a Antiguidade, a tentativa de dar sentido às deficiências, especialmente as congênitas, passa pela questão religiosa. Busca-se no sobrenatural a explicação para tudo o que parece não ter sentido. Na pessoa com deficiência, manifestam-se os mistérios divinos e as deficiências, dependendo da cultura e do tipo de deficiência, pode ser um castigo ou um dom. Cegos, por exemplo, são reverenciados como videntes.

Entretanto, o que é mais comum é o entendimento da deficiência como castigo ou maldição. Particularmente no universo judaico-cristão, as deficiências e doenças (crônicas ou não) são entendidas assim. Nas narrativas bíblicas, percebe-se o estigma que as pessoas com deficiência carregam: são ritualmente impuras.

Costa-Renders aponta que, em algumas circunstâncias, a própria religião provocava deficiências, como castigo:

Já no universo judaico-cristão, a deficiência poderia ser sinônimo de castigo divino pela desobediência ou sinal de transgressão moral e social. Muitas pessoas sofriam mutilação visual, amputação de mãos e de línguas como punição, “sublinhando a deformidade corporal como correlacionada a questões morais: roubo, adultério, calúnia...” (COSTA-RENDERS, 2009, p. 61).

Na Idade Média, ainda permanece essa visão sobrenatural. Particularmente as deficiências mentais são entendidas como possessão demoníaca. A prática do extermínio, comum no mundo antigo, é reprimida pela “ética cristã”, mas isso não significou acolhimento.

Ao contrário, “evidenciou os dilemas caridade-castigo ou proteção-segregação, sendo que eram constantes os rituais de flagelação” (COSTA-RENDERS, 2009, p. 61).

A segregação através do confinamento torna-se prática comum e tem as congregações religiosas como principais agentes mantenedores de instituições que oferecem alimentação e teto para essas pessoas; é o que Ceccim chama de “castigo caridoso” (*apud* COSTA-RENDERS, 2009, p. 61).

A segregação e a exclusão decorrem de estigmas e objetivações impostos às pessoas com deficiência, as quais têm, muitas vezes, origens em antropologias religiosas, como por exemplo, quando, na antiguidade se colocava a pessoa com deficiência na categoria de sub-humana – a deficiência tinha origem divina (anjos) ou demoníaca (demônios). Ou ainda, quando, na Idade Média – no universo judaico-cristão, a deficiência era sinônimo de castigo divino. Enfim, os estigmas trazem em si uma conotação de desumanidade que leva à discriminação, segregação ou exclusão. (COSTA-RENDERS, 2011, p. 70).

Costa-Renders aponta, também, algumas “falácias” que foram construídas ao longo do tempo e que são usadas para definir as pessoas com deficiência. Essas falácias foram produzidas pela sociedade e reforçam o que está no senso comum:

As objetivações sociais, impostas pela sociedade às pessoas com deficiência, legitimam falácias, tais como: a pessoa com deficiência é fraca e infeliz, a pessoa com deficiência não é inteligente e eficaz, a pessoa com deficiência não tem capacidade para viver em sociedade e exercer sua cidadania, a pessoa com deficiência é uma pessoa eternamente dependente e infantilizada, a pessoa com deficiência não pode exercer sua sexualidade, etc. (COSTA-RENDERS, 2006, p. 146).

Pode-se afirmar que o discurso religioso foi um elemento que contribuiu para o processo de formação dessas objetivações que, é importante destacar, não refletem a realidade do que é ser uma pessoa com deficiência. Essa contribuição se deu através de uma “antropologia teológica” que entende o ser humano como “imagem e semelhança de

Deus”, consequentemente, perfeito. Qualquer “imperfeição” humana é entendida como um distanciamento deste ideal.

A autora ainda destaca que:

Além de contribuir de forma subjacente para este processo (força simbólica de uma antropologia teológica dicotômica e hierárquica), os discursos teológicos e as práticas eclesiais estão marcados por metáforas que afirmam a realidade das pessoas com deficiência em formas desqualificadas de ser e viver: o cego como sinônimo de perdido, surdo como sinônimo de desobediente, deficiência física, como sinônimo de vida desregrada e falta de fé, etc. E ainda, insistem na deficiência como punição ou na impossibilidade das pessoas com deficiência serem protagonistas de suas vidas. (COSTA-RENDERS, 2006, p. 146).

Este breve retrospecto histórico responsabiliza as igrejas porque demonstra uma “dívida histórica” em relação às pessoas com deficiência. Com a consciência que se tem hoje, depois de muita luta e esforço dessas pessoas, é necessário que as igrejas se unam a essa luta e esforços e assumam sua obrigação social.

Shirley Silva e Lisete Regina Gomes Arelaro falam de uma “Terceirização histórica das políticas sociais para essa parcela da população, adiante da priorização pelos poderes públicos, por décadas, da subvenção de entidades filantrópicas” (2017, p. 37). Boa parte dessas entidades filantrópicas estavam ligadas a igrejas.

Embora isso represente um tipo de ação, neste artigo, pretende-se apontar para outras formas de ação além da mera caridade que, em muitos casos, servem para aliviar a consciência sem, no entanto, promover mudanças profundas.

Há barreiras de todo tipo a serem superadas para a inclusão de pessoas com deficiência nas igrejas, desde a adequação dos espaços físicos até a mudança do modo de entender teologicamente a natureza humana. Costa-Renders destaca que, a partir de uma resolução da ONU, em 1990, que definiu a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência como uma prioridade,

[...] incapacidade passa a ser vista como um problema de toda a sociedade e, por conseguinte, a equiparação de oportunidades

é uma exigência ética universal. Trata-se do “modelo social de deficiência”. Portanto, o desafio está na construção de espaços acessíveis a todas as pessoas e no conseqüente rompimento de barreiras (físicas, comunicacionais ou atitudinais) socialmente impostas às pessoas com deficiência. (COSTA-RENDERS, 2006, p. 145).

Com respeito às leis, é importante notar que as igrejas, de modo geral, começaram a tratar do tema da inclusão de pessoas com deficiência a partir de marcos legais criados através de políticas públicas, principalmente na exigência de adequação arquitetônica dos templos para garantir acessibilidade. Ou seja, o que trouxe o tema para a pauta da igreja não foi, em grande parte das vezes, uma consciência “cristã” de solidariedade e cuidado com o outro, mas uma exigência legal que, se não cumprida, poderia inviabilizar o próprio funcionamento da igreja.

Imposições legais não são capazes de criar, por si só, novas sensibilidades. Deve haver uma mudança no discurso religioso; usando uma palavra desse mundo religioso, uma necessária “conversão” que tenha desdobramentos na homilia, na liturgia, nas músicas, na catequese, etc.

CRISTO COMO CAMINHO: ACESSIBILIDADE E ENCONTRO

“Acessibilidade” é um conceito que vem da arquitetura: tem a ver com a construção ou adequação dos espaços físicos de modo que possam ser acessados por todas as pessoas. O artigo 8º, inciso I, do Decreto de Acessibilidade define acessibilidade como o ato de criar:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. (BRASIL *apud* COSTA-RENDERS, 2011, p. 69).

Entendidas como espaço de uso coletivo, as igrejas precisam, também, cuidar para que seus espaços sejam acessíveis. O que deveria ser uma iniciativa delas, passou a ser considerado por uma norma legal.

Deveria ser uma iniciativa das próprias igrejas exatamente pela sua proposta de alcançar todas as pessoas com uma mensagem e ações de amor e salvação. Conforme veremos adiante, em consonância com a metáfora fundante do cristianismo que remete ao acesso, caminho.

Todavia, a adequação dos espaços físicos é um desafio menor, ou o mais fácil de ser realizado; há barreiras maiores que só se superam com a mudança de culturas, de conceitos e preconceitos; com “conversão”. Este tipo de mudança leva mais tempo e passa pela transformação dos discursos religiosos das práticas pedagógicas existentes no interior das religiões.

A metáfora fundante do cristianismo, a do Cristo como caminho, aponta para a acessibilidade. Assim, a Cristologia pode ser uma “porta de entrada” para construções teológicas e discursos religiosos inclusivos: “Jesus Cristo respeita e acolhe a todos, sem fazer acepção de pessoas. Cristo acolhe toda a condição humana, inclusive sua vulnerabilidade” (COSTA-RENDERS, 2006, p. 147).

Há uma necessária superação do discurso da caridade e um autêntico reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência como seres humanos plenos que são, com toda a complexidade que marca a existência humana.

Outro caminho para a superação do preconceito está no encontro. As igrejas são espaços privilegiados de encontro, mas, ao mesmo tempo, podem promover desencontros se as barreiras mencionadas acima não forem superadas. O ser humano constitui-se no encontro; o ser humano só é ser humano na relação com o outro. Neste sentido, ele é “outro dependente”.

Moltmann, por sua vez, nos adverte que o encontro e o reconhecimento do outro é uma das formas de superação do medo e do rechaço em relação às pessoas com deficiência e, por conseguinte, o caminho para a construção de uma comunidade inclusiva. Na perspectiva deste teólogo, o ser humano constitui-se como pessoa mediante o encontro com o outro e somente o encontro das pessoas, em sua condição humana, poderá quebrar este círculo de medo, rechaço, discriminação e exclusão. (COSTA-RENDERS, 2006, p. 148).

O encontro é necessário porque somente através do convívio é que sensibilidades são formadas. Na convivência, descobre-se o outro

com suas deficiências e potencialidades. Em relação às igrejas, esse é um encontro necessário inclusive para a superação de uma visão estreita e utilitarista da fé. Pessoas com deficiência têm muito a ensinar sobre sua visão de Deus, do mundo e do futuro.

Este encontro não pode acontecer como uma concessão; uma ação caridosa que permite que pessoas de menor importância passem a fazer parte porque há uma ética cristã que pede isso. Mas, ao contrário, deve nascer de uma postura de igualdade que respeite, ao mesmo tempo, a diversidade.

Na relação pessoa a pessoa, as sujeitidades se constroem – nelas não há espaço para as objetivações ou hierarquizações das diferenças ou deficiências. Ou seja, é o reconhecimento da complexa condição humana de todos nós – seja como fracos ou fortes, ou as duas coisas ao mesmo tempo – que possibilitará a construção de uma comunidade para todos (nos termos do paradigma da inclusão). (COSTA-RENDERS, 2006, p. 148).

É importante destacar que algumas ações, já algum tempo, tem sido realizada para a conscientização, mudanças de paradigmas e consequentes ações com respeito à inclusão de pessoas com deficiência. Abaixo, alguns destaques.

Em 2005, o Conselho Mundial de Igreja produziu um documento intitulado “Uma igreja de todos e para todos: uma declaração teológica provisória” que visa promover o debate sobre o tema nas igrejas cristãs. Em 2006, no Brasil, a Igreja Católica promoveu a Campanha da Fraternidade com o tema “Levanta-te, vem para o meio”. No texto base da Campanha, os bispos católicos afirmam:

Cabe denunciar o sentimentalismo e a piedade estéril, o paternalismo manipulador, a cultura do corpo perfeito, os estigmas sociais e rótulos e, principalmente, a tendência ao saneamento da espécie humana e o eugenismo mascarado na rejeição das pessoas com deficiência. A exclusão daqueles que não são “tecnicamente” perfeitos, daqueles que são considerados “inviáveis” numa sociedade de fortes, saudáveis e competitivos, a pretensão da espécie humana pura, sem defeitos, fragilidades ou fraquezas, já deu origem a horrendos crimes contra a humanidade. (CNBB, 2006, p. 93).

Em 2010, o Conselho Latino Americano de Igrejas – CLAI produziu um texto com a colaboração de teólogos de diversas denominações cristãs para promover uma reflexão teológica e práticas pastorais sobre a deficiência na América Latina e Caribe, cujo título é: “Teologia e Deficiência” (COLLOT; GIESE, 2010).

São iniciativas ainda pequenas se consideramos o enorme desafio que é a mudança de mente e a construção de uma nova cultura de tolerância, respeito e paz. Mas, são sinais de esperança que devem alimentar novas práticas.

Além dessa necessária revisão do discurso cristão, que passa pela mudança de paradigmas teológicos, há ações práticas que as igrejas podem empreender como, por exemplo, dar visibilidade a essas pessoas normalmente invisibilizadas integrando-as nos diferentes ministérios da igreja, oportunizando a convivência/encontro, dando voz às experiências dessas pessoas, inclusive – e principalmente – de suas experiências religiosas, de como elaboram e entendem sua fé e sua ação no mundo.

As pessoas com deficiência têm o direito de viver todas as dimensões da vida humana como qualquer outra pessoa; ou seja, elas têm o direito, se assim desejarem, de aderirem a uma confissão religiosa e participarem plenamente dos espaços religiosos, aprendendo e ensinando, sendo servidas e servindo, oferecendo seus dons, talentos e habilidades para o serviço (liturgia) religioso como qualquer outra pessoa.

Há alguns exemplos (poucos ainda), de pessoas com deficiência que exercem o sacerdócio. A título de exemplo, na Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo já se formaram e foram ordenados um pastor cego e uma pastora cega. Atualmente, há uma aluna surda que é pastora e um aluno surdocego no curso na modalidade à distância. Esses exemplos são significativos, mas ainda representam um passo pequeno na superação dos preconceitos e barreiras postas às pessoas com deficiência no que diz respeito ao exercício de ministérios nas igrejas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da inclusão de pessoas com deficiência nas igrejas se justifica por duas razões principais: a primeira diz respeito ao próprio

fundamento da religião cristã que remete à acessibilidade. A metáfora do caminho aparece nas narrativas dos Evangelhos para representar o próprio Cristo: ele veio ao mundo para criar condições de acesso a Deus. Segundo estes relatos, ele teve uma atuação “inclusiva” em favor de pessoas marginalizadas; muitas delas, em razão de deficiências ou doenças.

Uma segunda razão importante para tratar o tema, contraditoriamente, aponta para o lado oposto: apesar do evento fundante da religião cristã apontar para a acessibilidade e inclusão, historicamente, o cristianismo contribuiu para construção de uma cultura de exclusão das pessoas com deficiência, criando e reforçando estigmas e preconceitos.

Embora essa ação da Igreja refira-se a um tempo passado, hoje ainda a religião, de modo geral e o cristianismo, em particular, é um importante elemento para a constituição do pensamento e consequente ações das pessoas; nas igrejas, as pessoas buscam sentido de vida, de pertencimento, e suas ideias e visões de mundo são formadas. Assim, por um lado, o discurso religioso ajuda a criar e perpetuar conceitos, preconceitos, estereótipos e estigmas. E, pela natureza do fenômeno religioso, são difíceis de mudar.

Entretanto, por outro lado, exatamente pela importância que a religião ocupa na sociedade e na constituição das pessoas, as igrejas podem ajudar a criar novos conceitos e novas práticas. A construção de uma cultura de paz passa por estes espaços culturalmente significativos e importantes para as pessoas. Além disso, nas religiões de modo geral, inclusive no cristianismo, há elementos constitutivos dos credos, liturgias e espiritualidade que podem ser explorados para subsidiar discursos e práticas mais tolerantes e inclusivos.

Não se pretende, neste artigo, fazer uma apologia das igrejas. Ao longo de sua história, o cristianismo, particularmente, foi capaz de promover culturas e ações de intolerância, violência e exclusões que são indesculpáveis! O que se pretende é mostrar que há um potencial a ser explorado pela religião, entendendo que a religião é um importante elemento na constituição das pessoas e na formação da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- COLLOT, Noel Fernández; GIESE, Alexandra Meneses. (Org.) **Teologia e Deficiência**. São Leopoldo, Sinodal / Quito, CLAI, 2010.
- COSTA-RENDERS, Elizabete C. As pessoas com deficiência nos discursos e espaços eclesiais. *In: Revista Caminhando*, v. 11, n. 18, p. 141-150, jul./dez., 2006.
- _____. **Educação e Espiritualidade**. São Paulo, Paulus, 2009.
- _____. Inclusão de pessoas com deficiência: a responsabilidade social das igrejas. *In: Revista Caminhando*, v. 16, n. 2, p. 65-76, São Bernardo do Campo, Editeo, jul./dez., 2011.
- _____. **Inclusão de pessoas com deficiência: um desafio missionário**. São Bernardo do Campo, Editeo, 2009.
- FIDALGO, Sueli Sales. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo, UNIFESP, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S/A, 1981.
- HASHIZUME, Cristina Miyuki. **Inclusão e Direitos Humanos: refletindo sobre o tema a partir da formação de professores**. 20. ed. Local de publicação. Contemporâneos. 2020.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.
- MALUSCHKE, Günther. As Ideologias como fonte de violência. *In: MALUSCHKE, Günther; BUCHER-MALUSCHKE, Júlia S.N.F.; HERMANS, Klaus (Org.). Direitos Humanos e Violência: desafios da Ciência e da Prática*. Fortaleza, Fundação Konrad Adenauer, 2004.
- SILVA, Shirley; ARELARO, Lisete Regina Gomes (Org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive**. Campinas, Mercado de Letras, 2017.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA MAKER E A EXPRESSÃO DAS POTENCIALIDADES DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Fabiana Wanrhath Jacopucci

RESUMO

As reflexões sobre o trajeto contemporâneo da educação e se ela tem sido inclusiva foi um dos eixos centrais da disciplina Pesquisa Narrativa: Epistemologias em Construção da UMESP. Neste contexto, busco compreender a experiência pedagógica *maker* como uma via de acesso ao desenvolvimento da potencialidade do aluno com deficiência na escola e questiono se o estímulo ao protagonismo do aluno e o uso das TDICs na escola favorecem o desenvolvimento da autonomia. O referencial teórico-metodológico adotado neste estudo é a Pesquisa Narrativa em Educação que compreende a experiência educacional como pilar da construção do conhecimento através do entrelaçamento das vozes de educadores, narradores e pesquisadores. Este estudo revela o encontro com a experiência de um Professor de informática educacional *maker* diante de alunos com deficiência no ambiente escolar que privilegiou a acessibilidade do aluno, a integração e a atitude *maker* como recursos para a expressão de potenciais invisíveis.

Palavras-chave: educação inclusiva, pedagogia *maker*, pesquisa narrativa, protagonismo do aluno.

O presente artigo surgiu das reflexões realizadas por um grupo de educadores mestrandos e doutorandos da Universidade Metodista de São Paulo como parte da avaliação final da disciplina Pesquisa Narrativa: Epistemologias em Construção, cursada no 2º semestre de 2019, refletindo sobre o trajeto contemporâneo da Educação e se ela tem sido inclusiva.

Esta temática apresenta relevância social e educacional pois estamos falando sobre o futuro do país, a possibilidade de desenvolvimento de uma nação empoderada, ciente de seus direitos e deveres frente a diversas mudanças políticas, econômicas e sociais que estamos vivendo.

Sendo assim, objetivo deste estudo é refletir sobre a possibilidade da experiência *maker* na escola como potência de acessibilidade do aluno com deficiência e me questiono: seriam o estímulo ao protagonismo do aluno, uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola estímulos ao desenvolvimento da autonomia e independência do aluno com deficiência? Esta experiência em espaço educativo será enriquecedora para a comunidade escolar favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e respeitosa? Sendo assim, optei por escutar a voz de Luis Mário da Conceição, professor orientador de informática educativa (POIE) de uma escola municipal da periferia de São Paulo e que construiu um Espaço *Maker* no Laboratório de Informática com a complementação de materiais de reuso, ou seja, acessíveis.

O encontro com o Professor *Maker* se deu pelas sugestões de colegas e gestores como referência de inserção da cultura mão-na-massa na escola. Eu provoço reflexões sobre a experiência dele, enquanto professor, com alunos que apresentam deficiência. Contudo, cuidadosamente, não defino deficiência, deixo o participante livre para fazer as indagações e interrogações que perpassam em sua vida profissional e pessoal, pois envolvem questões sociais, de cidadania. E início o diálogo perguntando: como é a sua experiência com alunos de inclusão, com necessidades especiais?

Em tempos de intolerância, críticas, (des)estruturações de modelos educacionais e de saúde é importante pensar sobre experiências positivas e oriundas da periferia para que possam servir de bálsamo para mantermos a luta por uma vida mais justa, mais humana e da qual somos protagonistas.

A abordagem deste estudo é de natureza qualitativa ancorada na metodologia de Pesquisa Narrativa em Educação inspirada na escola canadense de Clandinin e Connelly (2015) que anuncia a importância da escuta das vozes dos educadores na compreensão de experiências educacionais que possibilitam a reflexão sobre a atuação pedagógica

daquele que participa, do narrador e do próprio leitor construindo uma tessitura entre esses diálogos (GONÇALVES, 2011).

Os participantes da pesquisa gentilmente compartilham suas histórias de vida e formação ao narrador que as interpretará em novas narrativas conforme os questionamentos e objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento de um vínculo de confiança entre participante e o investigador narrativo é fundamental sempre ancorado na ética com a explicitação da metodologia do estudo e declaração de seus direitos.

Eu não desenvolvo hipóteses, encontro vidas e suas experiências norteadas pelo meu caminhar investigativo, naquilo que se desvela no encontro com o participante de minha pesquisa. Não há como hipotetizar experiências, requer despir-se do pensamento das pesquisas formalistas.

A pesquisa narrativa está para além de uma teoria, ela é uma postura de vida, é uma metodologia entrelaçada que reconhece o lugar do pesquisador, das pessoas, da teoria e o equilíbrio da mesma (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Quando entrei no campo de pesquisa, pensava sobre educação inclusiva sob a minha ótica influenciada pelas minhas experiências pessoais e profissionais enquanto psicóloga e educadora universitária. E o educador falava sob a ótica do ensino fundamental.

O diálogo só foi possível devido ao ingresso no campo de pesquisa construindo um ambiente de bem-estar, inclusive com a realização de uma parceria com o Prof. Luis, no sentido de uma contrapartida. Não entro e saio do espaço dele sem deixar um pouco de mim e dele na minha trajetória. É uma partilha de experiências pessoais e profissionais.

Ressalto, que a entrevista narrativa não apresenta roteiro pré-definido e são realizadas provocações ao participante sobre o tema da pesquisa do narrador.

Neste artigo especificamente questioneei a experiência do referido educador com alunos deficientes na escola em que atua. E estas reflexões possibilitam uma melhor compreensão de meu encontro com Prof. Luis no sentido que nossas experiências narrativas falam de nossas singularidades, tanto nosso encontro, quanto nos âmbitos social e temporal.

O ser humano faz a experiência de si-mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A *temporalidade biográfica* é uma dimensão constitutiva da experiência humana (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Ao entrevistá-lo eu gravei o diálogo e os transcrevi literalmente; após este momento eu organizei uma carta sobre minha experiência no campo, quais minhas percepções, sensações, apontamentos, reflexões sobre a experiência naquele momento.

A pesquisa narrativa apresenta algumas possibilidades de construir o texto de campo que expresse a relação entre o pesquisador e participante. É um recorte que o investigador ou colaboradores fazem individualmente ou em conjunto.

Ele é um espaço de pesquisa tridimensional entre a vivência existencial, de tempo e espaço. São diários sobre a resposta da pesquisa. E quando são (re)lembradas e (re)contadas as histórias ou mesmo fragmentos delas tendem a provocar mudanças (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

É uma escrita da própria experiência, ou seja, uma biografização de si mesmo, um recontar de si mesmo. E que podem ser expressos em diários de campo que partem do pesquisador ao participante, de onde estou e para onde fomos.

Neste artigo, opto por esta modalidade, na medida em que escrevo a partir do meu lugar enquanto pesquisadora e descrevo o lugar para onde fui, as pessoas que encontrei, as reflexões que fui construindo e constituindo a escrita de um texto narrativizado.

A narrativa de um participante ao mesmo tempo que evidencia a especificidade da vivência pedagógica possibilita o desvelamento de sentidos e significados de sua experiência que podem conter um caráter plural, universal, comum aqueles envolvidos nas experiências pedagógicas a partir da reflexão crítica.

O outro não é apenas o outro homem e sim as várias possibilidades que ele encontra na própria trajetória existencial e no processo de interrogar-se na perspectiva de Paul Ricoeur (JERVOLINO, 2011).

A compreensão e interpretação das narrações humanas também é uma tarefa do método hermenêutico que muito contribui nesse estudo; pois, tende a possibilitar uma interpretação mais justa ao captar o sentido da experiência pedagógica, da potência humana e a busca pela verdade.

Os questionamentos que despertam algo criativo no texto, uma inovação a partir do exercício de aproximação e distanciamento que as reflexões possibilitam é a interpretação da própria obra e não do autor e

a hermenêutica é uma das possibilidades de trazer a compreensão para além do conteúdo manifesto (PALMER, 1969).

Em nossos encontros do grupo de estudos discutíamos sobre as experiências profissionais e pessoais referentes ao processo de inclusão nas instituições escolares e alguns desdobramentos destes paradigmas como a formação dos educadores, as concepções de deficiência e acessibilidade.

E ao procurar algumas referências teóricas encontro a Declaração de Salamanca de 1996, que reflete sobre a acessibilidade educacional da pessoa com deficiência compreendendo a educação como direito de todos e ocupando os espaços de direito uma sociedade de aprendizagem (ARRUDA e DICKSON, 2016).

Entendo que pensar em uma Educação Inclusiva é um pleonasmo, o processo de dar sentido às experiências, de descobrir o mundo é uma situação humana, social, plural. Toda Educação é por constituição inclusiva; afinal não é para TODOS? A diversidade é inerente à condição humana, somos todos singulares, únicos, constituídos por meio de nossa historicidade. Quem eu sou é estruturado a partir do tempo e lugar que ocupei, ocupo e ocuparei no mundo; somos um eterno vir-a-ser. Contudo, o processo educacional massificado, generalista não prevê as especificidades de cada aprendiz e não personaliza o ensino.

A Educação Especial como área de conhecimento visa discutir criticamente esses desafios da acessibilidade do ensino, no desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas acessíveis aos alunos com necessidades especiais educacionais. E não deve restringir-se a pessoas com patologias identificadas por um Código Internacional de Doenças, o CID-X e nem pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais – DSM V.

E sim a compreensão daquela existência humana, de seu modo particular de ser-no-mundo e estes compêndios seriam utilizados como recursos complementares e não determinantes.

Há que se considerar todos aqueles que apresentam necessidade de apoio, temporária ou permanente, desde pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, àquelas que estão em processo de exclusão social, pelos mais diversos motivos: econômicos, políticos, religiosos, por exemplo; aqueles que apresentam defasagens e/ou dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto, podemos ilustrar alguns transtornos como deficiências físicas, mentais considerando o rebaixamento de inteligência, os transtornos de aprendizagem que englobam a dislexia, discalculia, disortografia, bem como, os transtornos de déficit de atenção com ou sem hiperatividade, as altas habilidades e /ou superdotação.

E quadros neurológicos como epilepsia, transtornos do espectro autista entre tantas outras nomenclaturas que pouco dizem sobre as pessoas a quem se referem e não evidenciam a necessidade específica daquele indivíduo para um processo educacional acessível de maneira plena.

Todavia, a acessibilidade é, novamente, um direito de todos, apesar da não clareza desta questão no Decreto-lei nº 5.296 do Brasil. Quando não possibilitamos a acessibilidade é o mesmo que não proporcionar a educação integral do ser humano (MELO, PEROVANO e RIMOLO, 2019).

Uma maneira de compreender o objetivo da Educação é a formação holística do indivíduo e a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) explicita a concepção de formação integral do ser humano na qual está ancorada o desenvolvimento de dez competências gerais que abrangem resumidamente: 1. Compreensão e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Desenvolvimento de um espírito investigativo ancorado no raciocínio técnico-científico; 3. Reconhecer e Respeitar a diversidade dos fenômenos culturais; 4. Desenvolvimento da Linguagem (expressiva e compreensiva); 5. Utilizar e criar TIDCs para a melhoria das relações interpessoais e desenvolvimento do senso de autoria; 6. Escolhas profissionais éticas; 7. Argumentação ética; 8. Apropriação da existência; 9. Inteligência Emocional; e 10. Capacidade de liderança.

Dessa forma, a Educação deve tornar acessível o desenvolvimento de todas essas competências cognitivas e emocionais em sua plenitude. Uma das tentativas de desenvolver todas essas habilidades e competências tem sido a inclusão da Cultura *Maker* na Escola que refere à inserção da Cultura Mão-na-Massa, do faça você mesmo como norteador de uma prática pedagógica considerada criativa e inovadora, vez que valoriza o protagonismo do aluno. Ele é o grande responsável pela própria aprendizagem e o professor pelo ensino, enquanto um guia, um curador do conhecimento.

Sob esta ótica, ilumina-se a capacidade de criação e construção de projetos para resolução de problemas que tornar-se-ão em conhecimento, ou seja, sempre baseado na experimentação, parte da prática e para a prática e distancia o tecnicismo teórico (PINZETTA e FROSCHE, 2019).

Esta práxis educacional visa a integração entre as áreas de conhecimento, a pesquisa científica e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de todos os envolvidos no processo. Podemos pensar, inclusive em um conhecimento transdisciplinar.

Dougherty (2016) explica quem são os *Makers*, o que podemos traduzir como fazedores, aqueles que colocam a mão-na-massa; ou seja, são pessoas que produzem, criam, constroem, modelam o mundo a nossa volta e que a tecnologia é uma via de acesso, um convite a explorar e experimentar o mundo. Esta é a inovação, olhares novos para as situações, customizações, personalizações.

Eu não consumo, mas produzo a partir da minha necessidade. E, claro, este trabalho é colaborativo. Muitas pessoas estão envolvidas direta ou indiretamente, seja na inspiração tanto quanto na produção. Somos livres para imaginar, brincar e fazer, essas são as características de um *maker*: invenção, inovação e a condição de serem narradores de histórias (DOUGHERTY, 2016).

Se por concepção existencial somos contadores de histórias, narramos trajetórias de vida e formação de sujeitos que também somos nós e não apenas um outro; podemos refletir sobre nossas vivências, sobre o que nos passa e nos toca que é a experiência em si e o que a Pesquisa Narrativa em Educação prioriza, a possibilidade de dar Voz aos Educadores através das próprias narrativas que no *continuum* do vivido tornam-se experiências de aprendizagem quando refletidas e que muito contribuem para a formação profissional (CLANDININ E CONNELLY, 2015; JOSSO, 2004; LARROSA, 2019).

O encontro dialógico entre nós, Prof. Luis e eu, em tessitura com a minha experiência sobre o vivido por nós e a teoria científica possibilitou o desvelamento do referido eixo temático.

EXPERIÊNCIA *MAKER* E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS.

Num primeiro momento em que provooco reflexões, Prof. Luis faz um rastreio mental de suas lembranças sobre as situações consideradas inclusivas e pontua que alunos com deficiência auditiva e visual não havia na escola.

Apenas recordava-se de um aluno há algum tempo com múltiplas deficiências, no caso auditiva e visual e que a escola não possuía recursos e a própria família optou por um encaminhamento a outra instituição de ensino.

Tecnicamente, isto quer dizer que não havia a Sala de Recursos Multifuncionais para um Atendimento Educacional Especializado – AEE. Conforme as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas desenvolvendo a autonomia dentro e fora da escola (SILUK, SIMON e BASTOS, 2017).

Nem sempre a escola está prepara para receber alunos com necessidades educacionais específicas, mesmo que garantida por lei. Muitas vezes, como nesse exemplo, a acessibilidade metodológica e instrumental não estão presentes e impedem o pleno desenvolvimento da pessoa. A Tecnologia Assistiva são os recursos que possibilitam as pessoas com deficiência a realizarem determinadas ações e elas não são exclusivas à sala de recursos.

Há que se preparar a escola com recursos materiais, tecnológicos e humanos para o pleno desenvolvimento do aluno exercendo a autonomia, fortalecendo as interações interpessoais, fazendo com que o aluno se torne visível e atue de forma construtiva, respeitando a dignidade existencial que tange ao empoderando deste cidadão (MELO, PEROVANO e RIMOLO, 2019).

Estes princípios são os mesmos que norteiam o Movimento *Maker* e a inserção deste no ambiente educacional. Um dos grandes objetivos do protagonismo, é a acessibilidade, a autoria e a responsabilidade social. O ensino é personalizado e visa o desvelar das habilidades dos

alunos. Eles descobrirão através dos experimentos, da construção dos projetos no que são bons, hábeis e no que e como precisam aprimorar-se, respeitando o tempo de cada um, mas todos participando do processo.

A própria fala do participante mostra esta situação na prática quando diz: *O que a gente tem: alguns casos de crianças do Espectro Autista; mas, para mim ele vai trabalhar ... eu não trato com nenhuma... nenhum privilégio; nenhum...seja qual for a deficiência. Ele vai entrar na dança igual a todo mundo. O resultado ou o avanço que ele tem é individual, assim como de qualquer outro, eu não trato ele com diferença.*

O Professor Luis, com uma postura similar à de um fenomenólogo, busca ver o aluno por ele mesmo, tornar visível aquela criança em todas as suas potencialidades, vai ao encontro dela e suspende rótulos e julgamentos.

Quando descreve a cena das crianças entrando no laboratório na primeira semana de aula e ele pede a todos que sentem e ouçam as orientações que ele iria passar, um aluno permanece em pé. De maneira mais enfática, ele pede ao aluno que sente, surge o diálogo em sala: Professor Luis: *Pode sentar!* E quando um aluno permanece em pé ele reitera a solicitação: *Você está vendo alguém em pé?* E um outro aluno da turma solicita que o educador não seja tão exigente quando diz: *Não professor, ele é doente.* Professor Luis: *Não! Doente todo mundo é! Problema todo mundo tem! Mas é para sentar e ele vai sentar também.* A última frase do diálogo acima ilumina a vivência inclusiva de maneira muito natural, simples como deve ser: ele vai sentar **também**.

Mostra a construção da unidade da sala: várias subjetividades que compartilham o espaço e a vida naquele momento, são intersecções e não sobreposições existenciais; a unidade é o conjunto. O colega educador explica que naquele momento era importante o aluno entender que era hora de sentar-se; se ele conseguiu e sentou-se, estava tudo certo; o estudante era normal e igual a todo mundo. Enfatizava aos alunos que cada um tinha a própria capacidade de expressão e que deveria ser respeitada; ninguém precisava falar por ninguém.

O intuito é não subestimar a capacidade da criança, a partir de um olhar assistencialista e reducionista, aprisionando aquela existência a um diagnóstico nosológico, determinando uma doença. Importante refletir sobre a maneira como os diagnósticos profissionais são compreendidos

e seus laudos utilizados; podemos pensar na origem grega da palavra diagnóstico que significa a capacidade de distinguir, discernir, ou seja, o objetivo é ampliar a percepção do fenômeno, da situação; entender melhor e não reduzir a um nome, um rótulo.

Prof. Luis clarifica esta situação quando diz: *tem gente que se prende muito a laudo e enquanto não tiver laudo não dá para fazer nada; como se a criança fosse um laudo e tem crianças que tem o laudo e não adianta nada.*

A função primordial das avaliações são as possibilidades de compreensão daquele ser-no-mundo e quais as maneiras de aliviar o sofrimento, de encontrarem a afinação com a vida, de adaptar-se ao mundo não por imposição ou por falha, mas como uma possibilidade de existir. E respeitar a singularidade, as especificidades de cada existência.

O educador exemplifica estes conflitos quando dialoga sobre a própria experiência com uma aluna: *com a execução bem baixa, mas ela faz; então, eu aqui na informática não sinto muito isso, porque eu tento conduzir dentro dessa perspectiva que todo mundo é diferente e todo mundo tem os seus problemas. O que um faz, todos fazem; do jeito dele ele vai fazer; às vezes com uma ponte alí, um colega ajuda o outro.*

Quanto mais reflito sobre a acessibilidade, no sentido de direito a todos, penso também, no processo de massificação; porque, todos terão os mesmos direitos, mas cada um se utilizará desse direito de uma maneira única, singular; conforme suas necessidades. E reconhecer esses direitos e deveres é fundamental a todos e todas.

Uma das colocações do entrevistado sobre a experiência com um aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA foi fantástica para compreender as diversas possibilidades de existir, desdobrando outros significados para a palavra deficiência a partir do referido relato: *Eu vejo que às vezes a tolerância deles para a atividade é muito pouca, a sala quando está com muito barulho eles ficam agitados. Eu tento diversificar a atividade para o barulho ... mas é impossível. Tem momentos que eles estão gravando som dos amigos na webcam, é um som que irrita eles e eles estão cantando, se expressando e aí não tem muito o que fazer, eu tento. Ah, mas ele está fazendo muito alto, aí eu: fala um pouquinho mais baixo aí, porque está atrapalhando ele. Agora faz o seu! Ele vira as costas e ele consegue entender.*

Na verdade, todos e todas conseguiremos entender por esta ótica autoral do Prof. Luis que temos nossos próprios espaços e limitações; que somos **visíveis** e respeitaremos e seremos respeitados por quem somos e não por apenas algumas qualidades.

Ele não justificou o rebaixamento do som por possíveis deficiências e superioridade de uns ou outros, apenas como boa convivência, respeito; simplesmente, porque somos humanos e não por sentimento de humanidade, que muitas vezes serve de máscara para atenuar o sentimento de piedade. Somos todos eles e tantos eles somos nós! Este é não apenas um jogo de palavras, mas sim a possibilidade de chamar a atenção para o uso do pronome eles, tanto para aqueles com transtornos diagnosticados quanto para os considerados sem transtornos.

Luis complementa minha compreensão ao dizer: *Tem momentos que eles estão gravando som dos amigos na webcam, é um som que irrita eles e eles estão cantando, se expressando...* A experiência possibilita o despir-se de regras gramaticais para lançar um olhar mais humano que somente a arte e a criatividade permitem.

Um aspecto importante que um olhar humano revela é a questão do assistencialismo. Há que se tomar cuidado com algumas conotações. Fornecer assistência a alguém é dar um suporte e não fazer por ela. O grande objetivo da assistência é tirar a condição de necessitado. O professor ilustra esta experiência na escola: *tem por exemplo uma aluna B. que ela também tem deficiência mental e ela entende o que a gente fala, mas ela não consegue fazer, ela não produz, ela fica enroscada; mas ela não quer fazer coisa diferente, não adianta! Ela quer fazer o que o cara do lado está fazendo, então, se ela não fizer o que o cara está fazendo ela não quer fazer, e não adianta você florear para ela. Por exemplo, põe ela para fazer desenho, enquanto eles vão desenvolver a programação de segurar o mouse. Se o outro está assistindo o filme, ela quer assistir filme, enquanto não colocar no filme ela não te dá atenção e acabou. Então você vai assistir e você clica aqui, aqui e aqui e eu deixo ela fazer, às vezes ela consegue e às vezes não consegue; mas ela faz o que todo mundo faz, do jeito dela.*

A situação descrita, evidencia a necessidade de escutarmos o aluno, com deficiência ou não, sobre o que ele precisa, como ele quer apoio e se de fato quer naquele momento. Temos que partir da pessoa com deficiência e não da deficiência da pessoa. A atitude de

superproteção pode estar ancorada no sentimento de compaixão do incapaz, você faz pela pessoa aquilo que ela não consegue; quando pensamos em respeito e dignidade precisamos desenvolver recursos para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo; ou seja, quais atitudes favorecerão a independência?

Os cuidadores, profissionais ou não, devem ficar atentos a este movimento compensatório, no sentido de subestimarem a capacidade e não possibilitarem o pleno desenvolvimento da pessoa. Luis refere que alguns estagiários e familiares apresentam esta postura assistencialista que impede a percepção da amplitude do desenvolvimento da criança, no caso.

Uma das narrativas proporciona essas reflexões, quando refere a experiência com uma aluna que apresenta dificuldade de fala: *E aí, nós estávamos fazendo atividades com os tablets, estávamos saindo lá fora para filmar, fazer entrevista, conversar, fazer autoapresentação e tal e a menina com a cuidadora; e eu vi que a cuidadora estava muito preocupada em estar junto com ela. Um dia, numa das aulas a cuidadora não acompanhou ela; ela fez uma atividade com outro aluno na sala e eu olho daqui e a menina gesticulando, falando do jeito dela, tal e eu penso quem é essa menininha? Não é a fulana, gente?! E era a fulana! Ainda bem que a atividade é deles mesmos gravarem, deles mesmo fazerem, tal. Ela se gravou; uma atividade fazendo como todo mundo, falando algumas palavras que dá para entender e outras só abrindo a boca, mas gesticulando toda, tipo uma Youtuber da vida. Quem é você que não veio nas minhas aulas anteriores, menina? ... Nossa, ela está se desenvolvendo bem e não sei o que...Não! Ela sempre se desenvolveu. Não é mágica nossa não, é da menina.* E a linguagem tem essa característica de expressar a subjetividade, ela encontra-se para além de um sistema de sinais, ela é o próprio discurso e atua como interlocutora do outro e de si mesma (JERVOLINO, 2011).

O que será que aquela menina muda está gritando para nós, existencialmente surdos? A deficiência é de quem? A falta de acessibilidade é de quem? Quantas vezes as portas estavam abertas para ela entrar? Quantas atividades foram desenvolvidas paralelamente para o desenvolvimento daquele indivíduo ou para determinadas necessidades especiais? Os recursos são para aproximar as pessoas deficientes das normais ou para nos aproximarmos? Enquanto buscávamos microfones, ela precisava de portas. Então, mãos à obra construir microfones e abrir portas.

Os registros por vídeos que o Prof. Luis fez sobre as atividades dos alunos e a explicação que dá a mim: *E esse vídeo eu ainda não tirei por quê? Porque ela ainda não se viu.* Ele explica que enquanto a mãe da menina não assistir o vídeo, ele não retira do acervo de atividades organizadas em mídias sociais.

A experiência *Maker* na escola possibilita este momento de maneira fantástica, pois não há cobrança por aquele ou outro conteúdo prévio; o aluno irá experimentar, descobrir o espaço e as diversas potencialidades; há a acessibilidade e quando as dificuldades surgem, todos pensam em alternativas e constructos para superar; envolvem muitas tentativas e erros que fazem parte do processo de aprendizagem.

Eles são estimulados a criarem, imaginarem, pesquisarem, estudarem, fazerem, desfazerem, refazerem conforme o professor relembra sua prática: *nesse trabalho aqui é muito legal, dessa coisa do Movimento Maker, que eu não dou aula mais, eu só preparo um suporte de oferecer o material, de propor idéias, de propor desafios, de falar assim: Vamos fazer? De convidar, de incitar o conhecimento dele, você vai fazer isso daí neh? Agora eu duvido você fazer um desse daqui. Eu quero ver você fazer um desse. E você ver que o cara fez. Ah, agora eu entendi, você sabe fazer agora esse daí também; agora eu quero ver isso andar sozinho, tem como? E aí ele vai buscar isso, vai avançando, vai correndo atrás, nessa pegada Maker.*

Um dos precursores do Movimento *Maker* Dale Dougherty (2016) quando se refere aos Espaços *Makers* nas escolas fala de seu interesse particular em estudantes com baixo rendimento acadêmico, pensando em outros caminhos para o sucesso que vão para além da sala de aula; na verdade, ele entende que o conhecimento construído fora da escola pode ser trazido para dentro dela e beneficiar todos os alunos.

E através dos Laboratórios *Makers* na escola, as crianças terão a possibilidade de construir outros significados sobre o processo educacional, quando se entende como parte do contexto, que é dinâmico e o qual ela mesma construiu, ela é autora e capaz de transformar coisas, talvez até a vida e a experiência de aprendizagem muda e fortaleça a autoestima.

Quando o aluno entende que faz parte do processo e que a sua ação contribui para o andamento do projeto, ele tem a possibilidade de expandir essa vivência para o mundo além do laboratório *Maker*,

compreendendo de maneira mais crítica, reflexiva a sua importância na vida, tanto no sentido da responsabilidade com o bem-estar próprio e dos outros, através do desenvolvimento da empatia, resiliência, senso de equipe, ou seja, as habilidades socioemocionais estarão em constante transformação, tornando-se mais inteligentes emocionais.

Dougherty (2016) fala de uma mentalidade *Maker*, ou seja, uma maneira de pensar focada no faça você mesmo que é marcada pelo processo de realizar uma ideia e torná-la factível; a própria experiência em criar, fazer, produzir pode provocar pequenas mudanças no mundo, mas muito significativas. A possibilidade de vivenciar o processo criativo repetidas vezes, de compartilhar, considerar as próprias ideias e poder desenvolvê-las dá novos sentidos e significados à vida.

Tornam-se pessoas proativas, engajadas, divertidas, talentosas, autodidatas em busca de novos caminhos, novas oportunidades desenvolvendo novas ferramentas aliadas à tecnologia e extremamente persistentes, com maior tolerância à frustração e resiliência; com uma abertura às mais diversas mudanças e criação de estratégias mais adaptativas que vai ao encontro do conceito de formação integral do ser humano.

A Experiência *Maker* do Professor Luis e seus alunos está para além de uma prática inclusiva, entendo que é uma prática exclusivamente humana, considerando cada autoria e coautoria, ampliando as possibilidades de existir, tornando vivíveis pessoas que nem sabiam que poderiam sonhar, permitindo que outras errassem sem nem saber que tinham direito de fazer. Concluo este artigo com os apontamentos oriundos da prática pedagógica com aspectos *maker* iluminaram algumas questões importantes sobre o processo educacional integral como o protagonismo do aluno, o desenvolvimento da autonomia, o estímulo à criatividade e o respeito às potencialidades e limitações que são inerentes à condição humana.

A Educação Inclusiva, enquanto área de conhecimento, tem contribuído na quebra de paradigmas e desconstruções preconceituosas sobre deficiência e ampliando a compreensão sobre quais pessoas estão sem a acessibilidade e desenvolvendo recursos para a superação das barreiras que impedem a educação.

As escolas precisam de um melhor preparo para receberem os alunos com necessidades especiais, com salas de recursos adequadamente

equipadas e forte incentivo na formação de toda a comunidade acadêmica para que o estímulo à independência e o acolhimento seja unânime. E expandindo essas fronteiras para a sociedade como um todo.

É importante ressaltar, que estas atividades formativas devem voltarem-se na e para a prática da comunidade escolar; que a voz dos envolvidos no processo educacional sejam escutadas e que as pessoas sejam cada vez mais visíveis e acolhidas em suas necessidades. Eu entendo essa questão da inclusão naturalizando a ação de cada um, dentro daquilo que ele pode fazer.

Então, se ele consegue fazer aquilo, o normal dele é aquele. *Ele vai fazer o que ele consegue, se ele não conseguir, dadas as devidas proporções, você vai dando suporte, vai direcionando para que ele perceba que ele também consegue fazer parecido com o outro; o que ele tem a sensação que ele também fez, que ele participou, que ele está junto e não ser tratado de maneira diferenciada.* É uma contribuição experiencial para a compreensão realizada.

A prática pedagógica integrativa com aspectos *makers*, descrita ao longo deste artigo, sem a preocupação exclusiva na inclusão e sim com foco na acessibilidade, integração e prática possibilita contribuir para a expressão de potenciais invisíveis ao olhar estritamente voltado para deficiências ampliando a percepção do fenômeno educacional nas escolas, bem como, contribuir na apreensão o mais integral possível do desenvolvimento humano e de uma nação mais justa. Que estas narrativas possibilitem a construção de muitas outras.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Gabriela Alves de; DICSON, Dennys. Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. **Revista Reflexão e Ação**, EDUNISC, Santa Cruz do Sul, RS, v. 26, n. 02, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177> .

CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, 2ª (seria edição?) Edição revisada, Uberlândia-MG, EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51 set/dez, 2012.

DOUGHERTY, Dale. **Free to make**: how the *Maker* moviment is changing our schools, our Jobs, our minds. North Atlantic Books, Berkeley, Califórnia, USA, 2016.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **A pesquisa narrativa e a formação de professores**: reflexões sobre uma prática formadora. In: FURLANETTO, Ecleide, NACARATO, Adair, GONÇALVES, Terezinha (Org.). *Espaços Formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes*. Editora CRV, 2011.

JERVOLINO, Domenico. **Introdução a Ricoeur**. Paulus, São Paulo, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. CORTEZ, São Paulo, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1.ed. 4. reimp., Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2019.

MELO, Douglas Christian Ferrari de, PEROVANO, Lais Perpétuo, RIMOLO, Annelize Damasceno Silva. Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos com deficiência visual: aspectos teóricos e práticos. In: *Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos*. **Multicultural**, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019. 108-123 p.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Edicoes70, Lisboa – Portugal, 2018.

PINZETA, Priscila, FORSCH, Renato. Produção *maker* de material pedagógico com impressora 3D para pessoas com deficiência visual. In: **Práticas Inclusivas**: saberes, estratégias e recursos didáticos. **Multicultural**, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019. 124-141 p..

SILUK, Ana Cláudia Pavão, SIMON, Karolina Waechter, BASTOS, Liziane Forner. *Dvolver Movie Maker*: uma experiência pedagógica interativa de estudantes com deficiência intelectual. **Revista Renote** – Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre–RS, v. 15, n. 1., 2017 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/75154/42587>

PERCEÇÃO DE PROCEDIMENTOS E PRÁTICAS TRADUTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS COM SURDOCEGO ADQUIRIDO

João Paulo Navega Roque

RESUMO

O presente artigo trará um pouco da experiência do autor. Uma narrativa da sua prática frente a atuação como professor auxiliar do Curso Traduz Aí, oferecido pelo Professor Mestre Warley dos Santos, através da Signa, e a aplicação prática em ambiente comunitário de guia-interpretação dentro do ambiente religioso com um surdocego adquirido através da Libras-tátil e da inserção da comunicação social háptica. A estrutura do presente artigo se dá através da metodologia de narrativa, trazidas por Conelly e Clandinin (2015). A narrativa é um reflexo da experiência vivida e permite que o autor trace paralelos entre sua prática em ambos os ambientes de atuação e como foi sua percepção. Traz-se os conceitos de guia-interpretação, apresentados por Vilela (2020) e de procedimentos técnicos da tradução, de Barbosa (1990). Analisa-se a presença e predominância de alguns procedimentos na prática do processo tradutório como um todo e comenta-se sobre como o produto da tradução foi sendo melhorado no decorrer do processo.

Palavras-chave: Guia-interpretação; Procedimentos técnicos; Tradução.

INTRODUÇÃO

Durante toda a minha prática tradutório, a fase que considerei mais desafiadora, foi quando me deparei com a experiência de realizar a interpretação para um surdocego adquirido. Foi desafiador me ver frente a uma situação totalmente nova e que exigiria de mim um aprimoramento da minha prática.

Em paralelo com esta nova realidade, eu vinha desenvolvendo um trabalho junto com o Professor Mestre Warley dos Santos, em parceria com a Signa Edu, promovendo um curso de formação continuada para tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILSP). Neste curso, o foco era trabalhar as 14 estratégias de tradução elencadas pela autora Heloisa Barbosa (1990) dentro do processo tradutório.

Vale salientar que o foco do curso era desenvolver a consciência tradutória e o entendimento de que a tradução esta para além do produto apresentando. É necessário que o TILSP tenha um entendimento pleno de como o processo ocorre, que ele saiba nomear as etapas deste processo e desta forma desenvolva o que chamo de “automatismo consciente”.

Dentro de todo este processo de desenvolvimento do curso, dentro da minha atuação, enquanto professor auxiliar, me deparo na minha prática profissional, aqui realizada dentro de um contexto religioso, com a necessidade de realizar a tradução e interpretação para um surdocego adquirido. Vejo-me em um momento de inúmeras possibilidades de aprendizado e de análises da minha prática, agora como guia-intérprete deste indivíduo.

Gostaria de deixar claro, que minha experiência se dá com um tipo específico de surdocego. Um surdocego adquirido, que utiliza para sua comunicação a Libras-tátil, e que temos inserido, pouco a pouco, a Comunicação Social Háptica.

O presente trabalho pretende unir estas duas experiências vivenciadas por mim, partindo da metodologia de narrativas, traçando um paralelo entre minha atuação como professor auxiliar no ensino das quatorze estratégias de tradução e minha percepção da aplicabilidade destas na prática da guia-interpretação.

As próximas páginas trarão uma narrativa da minha prática conversando com os autores que dialogam sobre o processo de guia-interpretação, que aqui trazemos a contribuição de Vilela (2020), e os procedimentos técnicos da tradução, elencados por Barbosa (1990).

As próximas linhas trazem a minha narrativa:

Comecei a atuar na empresa Signa, no ano de 2020 juntamente com o professor mestre Warley dos Santos. Este me convidou para que o auxiliasse nesta empreitada de apresentar os procedimentos técnicos da tradução para a prática do TILSP. Foram várias turmas que atendemos

neste percurso. Em paralelo a esta atuação, atuei também como guia-intérprete de Libras dentro da igreja que frequento. O surdocego atendido nasceu surdo e foi perdendo a visão gradativamente. Devido a este histórico, ele aprendeu a se comunicar em Libras e à medida que foi perdendo a visão, passou a utilizar a Libras-tátil. O domínio de Libras dele é impressionante. É criativo e curioso e sempre está antenado ao que está acontecendo no momento. Em muitas ocasiões, depois de um culto, eu e ele conversamos sobre os mais diversos assuntos, entre eles economia mundial, política, história, saúde, entre outros.

O atendimento a ele é feito por mim e por minha esposa, também intérprete de Libras e contamos com o auxílio de mais uma intérprete. Ao unir os conteúdos trabalhados no curso, no qual eu estava professor auxiliar, com a minha nova experiência prática, pude começar a ter percepções da aplicabilidade dos procedimentos no processo de guia-interpretação, que para alguns procedimentos se mostra diferente se compararmos a modalidade oral da língua de sinais. Na modalidade tátil reduzimos o campo de sinalização e procedimentos como os de melhorias, ao aplicarmos a teoria dos espaços e compensação a utilização de descrições imagéticas e classificadores se apresentam de uma forma mais peculiar.

O que mais me chama a atenção com o trabalho realizado com ele, é o fato de procedimentos como a tradução palavra por palavra, tradução literal e reconstruções de períodos são muito aceitos e transmitem a mensagem com muita clareza para ele. Com o tempo começamos a inserir a comunicação social háptica que também permitiu uma abertura na aplicabilidade dos procedimentos de melhorias e compensações. É claro que percebo com clareza a presença dos demais procedimentos no processo tradutório realizado para este surdocego, contudo os que mais me chamam a atenção são os citados aqui.

O PROCESSO DE GUIA-INTERPRETAÇÃO

Cabe aqui, nesta seção, deixar bem claro, que o processo de guia-interpretação está para além do processo tradutório. Guia-interpretar traz em sua prática inúmeros fatores, que perpassam pelo processo tradutório e vai para além dele. Aspectos estes, que o presente artigo não daria conta de tratar, por este motivo, o foco aqui se fecha no processo

tradutório da guia-interpretação, tendo como principal objeto de pesquisa a Libras-tátil, utilizada por um surdo cego totalmente letrado e que tem total domínio da língua portuguesa.

O surdocego tem uma forma diferenciada de perceber o mundo. Ele ouve e fala através do tato. O toque é primordial para que haja a comunicação, para que haja a interação deste indivíduo com o meio no qual ele se encontra inserido. É através do toque que ele significa o mundo e que ele dá significado a si mesmo no mundo. Vilela (2020) assim afirma:

O sentido sensorial mais comumente usado pelos surdocegos em todo o mundo é o tato. É com base na tatilidade que o surdocego recebe as informações do seu entorno. É por meio do tato que perpassa a comunicação e a educação. (VILELA, 2020, pág. 96).

A autora nos permite refletir e entender que todo o processo de comunicação deste indivíduo se dá através do tocar. É por meio deste sentido que a pessoa surdocega se fará presente no meio social, no qual está inserido. Logo, se falta a tatilidade, a comunicação deixa de existir.

O tocar, na comunicação, remete ao tocar-se, tanto para quem toca na transmissão da informação quanto para o surdocego que recebe a informação por meio do toque. A pele está intimamente ligada ao sentido sensorial do tato, dentro da imersão de todos os sentidos sensoriais. (VILELA, 2020, pág. 96).

O guia-intérprete é o profissional responsável pela comunicação da pessoa surdocega e todo este processo se dará através do tato. Isto traz para todo este processo uma afinidade entre o guia-intérprete e o surdocego. É uma ação na qual os envolvidos no processo se veem muito imersos nele. Essa questão pode ser percebida na fala de Vilela (2020, pág. 97): “No mesmo instante em que me comunico, informo e transfiro emoção, sou também comunicada, informada e duplamente emocionada.”

O processo é envolvente e nos transformam. A palavras da autora trazem à tona o que a minha experiência me permite também afirma. Informamos, somos informadas e duplamente emocionados.

São inúmeras as formas, através das quais o surdocego pode se comunicar. Cada uma das possibilidades de comunicação traz

em si peculiaridades e exige do profissional que está atuando com a pessoa surdocega tenha “feeling” para perceber as melhores formas de comunicação que se adequam a situação do surdo cego que está atendendo.

O surdocego, que acompanho, que me promove estas reflexões da minha prática, é um surdocego adquirido. Ele nasceu surdo, e os pais já sabiam que ele também se tornaria cego e o preparam para este momento. Sendo assim, ele consegue se fazer entender em todos os espaços que frequenta e é totalmente independente.

Guia-interpretar para ele é um desafio, pois ele sempre dá referências dos temas tratados, está sempre atento aos mínimos detalhes e indaga sempre que algo não ficou claro para ele.

OS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DA TRADUÇÃO

Os procedimentos técnicos, trazidos por Heloísa Barbosa (1990), em sua tese de doutorado, foram frutos de inúmeros estudos envolvendo quatro modelos de tradução presentes até os anos de 1990. Barbosa (1990) traz uma nova proposta de categorização destes procedimentos, os subdividindo em quatro categorias, dos quais temos: convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística; divergência do sistema linguístico; divergência do estilo e divergência da realidade extralinguística. (BARBOSA, 1990 (2020)).

A autora divide os quatorze procedimentos nas categorias citadas e promove uma reflexão destes nas práticas tradutórias. Salienta-se que a prática tradutória ganhou mais visibilidade e estudo a partir dos anos de 1950 e que a visão que se tinha antes deste período era de uma tradução que fosse totalmente fiel ao texto fonte.

Os estudos acerca da tradução tomaram maior impulso a partir dos anos cinquenta, findo o conflito da Segunda Guerra Mundial e parcialmente superados seus efeitos, através dos esforços pela paz entre os povos, consubstanciados na formação de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas, nos quais o francês se viu deslocado como a língua franca de diplomacia, e nos quais foi dado peso igual aos idiomas das nações fundadoras, originando, assim a necessidade do grande volume de traduções. (HERBERT, 1968, *apud* BARBOSA, 1990 (2020), p. 20)

O objetivo neste momento é dar uma contextualizada o que são os procedimentos técnicos e de chamar a atenção para o fato de que a área dos estudos relacionados a tradução, é bem atual. Na fala da autora, percebe-se que com o desenvolvimento desta área de estudos, novas percepções do processo tradutório emanam, sendo assim, uma nova forma do pensar tradutório se instaura.

Nota-se também que os procedimentos não se limitam a aplicabilidade de apenas um par linguístico. A autora o apresenta para línguas de mesma modalidade, línguas orais. No curso ministrado pelo Professor Mestre Warley dos Santos, através da Signa, o foco é um par linguístico de modalidades diferentes, língua oral-auditiva e língua viso-espacial.

Tive a oportunidade de experienciar a aplicabilidade destes procedimentos na modalidade tátil da Libras. Ao guia-interpretar, pude perceber a aplicabilidade das estratégias de tradução instantaneamente. Muitos aspectos podem ser observados nesta prática.

Barbosa (1990) apresenta quatorze procedimentos técnicos da tradução. São eles: tradução palavra por palavra, tradução literal, transposição, modulação, equivalência, omissão/explicação, compensação, reconstrução de períodos, melhorias, explicação, decalque, transferência e adaptação. Todos podem ser observados na prática tradutória do TILSP. Analisa-se aqui a presença deles na minha prática como guia-intérprete.

Para a análise aqui realizada, se faz necessário definir os procedimentos citados na narrativa apresentada no início do presente artigo. São eles: tradução palavra por palavra, tradução literal, melhoria, compensação e reconstrução de períodos. Foca-se nestes para o presente trabalho.

A **tradução palavra por palavra**, segundo Barbosa (1990), assim se define:

A tradução em que determinado segmento textual (palavra, frase, oração) é expresso na LT, mantendo-se as mesmas categorias numa mesma ordem sintática, utilizando vocábulos cujo semanticismo seja (aproximadamente) idêntico ao dos vocábulos correspondentes no TLO (AUBERT, 1987, p. 15 *apud* BARBOSA, 1990, p. 71).

Na fala da autora percebe-se que a tradução palavra por palavra se caracteriza pela utilização das mesmas palavras do TF [Texto Fonte], obedecendo a mesmas características morfológicas e estruturação sintática do TF no TA [Texto Alvo]. Desta forma, ao aplicar a tradução palavra por palavra, segue-se a estrutura frasal do TF obedecendo, sem acrescentar ou retirar elementos e sem efetuar trocas em níveis morfológicos.

A **tradução literal** se consagra de forma semelhante a tradução palavra por palavra. Aubert (1987, pág. 15 *apud* BARBOSA, 1990, pág. 71) define assim este procedimento: “aquela em que se mantém a fidelidade semântica estrita, adequando, porém, a morfossintaxe às normas da LT [Língua Traduzida]”.

Antes de se seguir cabe salientar que Barbosa (1990) traz os conceitos de LT [Língua Traduzida] e LO [Língua Original]. No presente trabalho utiliza-se para LT [Língua Traduzida], LA [Língua Alvo] e para LO [Língua Original], LF [Língua Fonte].

Na tradução literal, mantém-se também a estrutura morfológica dos elementos envolvidos no processo tradutório, porém se segue a estrutura sintática da LA. Desta forma, temos a utilização das mesmas palavras do LF na LA, estruturando sintaticamente de acordo com a estrutura da LA.

Partindo para as **reconstruções de períodos**, percebe-se que esta exige que o tradutor tenha domínio de estruturação sintática das orações e que entenda as diferenciações entre frase, oração e período. Este procedimento necessita se dê um tempo para ouvir o discurso dito e entender qual seria a melhor forma de reorganizar os períodos envolvidos no processo. Vale lembrar, que se faz mais presente em situações em que nos deparamos com períodos compostos.

Barbosa (1990, pág. 77) assim define esta estratégia: “consiste em redividir ou reagrupar os períodos e orações do original ao passá-lo para a língua traduzida.”

As **melhorias**, consistem em um melhoramento do texto, que no par linguístico Libras/Português podem aparecer através de anáforas, no processo de tradução da Libras para o português, e através do processo anafórico e utilização dos espaços mentais, no processo de tradução de português para Libras. Barbosa (1990, pág. 77) diz que “as melhorias consistem em não se repetirem na tradução os erros de fato ou outros tipos de erros cometidos no texto original.”

O último procedimento aqui analisado será a **compensação**, que segundo Barbosa (1990, pág. 75): “A compensação consiste em deslocar um recurso estilístico, ou seja, quando não é possível reproduzir no mesmo ponto, no texto traduzido, um recurso estilístico usado no texto original, o tradutor pode usar um outro, de efeito equivalente, em outro ponto do texto.”

No par linguístico aqui analisado, quando se traduz de Libras para o português, este procedimento aparecerá através da utilização das figuras de linguagem, já no processo tradutório de português para Libras, ele se dará através da utilização dos classificadores.

Cada um dos procedimentos citados, percebo com muita clareza na minha atuação como guia-intérprete. Como já relato antes, os demais procedimentos também são percebidos na minha prática, porém serão temas de futuras pesquisas.

GUIA-INTERPRETAÇÃO E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS: PERCEPÇÕES

Narrar nos permite envolver com o processo de análise em um nível muito íntimo. A pesquisa narrativa permite que analisemos a nossa prática frente os aportes teóricos que embasam nossa prática. Na narrativa apresentada pode-se perceber que o entrelaçamento das duas atuações de minha prática profissional me levou a perceber peculiaridades entre o processo de guia-interpretação e a utilização de procedimentos técnicos da tradução.

É perceptível que a aplicação deles na modalidade tátil apresenta algumas peculiaridades, e ao trazê-los para atuação com este surdocego em específico, o que se constata é que procedimentos como a tradução palavra por palavra e tradução literal são escolhas tradutórias satisfatórias visto que o receptor da interpretação tem domínio linguístico de ambas as línguas envolvidas no processo.

Para ele não é difícil entender estruturas que para surdos não letrados em língua portuguesa teriam dificuldades para entender. É válido salientar que devido ao processo aquisitivo de linguagem dele ter sido bem estruturado e ele ser muito curioso e estar sempre antenado às temáticas atuais.

As reconstruções de períodos também se apresentam presentes, não com tanta frequência, quanto os procedimentos acima citados, mas ela é mais perceptível em traduções dos trechos bíblicos, nos quais procedimentos como omissão, explicitação e equivalência se fazem presente de maneira mais secundária. O processo de reconstrução de períodos funciona bem para o surdocego em questão pois ele consegue perceber a presença dos períodos compostos, que em alguns casos, quando sinalizados na mesma ordem do TF, não ficam claro para ele e desta forma opta-se para a reconstrução partindo de uma ideia de causa e consequência.

Melhorias e compensações são os mais desafiadores nestes processos. Visto que sua aplicabilidade se mostra dentro da teoria dos espaços, no caso das melhorias e na utilização de classificadores e descrições imagéticas, no caso das compensações.

Para um melhor aproveitamento destes procedimentos, se faz necessária a utilização de dois guias-intérpretes, de uma mesa e da comunicação social háptica. Todo o processo anafórico e os espaços mentais podem ser transmitidos através do toque, que geralmente é nas costas do surdocego, feito em consonância com a sinalização do guia-intérprete na Libras-tátil.

Vilela (2020) traz a seguinte fala sobre a comunicação social háptica.

A Comunicação Social Háptica é apreciada por mim de maneira especial devido à subjetividade que emerge dela, permeando o surdocego em meio a sua totalidade de informações. Ela é utilizada na surdocegueira como complemento da comunicação utilizada pelo surdocego. Ela completa as referências que seriam recebidas pela visão e audição. (VILELA, 2020, pág. 115).

Pela fala da autora, pode inferir que os procedimentos de melhorias e compensação, são mais bem utilizados quando se tem, juntamente com a Libras-tátil, a comunicação social háptica. É através dela que construímos os espaços, definimos o lugar de cada personagem no espaço e trazemos características atreladas às expressões não manuais.

Quanto a construção dos espaços mentais de sinalização, o que pude perceber na minha prática de guia-interpretação, e na aplicabilidade dos procedimentos que utilizam deste espaço, é o recurso da mesa, onde

o intérprete pode se apoiar e ao mesmo tempo delimitar os espaços de sinalização, e em consonância com o guia-intérprete que se encontra na comunicação social háptica construir os mais diversos cenários e promover toda a construção do processo anafórico dentro do ato tradutório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados são frutos da minha prática. Fazer um paralelo entre as minhas atuações e perceber como uma influenciou positivamente na outra me permite inferir que os conhecimentos adquiridos estão sendo consolidados através da prática.

Refletir sobre nossa prática é primordial para que possamos pensar em possibilidade de melhoramento dela. Aplicar os conceitos estudos na nossa atuação e perceber que estamos conseguindo realizar escolhas tradutórias satisfatórias e que a mensagem transmitida tem atingido seu objetivo.

O presente trabalho visa abrir caminhos para novas pesquisas e promover o entendimento dos procedimentos técnicos dentro da modalidade tátil da Libras e as peculiaridades destes procedimentos dentro dela. O conhecimento das estratégias tradutórias nos permite ser conscientes do processo e desta forma tomar melhores decisões no ato tradutório e assim fazer escolhas tradutórias mais assertivas.

Espero que esta seja a primeira de muitas reflexões sobre o tema, e que sirva de incentivo para que mais produções com esta temática. Vivenciar a prática e teoria convergindo para a realização de um processo tradutório mais consciente.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (Org.). **Libras em estudo**: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012. 219 p.
- BARBOSA, Heloisa G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. Pontes Editora, SP, 1990.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F.M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

VILELA, Elaine Gomes. **Educação de surdocego**: perspectivas e memórias. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020. 133p.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO CONGRESSO DE MILÃO AOS DIAS ATUAIS

Leliane Aparecida Castro Rocha

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar o percurso histórico-social da Educação de Surdos que influenciou nas permissões e proibições na utilização da Língua de Sinais. Justifica-se pela importância de se conhecer o ocorrido no Congresso de Milão que persistiu por décadas. A questão central desta pesquisa deve-se a uma decisão que aconteceu em 1880 em Milão, liderada por pessoas ouvintes, que perdurou por mais de um século interferindo na educação de pessoas surdas. Mediante isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com a finalidade de rever os métodos utilizados na Educação de Surdos, com a finalidade de revelar a importância de língua de sinais, em especial a brasileira – Libras, na educação e na vida dos Surdos. **Palavras-chave:** Educação de Surdos. Congresso de Milão. Libras

1. INTRODUÇÃO

A inquietação desta pesquisadora iniciou-se há anos e as investigações desde então são constantes e refere-se sobre como os Surdos se escolarizam e se comunicam, tendo sua língua diferente da maioria ao seu redor, que pode comprometer a comunicação entre os pares.

Este texto se propõe a demonstrar um período histórico-social desde o Congresso de Milão até os dias atuais que, dialogando com os processos de ensino-aprendizagem, para se compreender a comunicação dos Surdos com os ouvintes e vice-versa.

A base focal tem alguns questionamentos sobre os desafios encontrados pelos Surdos que ora podiam utilizar sua língua de sinais, ora era expressamente proibido seu uso. Outro desafio é o recorte temporal que sucede o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão em seu sistema linguístico de natureza visual-motora e suas dificuldades em encontrar ouvintes que saiba ou queiram aprender esta nova forma de se comunicar (BRASIL, 2002).

Tomando como referência inicial as resoluções do Congresso de Milão e as políticas educacionais brasileiras que envolvem o uso da Libras, as implicações e resistências dos ouvintes em aceitarem a comunicação e a língua dos Surdos.

Pela contextualização histórica identifico as legislações específicas que garantem o direito do Surdo, e se foram facilitadoras ou dificultadoras para terem autonomia e protagonismo de suas vidas.

A educação exerce uma função social desde os primórdios dos tempos, e reconheço a necessidade de socializar as informações, porém em pleno século XXI, alguns profissionais da educação ainda receiam a chegada de alunos Surdos na escola e/ou nas suas salas de aulas como aponta a pesquisa de Rocha (2020).

Precisei revisitar o passado para compreender o presente, com isso resgatar o Congresso de Milão, um acontecimento histórico que decretou o extermínio da língua de sinais e a imposição do oralismo puro à comunidade Surda, até o reconhecimento legal da língua de sinais no Brasil.

2. O LONGO CAMINHO DE IDAS E VINDAS DOS DIREITOS DO USO DA LÍNGUA DE SINAIS

São notáveis as idas e vindas das Leis e Decretos e, a lentidão que são postas em práticas, especificamente as que beneficiam e reconhecem os Surdos como pessoas com deficiência, ora pelas políticas públicas, ora pelos gestores educacionais, ora pela sociedade.

Quando olho para o passado, na trajetória da comunidade Surda pelo mundo, verifico sua segregação, perseguição, exclusão e até, em alguns lugares, as práticas discriminatórias e políticas de assassinatos,

ou seja, o não direito de viver, unicamente por serem diferentes da maioria dominante (CARVALHO, 2007).

Para recuperar os fatos históricos, precisei refletir sobre as pessoas que decidiam sobre a educação, o que era ‘bom’ ou ‘ruim’ para os Surdos. Assim, mantê-los sob a dominação da maioria ouvinte, como ocorreu no Congresso de Milão.

2.1. Congresso de Milão: tempos censuráveis

O I Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, foi realizado em 1878, em Paris. O cenário deste evento foi para debater sobre as experiências a respeito dos trabalhos realizados com os Surdos. As opiniões se dividiam em dois grandes grupos, um que defendia a importância do uso dos ‘gestos’ e outro que veemente afirmava que a instrução ofertada aos Surdos deveria ser unicamente oral, com a justificativa que, assim, os Surdos poderiam ser integrados à sociedade predominantemente oralista. Com isso, a maioria das escolas de Surdos, em todo o mundo, abandonou o uso dos gestos e passou a enfatizar e trabalhar exclusivamente a reabilitação da fala, como se todos pudessem, sem exceção, oralizar.

De 6 a 11 de setembro de 1880, em Milão, realizou-se o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, e aqui posso dizer que foi o marco histórico de maior impacto e o momento mais sorumbático de toda Educação de Surdos porque as resoluções que foram definidas no referido Congresso repercutiram por praticamente um século.

Foram elaboradas e votadas oito resoluções nos dias que durou o Congresso, os temas eram expostos em questionários e repartidos pelos delegados presentes, todos ouvintes.

Tendo 160 votos a favor e 4 contra. A primeira resolução que declarava o uso da língua falada no ensino e formação dos Surdos deveria prevalecer sobre a **língua gestual**. Na **segunda resolução**, os participantes, diziam-se convencidos que o uso simultâneo das línguas gestuais e orais proporcionava uma desvantagem, pois afetaria o desenvolvimento da fala, da leitura labial, da compreensão clara dos conceitos, então, o Congresso aprovava com 150 votos a favor e 14 contra, o **método de articulação pura da fala** (CARVALHO, 2007, p. 65-66).

Das oito resoluções, apenas a terceira foi aprovada por unanimidade, e dizia:

Considerando que um grande número de surdos-mudos não estão a receber os benefícios da instrução e que esta situação é uma consequência da impotência das famílias e instituições, recomenda o Congresso, que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos sejam educados (CARVALHO, 2007, p. 66).

Esta resolução foi relevante para que todos os ‘surdos-mudos’ (como eram denominados na época) tivessem o direito a receber a educação formal, porém sua língua e cultura não foram respeitadas, como se depreende nas outras resoluções do Congresso:

[...] que o meio mais apropriado para que os surdos-mudos consigam apropriar-se da fala quotidiana é o método intuitivo, que é composto, em primeiro lugar, pela palavra falada e depois, pela descrição, através da escrita, de objetos e ações que se tenham mostrado perante os olhos dos alunos (CARVALHO, 2007, p. 66).

E continua:

[...] também, que o ensino das formas gramaticais ao surdo-mudo deve realizar-se, em primeiro lugar, pelo método maternal, unicamente através de exemplos práticos, enquanto que no segundo período deve acompanhar-se o surdo-mudo para que deduza desses exemplos e de regras gramaticais. Tudo se deve fazer, observando a maior sensibilidade e a maior clareza possível (CARVALHO, 2007, p. 66).

Orientava também a respeito dos materiais que deveriam ser disponibilizados ao aluno: “[...] que os livros escritos com palavras e em formas de linguagem conhecidas pelo aluno, possam ser postas nas suas mãos em qualquer ocasião” (CARVALHO, 2007, p. 66).

Assim, os alunos podiam ter acesso a materiais impressos para estudos. O Congresso afirmava que, considerando algumas das investigações feitas por eles junto aos “surdos-mudos”, de todas faixas etárias que, mesmo após deixarem as escolas, conseguiam fazer leituras

labiais com entendimentos satisfatórios dos assuntos arguidos a eles, como considerada e aprovada na sexta resolução:

- a) que os surdos-mudos educados através do método oral puro, não esqueceram, depois de terminada a escolaridade, o conhecimento adquirido, tendo desenvolvido através da conversação e da leitura [...] b) que nas suas conversações com pessoas falantes, eles se sirvam da língua falada [...] c) que a fala e a leitura labial, ao contrário de perder-se, desenvolve-se com a prática (CARVALHO, 2007, p. 67).

Os jornais da época deram grande cobertura ao Congresso e as resoluções aprovadas, como por exemplo, o *The Times* de Londres, que em uma de suas edições, trouxe a manchete “A surdez foi abolida!” (LADD, 2003, *apud* CARVALHO, 2007, p.68).

As recomendações do Congresso de Milão tiveram apoio praticamente de todas as delegações participantes, incluídas a alemã, a italiana, a francesa, a inglesa e a belga, sendo apenas contestadas pelos grupos sueco e norte-americano, liderado por Edward Miner Gallaudet¹, que reconheceu os benefícios do treino da fala para os Surdos que conseguissem obter proveitos dela. A consequência do Congresso foi a exclusão total da língua gestual no ensino dos ‘surdos-mudos’.

Com base neste Congresso iniciaram-se grandes reformas em todas as escolas de Surdos na Europa, colocando fim nas contratações de professores Surdos e restringindo-se o tempo que antes era dedicado ao ensino dos gestos pelo ensino da fala, porém negligenciaram o ensino da escrita.

Gallaudet defendia o ensino pela língua gestual como a principal forma de comunicação em todas as escolas para Surdos, porém, em 1900, menos polêmico, o III Congresso Internacional de Paris propôs que o ensino da língua oral fosse ministrado apenas para aqueles que pudessem dela se beneficiar, sendo rejeitadas e mantidas as indicações do Congresso de Milão.

Quando se encerrou o Congresso, o entusiasmo de quem queria o fim do ensino por linguagem gestual foi comemorado aos quatro cantos

¹ Filho de Thomas Hoplkins Gallaudet, fundador da primeira escola de Surdos, em Hartford, nos Estados Unidos, em 1817.

do mundo, como a fala de Giulio Tarra: “[...] ontem estávamos a desejar longa vida ao oralismo! Agora podemos dizer, Longa Vida ao Oralismo Puro!” (CARVALHO, 2007, p. 69).

Alexander Graham Bell foi um grande opositor ao que Gallaudet defendia. Foi um influenciador no Congresso de Milão na linha oralista. Graham Bell estava envolvido com o movimento eugênico, o qual procurava ‘aperfeiçoar’ a raça, recomendando, em caráter repressivo e preventivo, que proibia o casamento de pessoas Surdas congênicas, sem parentes Surdos, assim como as pessoas que ensurdeceram acidentalmente e têm parentes Surdos, alegando que:

[...] se estas pessoas cassassem e alguns dos seus filhos cassassem com surdos congênicos, e os filhos destes fizessem o mesmo, e assim sucessivamente, a proporção de crianças surdas nascidas de tais casamentos cresceria de geração em geração, até uma fase em que praticamente todos os seus filhos nasceriam surdos. Estas famílias constituiriam então uma variedade de raça humana na qual a surdez seria a regra e não a exceção (LANE, 1992, p. 193).

Face ao exposto, muitos países passaram a implementar metodologias audistas, obrigando o Surdo, muitas vezes, a sentar-se sobre suas mãos para que não as usassem na comunicação gestual. Pensavam que, ao fazer o Surdo oralizar, estariam favorecendo sua integração no mundo ouvinte, e com isso seria bem sucedido.

Então, logicamente, os procedimentos de um ensino contextualizado, com significado real, deixou de existir, pois muitos Surdos não conseguiam ser oralizados e as dificuldades de compreensão eram imensas.

Após o Congresso de Milão **muitas escolas e professores de Surdos** tiveram que acatar as decisões e, por muito tempo, a gesticulação para se comunicar ficaram às escondidas, na comunidade Surda.

2.2. O extermínio da língua de sinais dentro das escolas após o Congresso de Milão

Para recuperar os fatos, pesquisei em fontes históricas e suas denominações conceituais. Refleti sobre as pessoas que decidiam

sobre a educação, o que era ‘bom’ ou ‘ruim’ para os Surdos, assim, deliberadamente, mantê-los sob a dominação da maioria ouvinte.

Há muitas idas e vindas de como eles podiam receber as instruções e como seria a sua comunicação em sala de aula, que ora era por gestos e ora essa prática era proibida totalmente. Apenas às vezes podiam utilizar-se de todas as formas possíveis de comunicação, o que fez com que seu desenvolvimento pleno fosse relegado a segundo plano.

Os Surdos enfrentaram muitas dificuldades sociais e educacionais, pois eram vistos até como pessoas ‘não humanas’, desqualificados e inferiorizados, por não ouvirem e daí não conseguiam oralizar as palavras como as pessoas ouvintes.

Há defensores da gestualidade e da oralidade por todo o percurso histórico da educação de Surdos, por vários e diversos motivos. As metodologias para educação dos Surdos se concentravam na Europa e a disputa estava entre os métodos francês e alemão, marcados por Charles Michel de L’Epée e Samuel Heinicke, respectivamente. L’Epée utilizava o gestual na educação de Surdos, enquanto Samuel Heinicke, ensinava vários Surdos a oralizar (falar).

A comunidade Surda, de todos os tempos, considera L’Epée importante, pois sempre lutou pela educação de Surdos através da língua gestual. L’Epée sempre foi convicto que era humanamente possível ensinar aos Surdos por gestos. Em suas aulas, ele criava gestos para explicar o francês escrito, por isso, com o tempo, a comunidade Surda francesa atribuiu a L’Epée a criação da língua de sinais francesa.

Ele sistematicamente escreveu sobre o seu método de trabalho junto aos Surdos, muitas pessoas de todos os lugares do mundo, ouvintes ou Surdos, puderam aprender seu método.

Muito reconhecido por seus alunos Surdos, L’Epée, se destacava intelectualmente na sociedade parisiense, e, com isso, os Surdos gozavam das mesmas regalias enunciadas na Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão. Com reconhecimento público, foi-lhe concedido o título de “Benfeitor da humanidade” (OLIVEIRA, 2011). Ainda hoje há influência do método de L’Epée quando se refere a educação bilíngue, pois ele defendia a utilização do gestual para a educação das crianças Surdas em todo o mundo.

É **indiscutível** que L’Epée faz parte da história da educação de Surdos mundialmente, pois ele recuperou e incentivou a língua

gestual como natural da comunidade Surda, dando oportunidade a crianças, jovens e adultos desenvolverem suas capacidades cognitivas, intelectuais e sociais. Foi o seu método, a sua luta que viria a opor-se ao proposto ostracismo da língua gestual na educação de Surdos, quando do Congresso de Milão.

Edward Gallaudet, o filho de Thomas Hopkins Gallaudet, fundou a primeira faculdade para Surdos com o nome de *National Deaf-Mute College*, sendo atualmente conhecida como *Gallaudet University*², que ainda hoje é a única escola superior que utiliza a língua de sinais, nas aulas, como primeira língua.

Foi baseado no método e no trabalho de L'Epée que William Stokoe, pesquisou incansavelmente a língua gestual americana, enquanto trabalhava na *Gallaudet University* (1955 a 1970). Estruturou teoricamente sua obra intitulada "*The Sign Language Structure*" (1960), dando os primeiros passos para a investigação linguística da Língua Americana de Sinais – ASL. Desse modo, ele provou o valor linguístico da língua de sinais, em relação, às línguas orais, e, provou também que ela cumpria todas as funções e possibilidades de expressão em quaisquer níveis de abstrações.

Com base nas pesquisas na área da linguística foi que Stokoe demonstrou e atestou que a linguagem de sinais poderia ser elevada ao *status* de 'língua' de sinais, em todos os lugares do mundo. O olhar de todos, Surdos e ouvintes, se voltaram para as suas pesquisas, que consideravam os Surdos como 'falantes' de uma língua diferente da língua oral da maioria das pessoas.

Sua pesquisa comparou Filhos Surdos de Pais Surdos (FSPS) e Filhos Surdos de Pais Ouvintes (FSPO), e, como resultado foi constatado que os sinais não prejudicavam o desenvolvimento das crianças Surdas, mas, ao contrário, auxiliavam na escola, sem prejuízo para as habilidades orais (VELOSO, 2009).

O chamado "império oralista puro" reinou por cerca de cem anos, até o Congresso Mundial de Surdos, em Paris, 1971, em que a língua de sinais pôde voltar a ser utilizada e valorizada na educação dos Surdos.

² *Gallaudet University* oferece diversos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, voltada principalmente para alunos Surdos, tendo como língua de instrução a *American Sign Language (ASL)*.

Discutiram-se ainda os resultados das pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre a Comunicação Total³.

No Congresso em Washington, 1975, ficou evidente que o oralismo dominante não contribuiu para a educação dos Surdos, ao mesmo tempo que ficou evidenciado que a língua gestual não chegou a ser deixada de lado pelos Surdos (CARVALHO, 2007).

Na década de 80, as pesquisas realizadas na Dinamarca, Suécia, Finlândia e Paris permitiram discussões e reflexões sobre o enfoque bilíngue na educação de Surdo. Essas bases, tempos depois, enriqueceram as pesquisas em linguística realizadas por Lucinda Ferreira Brito (1996), e Ronice Müller de Quadros (1997), que defendem a cultura Surda e sua forma gramatical de se expressar.

De antemão, convém destacar que em relação aos Surdos, deve-se

[...] considerar a falta de comunicação oral como o estigma aparente do surdo que precisa ser anulado de qualquer forma para que ele possa se igualar aos normais, pois sem esta igualdade ele estaria inabilitado para uma aceitação social, plena, é uma forma simplificada de considerar o problema e de aparentemente solucioná-lo (MOURA, 2000, p.60).

Sem dúvida, o Surdo porta um estigma que o impossibilita a aceitação social plena, quando não se discute e não se aceita o diferente. No Brasil se investem muitos recursos para oralizar o Surdo, com resultados muito pequenos, por falta de compreensão das necessidades reais em suas aprendizagens.

Alguns, ouvintes acreditam que, para que os Surdos se tornarem ‘normais’ devam ser oralizados, portanto, precisam compreender a fala como um fator de normalidade. O seu estigma não o torna aceito e não o coloca como um sujeito plenamente reconhecido socialmente. A fala do Surdo apenas o coloca como indivíduo sem território e sem condições de construir a sua identidade de diferente, sem condições de pertencer a um grupo, muitas vezes dificulta até a sua adaptação ao grupo de Surdos e de ouvintes.

³ Comunicação Total usa a língua de sinais e a oralidade concomitantes, ou seja, na mesma ordem da língua oral sem respeitar as características próprias da Língua de Sinais (QUADROS, 1997).

Muitos dos educadores, que foram favoráveis ao método oralista (puro ou não), perceberam que consumiram anos de suas vidas, mas com resultados **mínimos**, insignificantes, entre os Surdos.

Edward Gallaudet visitou várias escolas oralistas, e, dos seus estudos, percebemos também, que **há necessidade de se utilizar a língua de sinais na educação de Surdos**, principalmente para os primeiros anos da escolarização dos Surdos.

No Brasil, segundo Mazzotta (2005), a política educacional começou pelo poder público, por iniciativas isoladas e tímidas.

Em 1835, foi apresentado um projeto, logo engavetado, propondo a criação de cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, nas províncias.

Em junho de 1855 veio para o Brasil o professor Surdo, francês, E. Huet, que apresentou ao Imperador D. Pedro II um documento com informações sobre a sua experiência como diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges, na França, por solicitação do Imperador, que autorizou a criação de um Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM, no Rio de Janeiro.

O Imperador indica o Marquês de Abrantes para acompanhar pessoalmente o processo de criação da primeira escola para Surdos no Brasil, que começa a funcionar em 1º de janeiro de 1856. O Instituto oferecia aulas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Os alunos eram subvencionados por entidades particulares e até mesmo pelo Imperador.

Em 26 de setembro de 1857 foi promulgada a Lei n. 839, constando em seu artigo 16, inciso 10, que o Império passava a subvencionar o Instituto, porém, apenas em 19 de março de 1909, com o Decreto n. 6.892, artigo 7º, foi alterado a comemoração de fundação.

Em 1957, passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, e o dia 26 de setembro tornou-se o Dia Nacional do Surdo. Por ser uma instituição ímpar no Brasil e nos países vizinhos, recebeu alunos de todos os lugares do mundo.

Para a difusão da língua em todo o território brasileiro, o ex-aluno do Instituto, Flausino José da Gama, desenhou, em 1875, o livro *Iconographia* dos Signaes dos Surdos-Mudos, com cópias distribuídas

para várias localidades, com a intenção de divulgar como os Surdos se comunicavam.

As iconografias dos sinais foram desenhadas pelo Flausino José da Costa Gama, no período de 1871 a 1879, em que ele trabalhou no Instituto como repetidor. Sua obra foi reconhecida junto aos alunos e também pelo diretor.

O Instituto foi pensado e idealizado pelo Surdo E. Huet (1856-1861), porém, somente após mais de 150 anos é que volta a ter um diretor Surdo, Paulo André Martins de Bulhões (2019-2022).

O Instituto teve, ao longo de sua existência, algumas denominações como:

Quadro 1 – Denominações do INES

1856 – 1857	Collégio Nacional para Surdos-Mudos
1857 – 1858	Instituto Imperial para Surdos-Mudos
1858 – 1865	Imperial Instituto para Surdos-Mudos
1865 – 1874	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
1874 – 1890	Instituto dos Surdos-Mudos
1890 – 1957	Instituto Nacional de Surdos Mudos
1957 – atual	Instituto Nacional de Educação de Surdos

Fonte: adaptado pela pesquisadora (INES, 2008)

Ao refletir sobre as nomenclaturas e as denominações utilizadas pelo Instituto, temos, em 1957, a mais significativa mudança, em que se excluiu o uso da palavra ‘mudo’ e, a primeira vez, que foi adotada a palavra ‘Educação’. Estas mudanças mostram o ideário da modernidade e as várias discussões sobre a Educação de Surdos no nosso país.

Este fato tem importância fundamental para a comunidade Surda, tanto para o Brasil como para os países vizinhos. Outra reflexão que podemos ter, ao longo desta pesquisa, é a grande influência francesa na Libras, em função da nacionalidade de E. Huet, e, em 1875, a obra de Flausino José da Gama, ao desenhar os sinais no livro já mencionado sobre a Iconographia dos Signaies dos Surdos-Mudos.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC, reconhece o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, como um centro de referência e seu papel em subsidiar formulação de políticas públicas e de apoiar a implementação delas, pelas esferas subnacionais de Governo.

Atualmente, o INES oferece no seu Colégio de Aplicação (CAp/ INES), Educação Precoce (de 0 a 3 anos), Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, onde atende aproximadamente a 500 alunos. No Ensino Superior – Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - o curso bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira na América Latina. Também oferece cursos de Libras para ouvinte. Inegavelmente, tudo isso contribui muito para a Educação dos Surdos.

Apesar dos entraves encontrados no decorrer do tempo, em busca da educação voltada aos Surdos, criaram-se inicialmente salas especiais, salas de recursos, unidades de ensino itinerante, classe hospitalar e unidade de classes especiais, para atender Surdos e outros deficientes em nosso país.

A educação especial teve seus princípios fundamentados na integração⁴, participação⁵, simplificação⁶, interiorização⁷ e normalização⁸, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades individuais, como fator assistencialista e, com o passar do tempo, o objetivo era preparar os deficientes para sua integração social e para o trabalho, como previstos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 4.024/61 e LDBEN n. 5.692/71. A Lei n. 7.040/82 (revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), altera dispositivos da LDBEN 5.692/71 apenas no que se refere à profissionalização no ensino de segundo grau (hoje denominado de ensino médio), não mencionando, nesta, qualquer artigo que implique na profissionalização da pessoa com deficiência, como é o caso do Surdo.

⁴ Processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais (SÃO PAULO, 1993, p.19).

⁵ Envolvimento de todos os setores da sociedade (SÃO PAULO, 1993, p.19).

⁶ Adoção de alternativas simples para os processos de ensino-aprendizagem sem prejuízo da qualidade (SÃO PAULO, 1993, p.19).

⁷ Expansão do atendimento aos municípios do interior, às periferias urbanas e às zonas rurais (SÃO PAULO, 1993, p.19).

⁸ Proporcionar possibilidades de uma vida tão ‘normal’ quanto possível (SÃO PAULO, 1993, p.19).

A primeira Lei que dispôs que a educação era um direito de todos e recomendou a integração da educação especial ao sistema regular de ensino, foi a LDBEN de 1961 dizendo que “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (LEI n. 4.024, 1961, Art. 88).

Determinou apenas que os ‘excepcionais’ tivessem acesso ao sistema de educação para integrar a comunidade. As pessoas, não apenas as deficientes, querem ser vistas como membros da sua sociedade e ter a oportunidade de vivenciar situações tais quais todas as pessoas.

Para acompanhar esta determinação, o poder público avaliou e incentivou, as redes privadas a receberem estes alunos. Desta forma, a Lei n. 4.024,

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Entretanto, de acordo com o Artigo, o atendimento educacional no sistema educacional abriu a possibilidade de ser pública ou privada e para dar tratamento especial aos deficientes que estivessem com idade atrasada em relação à idade regular de matrícula, com isso foi assegurado, na Lei n. 5.692 em seu:

Art. 9 [...] os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Para que os alunos pudessem se beneficiar das oportunidades oferecidas a todos, a educação especial previa o atendimento escolar, em espaço físico adequado, com professor, equipamentos e recursos pedagógicos especializados para cada modalidade de deficiência.

Possivelmente, essas mudanças decorreram da ampliação do acesso à escola e da ocorrência do fracasso escolar da época, ficando sob a responsabilidade dos sistemas estaduais.

Alguns teóricos como Mazzotta (2005) nos explicam que o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em 1973, com a finalidade de promover uma expansão no território nacional e melhorar os atendimentos às pessoas com deficiência. De acordo com o Art. 1, da Portaria n. 69, do CENESP/MEC de 1986:

A Educação Especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986).

De forma sintética, Mazzotta afirma que o MEC sempre direcionou a educação especial como um atendimento assistencialista, em vez de educacional, e ainda prossegue dizendo:

[...] cabe reiterar que, embora os esforços devam voltar-se prioritariamente para as situações educacionais integrada ao ensino regular, não se pode desmerecer o menosprezar a relevância das situações educacionais mais segregadas, em determinadas situações, para diversos alunos. Deve-se atentar para não se incorrer no equívoco de simplesmente desacreditar e desativar serviços educacionais apenas por se caracterizarem como segregados [...] duramente conquistados, principalmente pelos movimentos conduzidos por grupos de pais, tais recursos precisam ter seu valor e importância devidamente mencionados. Nem figurarem como prioridade da ação governamental, meramente por tradição, tampouco serem sumariamente levados à extinção, por julgamentos apressados (2005, p. 127).

Demonstra que a educação especial foi organizada de forma paralela à educação comum, sendo uma proposta para atender o aluno com alguma deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida do sistema de ensino, pois a escola deve acolher todas as crianças, cabendo a ela organizar-se para o atendimento.

Em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca orientou seus membros, para que as escolas regulares propusessem um atendimento inclusivo, pois assim, combateriam atitudes discriminatórias, excludentes e que alunos com deficiência pudessem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador o aluno como centro de sua

prática, e, com isso, as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 2006, p. 330).

Políticas de educação, com base na Declaração de Salamanca, de 1994, e a nova Constituição Federal Brasileira, de 1988, implicaram nas articulações das macropolíticas e dos processos escolares, tendo na Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, o Capítulo V, com três artigos (58, 59 e 60) referindo-se exclusivamente à educação especial. Um dos artigos rege

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

E, em seus parágrafos, orientavam que haveria o serviço de apoio especializado para atender as peculiaridades de cada clientela⁹, e que o atendimento seria feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que não fosse possível a sua integração¹⁰ nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Para atender aos estudantes com surdez, com transtorno global do desenvolvimento, com altas habilidades e superdotação, é preciso compreender a história da educação dos deficientes, e seu atendimento educacional nas escolas, daí emerge a importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

Houve a necessidade de políticas públicas de ação, com normatividade e estratégias direcionadas às escolas que legitimaram usos e modalidades na perspectiva de uma escola inclusiva. A educação especial passou a integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola regular, para melhorar a qualidade da educação dos deficientes.

Com base nas experiências dos últimos séculos, visualizando de forma prospectiva a Educação dos Surdos, teve que considerar vários fatores ao discutir as vertentes sobre a língua de sinais, entre

⁹ Conforme letra da lei, tratava a pessoa que precisava de serviço de apoio como cliente e não de aluno.

¹⁰ Nota-se que até 1996, com a publicação da Lei 9394, ainda se referiam a escola inclusiva, apenas como integradora.

alguns estão os fatores tempo e lugar geográfico, para isso temos que caracterizá-los. Como mencionado anteriormente, no século XVIII, o abade L'Epée (Europa), século XX, na década de 60 com Stokoe (EUA) e década de 80 e 90 com Lucinda Ferreira Brito, Ronice Müller de Quadros entre outros pesquisadores brasileiros, corroboraram para desencadeamento de políticas públicas na área da linguística e de leis que propiciaram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, no início do século XXI.

O desafio da educação de Surdos no Brasil será constante, assim como em qualquer educação, porque, lidar com o outro é sempre um desafio, principalmente quando esse outro é diferente em muitos aspectos que não apenas em sua língua.

Ainda hoje, se sabe do desafio de romper com os resquícios históricos-sociais e com as práticas que mantém viva a discriminação do atendimento qualitativo aos Surdos, por região ou classe social. Todos os sujeitos em desenvolvimento são pessoas de direitos que devem, democraticamente, ser legitimados pela sua plena concretização.

[...] não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência [...] ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder político e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo (PESSOTI, 1984, p.24).

Fica, pois, fácil de entender a educação especial como uma válvula de escape utilizada pelo sistema regular de ensino atual, programado para atender aos alunos 'ideais', com bons desempenhos psicolinguísticos, motivados, sem apresentar nenhuma dificuldade de aprendizagem e, que advém de ambientes considerados adequados, ou seja, apenas os alunos 'reais', que não aprendem facilmente, são encaminhados para as salas especiais ou para as escolas especiais.

[...] a escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno 'normal'. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000, p.18).

Nesta perspectiva, mais uma vez, **há uma tentativa de desvencilhar as velhas concepções que atravessam o tempo e o movimento de inclusão**, para se apropriar de um novo paradigma, que tem seu propósito de superação enraizado na história da educação para alunos com deficiência.

A estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino no Brasil são excludentes embora, muitas vezes, a política educacional aponte para a inclusão. Necessito refletir até que ponto os processos de formação contribuem para que não deixemos alunos de fora do sistema escolar, ou pior, fazermos de conta que estamos praticando a inclusão de todos. De acordo com Saviani (1999, p. 135)

A história do Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusões e de manutenção de privilégios de minorias. A herança que crianças e jovens, hoje a maioria da população, recebeu dessa história caracteriza-se pela opressão, pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectivas, pela perplexidade.

Em decorrência destas perdas verifico um “boom” de políticos versarem sobre a necessidade de se regulamentar as entradas dos deficientes no ensino regular, com uma proposta de aligeiramento de ações, popularizando o discurso de que todos têm o direito de conviver e de estudarem juntos, porém, a questão a ser repensada se encontra nas condições estruturais, não apenas arquitetônicas.

Cabe ressaltar que o princípio democrático da educação para todos há de se mudar a escola, considerando as dificuldades que a criança Surda tem em se comunicar com seus pares.

[...] os surdos, por muito tempo, foram considerados pessoas impossibilitadas de serem educadas formalmente; acreditava-se que o déficit auditivo causasse retardamento (ou atraso) mental. Desse modo, é possível entender porque os surdos passaram anos sendo isolados da sociedade, assistidos em hospitais psiquiátricos, asilos e, mais tarde, em escolas especiais (HOLLOSSI, 2019, p. 57).

Ao longo da história, vi os Surdos sendo educados por poucos ouvintes que dominavam a língua de sinais e que consideravam os Surdos incapazes de aprenderem. Este quadro começa a ser modificado

com o surgimento de professores Surdos com formação adequada, ampliando o interesse social pela questão relacionada a aprendizagem e à língua dos Surdos, como afirma Hollosi (2019).

CONSIDERAÇÕES ATUAIS

Ao olhar no retrovisor da história, há uma estrada percorrida na Educação de Surdos, e ao voltar para o para-brisa consigo compreender o que os possíveis caminhos que os Surdos ainda tenham que percorrer.

Com base na história da educação brasileira, que segregava ou segrega os diferentes e as minorias, vejo que com o Surdo esta situação é presente ainda nos dias atuais. Desta forma, a democratização da educação de Surdos representa uma luta e uma conquista em relação aos seus direitos fundamentais, que ainda hoje não são plenamente respeitados.

O Congresso de Milão (1880) como já mencionei, não ouviu os maiores interessados, os Surdos, porém sua decisão de oralizar o Surdo perdurou por mais de um século, até a Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002) que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras. No entanto, esta legislação não garante plenamente seus direitos.

As necessidades formativas do Surdo têm complexidades e singularidades, em especial pela consideração da modalidade da língua. Assim, a indicação de que precisamos pensar em um modelo de ordem didático-pedagógico como recurso importante para incentivar as políticas públicas para o sistema educativo que contemple Libras para Surdos como sua L1. Reconhecendo suas especificidades linguísticas como acontece na língua oral.

A gramática da Libras poderia ajudar os Surdos a compreenderem com mais clareza e sofisticação, a sua língua de modo a complementar algumas lacunas que há no processo escolar. Isso daria visibilidade a língua de sinais e a língua portuguesa, pois quando isso ocorre, algumas incompreensões linguísticas se diminuirão e as chances de interação, comunicação e comprometimento social serão perceptíveis.

Por força da Lei, os Surdos tem o direito de se comunicar em sua L1, mas ainda é falho o ensino desta língua, principalmente se pensarmos que na educação inclusiva ou até mesmo nas escolas

bilingues, há professores ouvintes que aprenderam a Libras como L2. Os mesmos, com certeza, irão ensinar aos seus alunos Surdos muito próximo do que eles aprenderam como L2, e se distanciar do que seria a L1 para os Surdos.

Diante do exposto, posso afirmar que o Congresso de Milão estancou por anos o desenvolvimento dos Surdos, e os desafios para recuperar esta lacuna ainda é presente mesmo com os avanços nos dispositivos legais que reconhecem a Libras como língua fundamental para a comunicação de Surdos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2004a.

BARBOSA, M.F.L. **A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela família do surdo**. Monografia. Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Fortaleza, 2004b. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/UVA_Monografia__Educacao_Especial__Original.pdf. Acesso em 01 mai. 2022.

BRASIL, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25/01/2019.

BRASIL, Lei n. 7040, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em 25/01/2019.

BRASIL, **Portaria n. 69**, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: CENESP, 1986.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988 e alterada por Emendas Constitucionais, de n. 42, de 19 de dezembro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 03/11/2017.

BRASIL, **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seus protocolos facultativos, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, **Lei n.13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 03/11/2017.

CARVALHO, Pedro Vaz de. **Breve História dos Surdos em Portugal**. Portugal: Surd’Univeso, 2007.

CARVALHO, Pedro Vaz de. **Breve História dos Surdos no Mundo**. Portugal: Surd'Universo, 2007.

CONGRESSO DE MILÃO, **Ata**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos) vol. 2.

CONGRESSO Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos), vol. 5.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

GAMA, F. J. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos), vol. 1.

GLAT, R. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade**. Revista Souza Marques, v. I, 2000, p. 16-23.

HOLLOSI, M. **Professor Surdo: desafios na construção de uma prática bilíngue**. Tese – Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Guarulhos: UNIFESP, 2019.

INES. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. V. 01, 2. ed. Dez/2008. Rio de Janeiro: INES, 2008

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, M.C. **O Surdo: caminho para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora USP, 1984.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, L. A. C. **Histórias de Vida**: trajetórias formativas e profissionais de professores surdos. Tese. Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/2027/2/LELIANE_APARECIDA_CASTRO_ROCHA%20%20.pdf Acesso em 20/08/2021.

SÃO PAULO, Decreto n. 33.891, de 16 de dezembro de 1993. Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e da outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1993/3389/33891/decreto-n-33891-1993-institui-a-politica-de-atendime-nto-aos-portadores-de-necessidades-especiais-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-ou-tras-providencias>. Acesso 03/11/2017.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, O. M. **A Epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS – Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

VELOSO, E. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. V. 1, Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

CAMINHANDO PARA A INCLUSÃO: NARRATIVA DE VIDA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA*

*Jorge Marcos Ramos
Adriana Barroso de Azevedo*

RESUMO

O percurso histórico da educação física carrega consigo marcas de uma história excludente, sendo utilizada inicialmente para preparar a juventude para a defesa da nação, em outro momento para fortalecer o trabalhador para a indústria e posteriormente para formar talentos esportivos para representarem a Pátria nos Eventos Internacionais. O presente trabalho teve como objetivo compreender a trajetória de vida de uma professora de educação física e a chegada de pessoas com deficiências nas suas aulas regulares. Utilizamos para a interpretação dos fenômenos a pesquisa narrativa e as aproximações desse relato com as pesquisas (auto) biográficas. Buscamos suas experiências vividas por meio de provocações problematizadoras. Foram realizados três encontros para a escrita dos relatos. Foi possível observar certa dificuldade por parte da professora participante em falar do vivido. No seu desenvolvimento, a mãe teve papel fundamental, pois sempre falava que ela deveria ser forte e que existiam pessoas em situações piores que a dela. O tratamento dispensado aos seus alunos com deficiência está ancorado na maneira como foi tratada por sua mãe procurando passar para seus alunos as suas reais possibilidades.

Palavras-chave: Atividade motora adaptada, Educação física, Narrativa, Inclusão.

* Artigo originalmente publicado na **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v.22, n.2, p. 277-294, Jul./Dez., 2021. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/index>

1. INTRODUÇÃO

No texto a seguir será apresentada a trajetória de vida de uma professora de educação física que se tornou defensora das pessoas com deficiências, acreditando nas suas potencialidades.

Dentro desse enredo também é abordado de maneira resumida o olhar da sociedade para identificar o fora do padrão, ou seja, indivíduos que apresentam características diferentes daquelas encontradas na maior parte dos componentes do seu meio. E isso não está relacionado à simples diferença e sim ao impacto que essa diferença poderá acarretar na manutenção do equilíbrio desses grupos sociais (FREITAS; SILVA, 2005). Pode-se dizer que as diferenças estabelecidas entre os seres humanos também estão relacionadas à detenção do poder, por meio da classificação ou ainda pela lógica da normalização as diferenças nessa perspectiva evidenciam a hierarquização e com isso a valoração dos membros dessa sociedade (FERREIRA, DAOLIO; DE ALMEIDA, 2017).

É apresentado também o percurso da educação física a qual carrega consigo marcas de uma história excludente, sendo utilizada inicialmente para preparar a juventude para a defesa da nação, em outro momento para fortalecer o trabalhador para a indústria e posteriormente para formar talentos esportivos para representarem a Pátria nos Eventos Internacionais (CASTELLANI FILHO, 2000). Vale destacar que ao considerar o corpo somente a partir do viés biológico, estamos desconsiderando o uso cultural que o ser humano faz do corpo como instrumento para a comunicação com o mundo. Aqui também há que se levar em conta que ao fazer essa afirmação, não estamos excluindo os aspectos biológicos do corpo, até porque de acordo com Mauss (2003), o corpo deveria ser entendido como uma unidade biológica, sociológica e psicológica.

A Educação Física contemporânea pode ser compreendida como área que aborda as atividades corporais levando em conta as suas dimensões culturais, sociais e biológicas, sendo assim extrapola as questões relacionadas somente à saúde, apresentando diferentes produções culturais as quais levam em conta aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho atlético (DAOLIO, 1998).

Atualmente, o objeto tratado pela educação física deveria ser a cultura corporal do movimento. De acordo com Lazzarotti Filho *et. al.*, (2010), a expressão cultura corporal do movimento, faz oposição ao conceito das definições biologicistas de movimento humano. O termo cultura corporal do movimento tem sido um termo utilizado para referir-se ao corpo como expressão da cultura, produto da história dos seres humanos e das sociedades, sendo dessa forma impossível dissociá-los.

A constituição do ser docente surge no decorrer da sua formação pessoal e profissional. Segundo Antunes (2001), a prática docente é resultado dos conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura bem como das experiências da sua trajetória de vida.

O presente trabalho teve como objetivo compreender a trajetória de vida de uma professora de educação física e a chegada de pessoas com deficiências nas suas aulas regulares.

2. METODOLOGIA

Esse estudo foi do tipo qualitativo, por meio da narrativa da trajetória de vida da professora participante. A pesquisa qualitativa procura responder a questões muito particulares, ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Diante disso a pesquisa qualitativa busca apresentar aquilo que não pode ser mensurável por números, pois as ações e os sujeitos são elementos indissociáveis. Dessa forma, em se tratando do sujeito devemos levar em consideração sua subjetividade, sendo que as suas particularidades não podem ser simplesmente transformadas em números quantificáveis.

Para a pesquisa narrativa as histórias estão intimamente relacionadas às dimensões temporais, sociais e situacionais, ou seja: as dimensões do espaço podem ser explicadas como: a dimensão temporal: que é relativa ao presente, passado e futuro; há também uma dimensão relacional, que é pessoal e social; e finalmente uma terceira dimensão que é a situacional, que lida com lugares ou sequência de lugares nos quais a experiência se passou (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Foi utilizado o próprio local de trabalho da professora participante para a realização das entrevistas e escrita do relato da história de vida. Foram estipulados três encontros programados (três segundas-feiras consecutivas) para o levantamento das informações necessárias, com duração de até 3 horas cada um dos encontros.

Assim, ao longo da escrita procuramos dialogar sobre a pesquisa narrativa que carrega em suas enunciações a totalidade de uma experiência vivida, que outrora já foi significada, e agora, quando comunicada ao pesquisador, é (re) significada pela trajetória histórica e social de quem narra (DE SOUZA; ABRAHÃO, 2006).

A participante deveria estar presente nos três encontros, tendo em vista que as narrativas do 1º encontro norteariam as problematizações para o 2º e as desse encontro norteariam as problematizações do 3º e último encontro.

Como critério de inclusão a professora selecionada deveria trabalhar com educação física para pessoas com deficiências na perspectiva da educação inclusiva.

Em relação aos 3 encontros, os mesmos foram divididos conforme Quadro I a seguir.

QUADRO I: Ações a serem realizadas em cada um dos três encontros relacionados à entrevista.

1º	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação, pelo pesquisador, dos propósitos relacionados à implementação da pesquisa. - Explicação, pelo pesquisador, dos objetivos da pesquisa narrativa. - Apresentação dos fatores de risco e benefícios da pesquisa. - Explicação da utilização do diário de campo e da gravação dos áudios dos encontros. - Entrega do roteiro da pesquisa para preenchimento e início da escrita da história de vida.
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do conteúdo produzido durante os dois últimos encontros, com os apontamentos do pesquisador, para validação da professora participante com o objetivo de adequação do conteúdo para utilização no texto da pesquisa. - Releitura por parte da professora participante do respectivo texto, com o propósito de acrescentar ou retirar pontos que achar necessário.

Fonte: autores.

Para esse trabalho nos apoiamos nos estudos que contribuíram para a interpretação dos fenômenos na forma de pesquisa narrativa e as aproximações desse relato escrito com as pesquisas (auto) biográficas, bem como refletimos sobre as memórias que implicaram e/ou implicam na sua construção identitária. Estudos desenvolvidos por Clandinin e Connelly (2015), Josso (2006) e Larrosa (2002) entre outros, estiveram presentes durante o desenvolvimento desta pesquisa narrativa e contribuíram de forma dialógica para sua constituição.

Em relação ao roteiro de entrevista, o mesmo capturou informações pessoais, bem como promoveu possíveis aproximações com a trajetória de vida da professora participante buscando, nesse contexto, suas experiências vividas por meio de provocações problematizadoras, dentre elas: a sua constituição familiar; o seu processo educacional formal e informal; a sua escolha profissional; o curso de graduação em educação física e a sua relação com a pessoa com deficiência.

Além do roteiro de entrevista, foi utilizado um diário de campo, onde foi anotado toda a movimentação (comportamental e emocional) da participante na construção do seu respectivo texto. Os áudios dos 3 encontros também foram gravados. Esses dois mecanismos, diário de campo e gravação do áudio, se fez necessário para auxiliar o pesquisador no momento em que o mesmo se debruçou sobre o texto desenvolvido pela professora participante, com o propósito de interpretar o referido fenômeno.

Foi sugestão da própria professora participante que o referido relato fosse escrito, tendo em vista que para ela o ato de escrever permite uma maior reflexão e evocação das suas memórias.

A professora participante a partir de agora será identificada somente pela sigla PP.

Foi utilizado um relato escrito pela PP a partir de algumas provocações ou problematizações, sem o propósito de encontrarmos o certo ou o errado e tampouco apresentarmos qualquer julgamento, pois a escrita foi livre e no tempo da mesma dentro do recorte temporal pré-estabelecido de até três horas.

3. PROFESSORA PARTICIPANTE (PP)

A PP ao descrever a sua composição familiar por diversas vezes expressou a sua indignação em relação ao racismo do seu avô paterno

e ainda relata que sua mãe nunca se calou diante dessa situação e que nunca deixou de conversar com os filhos sobre o que estava acontecendo.

A PP está com 43 anos de idade; é formada em Educação Física, pós-graduada em Educação Motora e pós-graduanda em Marketing Esportivo. Já participou e desenvolveu diversos cursos na área da Educação Física Adaptada e trabalhou em diferentes Instituições Públicas e Privadas do Estado de São Paulo, bem como atualmente viaja o Mundo mostrando em especial as potencialidades da pessoa com deficiência na prática esportiva.

Composição familiar: A PP vem de uma família humilde, sua Mãe veio do interior do Estado de Minas Gerais ainda muito jovem, além de tudo era uma família de *negros*. A família do seu Pai era de São Paulo e tinha uma condição financeira melhor e eram todos *brancos*. Seu pai era o filho mais velho e após a morte, muito cedo, da sua avó (mãe do seu pai) o mesmo teve que cuidar dos irmãos e trabalhar.

A contra gosto do seu Avô *Paterno*, seus pais se casaram. O mesmo era racista e não aceitava o casamento em decorrência da sua mãe ser negra. Por outro lado os irmãos do seu pai frequentavam a casa dos seus familiares *negros* e se davam muito bem, tal situação era a pior coisa para o seu avô paterno. Após casados, formaram uma família com 3 filhos, sendo que a PP era a mais nova dentre eles. Seus pais sempre trabalharam para dar conta do bem estar da família que nunca passou fome ou maiores necessidades, mais tudo era muito difícil e dependia do trabalho deles.

No momento da escrita da narrativa o sujeito dialoga com sua intimidade, vão se reconstituindo reflexões e a escrita de si possibilita um autoconhecimento. Para Souza (2006, pag. 135-136), a escrita de si “[...] é uma atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz lhe questionando a partir dos registros que realiza sobre suas experiências”. Tais experiências possibilitam ao sujeito a reconstrução e mobilização de novos saberes, pois estão intimamente interligadas com questões sociais e culturais (TARDIF, 2008).

A construção da narrativa é subjetiva e estrutura-se temporalmente de forma não linear, mas sim no tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. A narrativa dos sujeitos são as suas representações da realidade impregnadas de

significados e (re) interpretações. O fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados do que meramente contradições.

3.1 Sua infância

Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vive vidas relatadas. Desta forma o estudo da narrativa é o estudo da forma como nós seres humanos experimentamos o mundo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Como matéria prima da narrativa, a memória, resgatada sob a forma de lembranças narradas, permite ao sujeito tomar consciência de elementos que definem como ele se relaciona com suas percepções atuais.

Com os pais trabalhando fora para dar conta do sustendo da família foi necessário alguém para ficar com a PP e com seus irmãos, contudo por um descuido dessa pessoa a PP relata que iniciou uma nova fase na sua vida como também na vida da sua mãe:

Meus pais trabalhavam fora e minha mãe tinha uma jovem que ficava comigo e com meus irmãos, certo dia estava no colo dessa jovem brincando e eu acabei caindo batendo a perna em um degrau da escada. A jovem com medo não contou o ocorrido para a minha mãe quando ela chegou do trabalho. À noite eu comecei a ter febre muito alta e meus pais sem saberem o que era me levaram ao pronto socorro da região.

Quando chegamos ao hospital viram que meu tornozelo estava vermelho e me colocaram gesso e ai começou uma *nova fase da minha vida*.

O gesso foi colocado de maneira errada, causando uma infecção na fíbula da perna esquerda (osteomielite) o que demandou anos de tratamento dentre eles cirurgias, uso de inúmeras botas ortopédicas das quais me lembro muito bem.

Ao descrever os diferentes tratamentos pelos quais foi submetida, a PP relata que com a ajuda de um amigo da sua mãe, ela conseguiu iniciar seu tratamento no Setor de Ortopedia do Hospital de Clínicas de São Paulo (HC), iniciando ali uma nova esperança para a sua recuperação.

Nesta minha infância no hospital minha mãe foi fundamental,

pois me mostrava sempre que o meu problema era muito pequeno diante de tantos outros apresentados por outras pessoas que estavam ali. Que eu não poderia ser fraca a ponto de desistir ou de me entregar, sempre passeava nos corredores do hospital e via crianças em piores condições. Foram momentos muito importantes na minha trajetória (PP).

Assim, muito daquilo que vivenciamos na nossa infância constituiu-se como processos experienciais, significativos na composição da história de vida que ao ser revisitado por meio das memórias, exprimem reflexões sobre o que somos hoje, sobre nossas escolhas e sobre nossas referências de vida (OLIVEIRA, 2006).

Todo o ser humano tem uma vida vivida que não é homogênea e tampouco apresenta uma lógica, visto que todos os conflitos e tensões experimentados nessa vida vivida deixam impressões no indivíduo que injetam situações que fazem parte do seu conhecimento pessoal, fruto de episódios passados e de contextos específicos.

3.2 Sua escola

Quando criança na época da escola a PP tinha que usar botas ortopédicas, isso não a impedia de participar das atividades propostas em especial às relacionadas às aulas de educação física e ainda desde muito cedo sua mãe lhe apresentava o valor das diferenças e ainda era sempre orientada a não permitir que ninguém a menosprezasse, ao relatar tal situação a PP se emocionou bastante:

Na época da escola entre as cirurgias, internações e gessos eu usava bota ortopédica. Na perna esquerda era com hastes de ferro nas laterais até os joelhos, este era o meu uniforme diariamente, lembro que teve a época da tal melissinha, sandálias da Barbie, Abelhinha e outras. Todas as meninas usavam e eu *NUNCA* pude usar, pois usei as botas até quase terminar o ginásio. Como eu era criança não entendia muito bem o porquê de eu não poder usar as referidas sandálias. Depois de muito questionar a minha mãe, no HC ela me levou para ver as próteses utilizadas pelas pessoas que tiveram que amputar em especial os membros inferiores, derrepente no local que estávamos entra uma moça sem as duas pernas utilizando cadeira de rodas. Após essa cena não questionei mais a minha mãe em relação ao uso de qualquer outro calçado que não fossem as minhas *botas ortopédicas*.

Durante o seu relato foi possível observar o valor atribuído às palavras da sua mãe em relação a “não ser fraca” e ainda a não permitir que ninguém a chamasse de “aleijadinha”.

Escuto como se fosse hoje a minha mãe me falando: Filha se alguém te chamar de “aleijadinha”, chuta com a bota e mostra que você não é. Não deixem jamais que alguém a coloque pra baixo, que alguém diga que você é fraca, que não é capaz.

O relato também expressa o papel fundamental da escola, que mesmo com todas as suas restrições, proporcionou minimamente a participação dessa aluna (PP) nas atividades desenvolvidas pela instituição.

Tinha boas notas na escola, mais também algumas brigas. Eu batia por que me chamavam de aleijada ou alguém vinha me pedir ajuda, pois estava sendo humilhado.

Foi uma época muito boa, minha escola sempre me respeitou e ajudou como pode. Nunca deixei de participar de nenhuma atividade da escola por usar bota ortopédica, pelo contrário eu fui à *melhor jogadora de queimada* por muito tempo e assim conquistei a minha 1 medalha (PP).

Vale destacar que o número de matrículas na educação especial de acordo com Censo da Educação Básica (2020) chegou a 1,3 milhão, esse número representa um aumento de 34,7% em relação a 2016. As matrículas no ensino fundamental concentram os maiores números com 69,6% do total. Dentre as matrículas dos alunos com deficiências na educação básica na faixa etária dos 4 aos 17 anos, 37,5% estavam em classes comum com atendimento educacional especializado (AEE); 55,8% estavam matriculados em classes comum sem AEE e 6,7% estavam matriculados em classes especiais, exclusivas para atendimento de pessoas com deficiências.

No entanto não basta esse aluno estar na escola, é necessário que ele ao sair dessa instituição tenha se apropriado das suas intervenções, e não simplesmente ter passado por ela, pois na maioria das vezes a escola é o único lugar que recebe esse aluno com deficiência e oferece muito pouco para ele.

Para Morim, (2015, p. 79) o professor ou professora é parte central na condução do processo educacional a quem ele chama de regente da orquestra e a quem confia que pode e deve guiar a revolução pedagógica do conhecimento e do pensamento.

A educação deve criar homens capazes de criar novas coisas e não simplesmente replicar o que outros fizeram sem os devidos questionamentos, se faz necessário mentes críticas para avaliar e questionar com propriedade o que está sendo proposto com a pretensão de melhorar.

3.3 A recusa médica: Faculdade do quê?

Ao falar da postura da sua mãe, a PP demonstra muito carinho e o quanto à maneira como foi criada e como as diferentes situações lhas foram apresentadas foi significativo, fazendo toda a diferença:

Já estava com quase 18 anos e era época do retorno ao médico. Uma data esperada, mais uma cirurgia ou não? E lá estava mais uma vez a junta médica, como era de costume. Minha mãe disse aos médicos: ela está ótima, sem dores, realizando esportes e muito feliz porque decidiu que fará a faculdade tão esperada, *Educação Física*.

Ficou um silêncio na sala e logo o Dr. Peixoto, o mais antigo da equipe, que me acompanhava por anos disse: a senhora quer perder a perna dela? Não pode? Ela precisa fazer outro curso.

De pronto minha mãe o questionou: não pode por quê? É o que ela quer, gosta e fará. Qual é o problema de fazer o que ela já faz por tantos anos?

O silêncio tomou conta da sala novamente, quando eu disse: já estou matriculada e serei *Professora de Educação Física* sim, pois graças ao esporte nunca perdi minhas esperanças (PP).

O que fica para o narrador não é o fato vivido tal e qual, mas sim o que tem significado para sua subjetividade.

A pesquisa narrativa procura compreender por meio das histórias de vida os processos de constituição dos indivíduos tendo em vista que tais relatos podem informar a respeito dos desejos de ser e de vir a ser dos sujeitos (JOSSO, 2006).

Como já mencionado, conforme Freitas e Silva (2005), o simples fato de a pessoa apresentar alguma diferença, desequilibra os preceitos

sociais fazendo com que essa pessoa seja colocada frente a uma tabela de preconceitos. Antecipadamente lhes são atribuídas diferentes categorias sociais de acordo com suas características corporais (físicas) em decorrência das suas características diferenciadas, são pré-julgadas e muitas vezes condenadas a toda a má sorte.

Esses estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências corporais e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento a determinado grupo social de menor valor.

3.4 A Faculdade de Educação Física

Foi possível observar que a PP fala da educação física com muita emoção e satisfação, não demonstrando arrependimento em nenhum momento da profissão escolhida.

Em 1994 entrei para a Universidade Mogi das Cruzes (UMC), em Mogi das Cruzes. Minha irmã cursava Direito na mesma cidade, porém em outra Universidade.

Eu jogava voleibol pela Federação Paulista e ganhava um dinheiro que ajudava nas contas da faculdade, pois meus pais não tinham condições de bancar nossos estudos. No 1º ano do curso meus pais me ajudaram em algumas mensalidades e com o voleibol e estágios que consegui bancava a condução e alimentação.

Fiz a inscrição no crédito educativo e consegui uma bolsa e também jogava pela faculdade vários esportes o que ajudava mais ainda nos descontos e assim foram meus anos na faculdade. Anos difíceis, porém, muito gratificantes e enriquecedores (PP).

Segundo Tardif (2008), a experiência social do indivíduo, construída durante sua trajetória de vida, isto é, dentro e fora da escola, interfere, influencia e de alguma forma, modela suas ações e interações promovendo a hierarquização das suas escolhas fazendo uma filtragem de acordo com a valorização em maior ou menor proporção daquilo que irá ou não aprender.

Por meio da Nota Técnica nº 003/2010, o Ministério da Educação (MEC) apresentou o conjunto de normas e os prazos para a sua execução em relação à formação superior em educação física no País. Nesse documento é pontuado que a partir do ano de 2005 o curso de educação

física seria dividido em duas graduações distintas: A Licenciatura e o Bacharel em Educação Física. O Licenciado está habilitado a atuar com a docência no componente curricular Educação Física, ofertada na Educação Básica. Já o Bacharel está habilitado a atuar nas atividades físicas e/ou desportivas que não estejam vinculadas à componente curricular Educação Física, ofertada na Educação Básica.

Em relação à educação especial, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2001, a formação de professores para atuarem junto às pessoas com deficiências aconteceu de duas maneiras. Professores capacitados para trabalharem com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e também professores especializados para trabalhar com educação especial (BRASIL, 2001).

De acordo com a Resolução, os professores capacitados são aqueles que na sua formação inicial, tiverem conteúdos relacionados à educação especial, capacitando-os para a flexibilização curricular, adaptações pedagógicas de acordo com as necessidades educativas especiais dos alunos. Já os professores especializados serão aqueles com formação específica na referida área (Pós- graduação) e que deverão implementar ações necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme Ramos, Winckler e Buciole (2016) a formação é de fundamental importância para o futuro profissional, pois se forem preparados para atenderem somente grupos homogêneos, não poderemos esperar seu incentivo a cooperação e respeito às diferenças, no entanto, para promover realmente a inclusão se faz necessário que ao planejar as aulas considere as diferenças e nesse caso leve em conta àquele aluno com deficiência, contudo os referidos autores avaliaram 77 professores de educação física e somente 19 deles (24,7%) relataram que observavam as características desses alunos para elaborarem as suas aulas.

A formação dos professores de educação física é muito importante para o processo de inclusão, contudo se faz necessário uma reformulação curricular para que realmente os futuros professores ao concluírem o curso de educação física tenham condições de assumirem uma turma e promoverem efetivamente a inclusão.

3.5 Estação Especial da Lapa / Onde foi parar a Psicóloga.

Nesse momento a PP ao falar de como iniciou suas atividades para as pessoas com deficiências ficou muito intrigada, tendo em vista que até então não tinha realizado essa retomada dos acontecimentos e agora lembrou com muita clareza da psicóloga que fez a sua entrevista. Não encontrou uma resposta satisfatória em relação ao paradeiro dessa psicóloga e ainda atribuiu a ela como sendo a maior responsável por ter se enveredado para trabalhar com pessoas com deficiências:

Em 1996 participei de uma entrevista de estágio por indicação de um ex-técnico que necessitava de alguém para acompanhá-lo. Entreguei todos os documentos necessários e aguardei para a entrevista com a *Psicóloga* e já fui dizendo da vaga que gostaria de me candidatar. A psicóloga falou calma tenho essa vaga, mais ela não vai pra você, pois temos outra mais próxima da sua casa. Mesmo falando que meu interesse era somente para a vaga apontada pelo meu ex-técnico ela me encaminhou para a Estação Especial da Lapa (EEL) instituição mantida pelo Governo Estadual de São Paulo.

Ao chegar ao local quase sai correndo. Tinha muitos jovens, adultos, idosos com diferentes deficiências e muitos me vendo “sei lá” como professora de esportes e vieram correndo para me abraçar, beijar, me puxando para dentro do espaço querendo me mostrar tudo, o mundo deles, não gostei nada, pois estava certa de qual estágio queria desenvolver.

No dia seguinte retornei com a psicóloga, responsável pelo processo seletivo, e ela me perguntou o que eu tinha achado do local? Fui sincera: legal, mais não é o que quero para minha formação, já que não posso ficar com a vaga indicada pelo meu ex-técnico cancele o meu contrato.

Ela riu e disse: seu contrato já está feito e aprovado pela sua faculdade, só daqui a 3 meses poderá cancelar.

Para minha surpresa, ao retornar para finalizar enfim o meu contrato na tão querida e almejada Estação Especial da Lapa, acredite a psicóloga não estava mais naquela unidade e não souberam me dizer para onde ela tinha ido, apenas que meu famoso contrato realmente estava pronto faltando somente a minha assinatura com a data de 4 dias atrás.

O método narrativo considera a subjetividade individual, possibilitando que a voz desse sujeito possa ser ouvida, pois são seus

fragmentos de memórias que contribuíram para a composição das múltiplas histórias, ultrapassando dessa forma os dados estatísticos que de maneira isolada procuram revelar as interações sociais (SOUZA, 2006).

Conforme Gaio (2006) faz-se necessário olhar para esses humanos com deficiências sem piedade, mas com reconhecimento da sua dignidade enquanto humano que são, é o que se espera dos humanos que compõe essa humanidade.

3.6 Alta médica

Ao completar 21 anos a PP relata que era o momento de retornar ao Hospital onde se tratou para a última avaliação em relação à possível cirurgia. Por escolha própria foi sozinha, sem a mãe que sempre lhe acompanhou nas diversas consultas. Foi possível observar que ao descrever tal situação, a mesma foi realizada com muito orgulho e rico em detalhes, demonstrando o quão importante foi chegar até aqui:

Como de costume fizeram todas as medidas, todas as perguntas de costume e chegaram à conclusão de que realmente a minha a faculdade de Educação Física não modificou em nada a minha situação em relação à lesão. Disse a todos: claro que mudou minha condição, hoje sou realizada profissionalmente, pois faço o que gosto, faço aquilo que escolhi.

O silêncio tomou conta da sala e o Dr. Peixoto, já bem mais velho, apenas me olhava e sorria como quem dizia: ainda bem que vocês nos desobedeceram. A partir de hoje você esta de alta daqui e não temos como saber o que ocorreu na sua evolução, sem dores, sem encurtamento e sem secreções, não sabemos!

Fique com este papel de livre acesso e caso um dia precisar, volte aqui. Cuide-se, acompanhe sempre com ortopedista e boa sorte: *VOCÊ ESTÁ DE ALTA.*

Pelo estudo narrativo, a experiência, entendida aqui como marca que atravessa a constituição identitária das pessoas, ganha sentidos e significados, que permitem os sujeitos construir uma análise maior sobre si próprio e seu próximo (LARROSA, 2002). Para o mesmo autor, por meio do exercício da reflexão, é possível compreender as experiências, como elemento que nos tocam, nos acontece para além da mera informação das vivências cotidianas:

3.7 *Agora Professora de Educação Física Adaptada*

A relação da PP com a pessoa com deficiência, segundo ela teve início em 1996 quando foi selecionada para estagiar na Estação Especial da Lapa. A mesma depois de formada se tornou professora efetiva dessa instituição permanecendo lá até 2010, ano em que saiu para realizar outras atividades nessa mesma área e em 2012 foi convidada para um novo desafio:

Em 2012 passei a fazer parte do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), o qual é a instituição de maior importância em relação ao esporte de alto rendimento para pessoas com deficiências.

Hoje posso dizer que estou realizada profissionalmente, iniciei na Educação Física Adaptada pelo acaso e hoje estou rodando o mundo nas melhores condições, pois acreditei que poderia ser Professora de Educação Física, aprendi a acreditar que poderia desenvolver nos deficientes o que eu simplesmente vivi (PP).

O mergulho no interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação. O ato de mexer e re-mexer no baú da vida mexe com emoções, sentimentos, perdas, conquistas, alegrias, dentre outros diferentes sentimentos. Essa história de vida está ancorada em inúmeras referências dentre elas sua história familiar, seu percurso social, cultural e educacional (CUNHA, 1989).

Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem nesse caso lê à narrativa permite perceber que a sua história se entrecruza de alguma forma com aquela narrada, possibilitando a oportunidade de aprendizagem com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Os cursos de formação de professores de educação física priorizaram, e muitos ainda priorizam a formação técnica voltada principalmente para o esporte, reforçando aquilo que os alunos, futuros professores, já sabem e que muitas vezes serviram de critérios para os mesmos escolherem o referido curso. O esporte como sinônimo de educação física contribui para a reprodução do modelo esportivo nas aulas de educação física na escola (VELOZO, 2004).

Esse modelo de formação perpetua a simplificação por um saber instrumental que privilegia a competência técnica do docente, em detrimento da prática pedagógica, favorecendo com isso a exclusão. Seu objetivo primeiro é a seleção e a aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitem a máxima eficácia nos resultados, mas despreocupado com o caráter pedagógico ou formação humana (SOUZA, 2002).

Esse professor não pode se ater apenas aos problemas relacionados aos métodos e técnicas educacionais, mas também a situação e as dificuldades da própria sociedade, pois a sua formação deve extrapolar o contexto da instituição que o formou para compreender os problemas sócios culturais que dizem respeito ao ambiente o qual faz parte.

Vale lembrar que não existe um manual pronto para validar o desempenho do professor de educação física e que este deve estar buscando sempre inovações e aprendizados que venham somar em sua vida.

4. DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Entendemos que são as representações da realidade e as ressignificações que o narrador atribui às experiências vivenciadas que constituem fontes de aprendizagem e formação tanto pessoal, quanto profissional, pois o que fica para o narrador não é o fato vivido tal e qual, mas sim o que tem significado para sua subjetividade.

Foi possível observar certa dificuldade por parte da PP em falar de si mesma, falar do vivido, pois a busca pelo capital experiencial não é isolada sendo o referido fenômeno parte da nossa constituição que vem carregado de sentimentos.

Durante o processo de rememoração do passado se torna uma retrospectiva e ao mesmo tempo uma prospectiva da vida, pois o caminhar para si é o tornar-se visível para si mesmo, buscando no passado algumas respostas para o futuro.

Tanto é verdade que uma das falas da PP ao final da sua escrita foi: “Pensei que estava curada desses sentimentos, mais não estou”.

Para Larrosa (2002) ao narrar as nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas e passam a fazer parte da vida do outro, possibilitando o entrelaçamento

dessas vidas, narrador e do ouvinte. Ao ler as histórias relatadas pela PP, em alguns momentos me senti fazendo parte dela bem como me fez por diversos momentos refletir sobre as minhas experiências vividas.

A PP explicitou sua experiência, mergulhou em suas memórias, algumas mais positivas, outras mais negativas, suas crenças, seus valores, seus princípios e principalmente sua trajetória, onde podemos refletir acerca da profissão de professora.

Segundo Thomson (1997, p. 57), “[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”.

A primeira situação referente à exclusão a qual a PP relata ter passado diz respeito ao seu avô paterno, o qual apresentava atitudes racistas. Essa situação perdurou até por volta dos seus 20 anos de idade quando o avô veio a falecer. A mãe sempre conversou com os filhos em relação à situação, mostrando que não poderiam se deixar intimidar por essas situações.

No seu desenvolvimento, a mãe teve papel fundamental, pois sempre falava que ela deveria ser forte e que existiam pessoas em situações piores que a dela, além disso, o papel da crença religiosa foi fundamental.

Na escola nunca deixou de participar das atividades propostas, em especial das aulas de educação física. Nunca deixou que ninguém a estabelecesse limites. A participação frequente nas aulas de educação física, fez com que escolhesse ser professora, o que teoricamente em decorrência da sua lesão seria pouco provável, fazendo com que a junta médica lhe negasse tal escolha. Mesmo contrariando as recomendações médicas iniciou o curso de educação física o qual se tornou professora.

A PP relata que iniciou suas atividades com as pessoas com deficiências por acaso, sendo encaminhada para uma determinada instituição por uma Psicóloga que fez a seleção para determinada vaga. Inicialmente não gostou de estar naquele local, contudo após um mês já não queria mais sair de lá.

Trabalhar nessa instituição com as pessoas com deficiências lhe deu base para chegar ao Comitê Paralímpico Brasileiro. A mesma relata que procurava e procura passar para os alunos/atletas que eles são capazes e que eles podem conquistar o que quiserem como a sua mãe lhe ensinou.

Todo o ser humano tem uma vida vivida que não é homogênea e tampouco apresenta uma lógica, visto que todos os conflitos e tensões experimentados nessa vida vivida deixam impressões no indivíduo que injetam situações que fazem parte do seu conhecimento pessoal, fruto de episódios passados e de contextos específicos.

Ainda refletindo sobre o ser narrador, Larrosa (2002) afirma que “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro.” Assim, as narrativas possibilitam o entrelaçamento das vidas do narrador e do ouvinte/leitor.

Essa pesquisa não tem o propósito de encerrar o assunto e sim apresentar a relação íntima entre o percurso de vida e o percurso profissional, pois conforme os relatos da PP o tratamento dispensado aos seus alunos com deficiência está ancorados no seu desenvolvimento pessoal, pois a maneira como foi tratada pela sua mãe ela procura passar para seus alunos em relação as suas reais possibilidades.

5. CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O relato de vida apresentado demonstra o quanto as nossas experiências vivenciadas compõem a nossa formação, tanto profissional quanto pessoal. Somos marcados inconscientemente por todas as oportunidades pelas quais fomos submetidos no decorrer da nossa vida e isso irá refletir nas nossas ações e até mesmo nas nossas omissões.

Muito daquilo que vivenciamos na nossa infância irá reverberar no decorrer das nossas escolhas durante o percurso da nossa vida, ter essa consciência é fundamental para que possamos refletir e acima de tudo modificar o curso, pois não somos obra do fatalismo e tão pouco do conformismo.

Não temos o propósito de encerrar esse assunto e sim contribuir para essa discussão em relação à pessoa com deficiência, pois muitas vezes as nossas ações estão ancoradas em nossas memórias pelas quais a exclusão prevaleceu, sendo necessária a desconstrução dessas pseudoverdades para que se possa desenvolver um caminhar reflexivo e harmonioso para a real inclusão.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional.** Nome do orientador/a. 2001. Número de folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/198783>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui diretriz nacional para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 7 maio. 2021.
- BRASIL. **Nota Técnica nº 003/2010.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação superior - Coordenação-Geral de Orientação e Controle, 2010. Disponível em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2010/N38_DEZEMBRO/18_O_SISTEMA_INFORMA.pdf. Acesso em: 7 maio. 2021.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Censo Educação Básica**, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: 8 maio. 2021.
- CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no Brasil: a história que não se conta.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – 2º ed. rev. – Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.
- DAOLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Journal of physical education**, v. 9, n. 1, p. 111-115, 1998.

DE SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. EDIPUCRS, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Ax_qftC2SVcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 13 dez. 2019.

FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J.; DE ALMEIDA, D. F. **Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física**. Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 23, n. 4, p. 1217-1228, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115354182006.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. F. Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **Eccos Revista Científica**, vol. 7, núm. 1, São Paulo: pp. 57-86, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570104.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiá: Fontoura, 2006.

JOSSO, M. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si**. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 21-40, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Ax_qftC2SVcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 dez. 2019.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501903.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. *et al.* **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar., 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000>. Acesso em: 03 maio. 2021.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, V. F. Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

RAMOS, J. M.; WINCKLER, C.; BUCIOLI, S. A. **Educação inclusiva na perspectiva dos professores de educação física do município de Santo André**. Conexões, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8645959>. Acesso em: 7 maio. 2021.

SOUZA, A. S. **O conhecimento dos professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990**. Nome do orientador/a. 2002. Número de folhas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275470/1/Souza_AdalbertodosSantos_M.pdf. Acesso em: 2 maio. 2021.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *In: Revista Educação em questão*. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 28 dez. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2008.

THOMPSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 15, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/11216/8224>. Acesso em: 05 jan. 2020.

VELOZO, E. L. **Os saberes nas aulas de educação física escolar**: uma visão a partir da escola pública. Nome orientador/a. 2004. Número de folhas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274992/1/Velozo_EmersonLuis_M.pdf. Acesso em: 5 maio. 2021.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA BARROSO DE AZEVEDO

Coordenadora Nacional da Educação Metodista

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015); Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997); e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993). Desde 2021 é Coordenadora Nacional de Educação da Rede Metodista de Educação no Brasil. Foi Pró-Reitora de Educação a Distância (2017) e Pró-Reitora de Pós Graduação e Pesquisa (2018-2022), ambos na Universidade Metodista de São Paulo onde atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É docente e pesquisadora com ênfase nos seguintes temas: narrativas docentes, educação e tecnologia, educação a distância, tecnologias na educação, educação e comunicação, formação de professores, pesquisa narrativa. É avaliadora do INEP/MEC e também avaliadora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de cursos de graduação. Conselheira no Conselho Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP e membro da Comissão do Conselho Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, responsável pelo monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação. Contato: adriana.azevedo@metodista.br

MARCIA NORONHA DE MELLO

Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2021). Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2014). Experiência na

área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Surdocegueira e especialização em Saúde Mental da Infância e da Adolescência (2009). Graduada em História pela Universidade Santa Úrsula (1973). Professora do quadro permanente do Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro, Área de Surdocegueira, lotada no Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - DPPE. Atuação em Cursos de Capacitação e Formação de Professores na Área de Surdocegueira pela Divisão de Extensão e Aperfeiçoamento - DEA do Instituto Benjamin Constant desde 2010. Coordenadora dos cursos de Aperfeiçoamento. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tecnologia Educacional e Deficiência Visual (GPTec) do Instituto Benjamin Constant. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPISCH), da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Membro do Grupo de Trabalho Sentidos Brasil/Perkins desde 2017. Contato: surdocegueira.mellomarcia@gmail.com

AIRTON RODRIGUES

Doutorando e Mestre em Educação, pela Universidade Metodista de São Paulo, com pesquisa em Artes Cênicas na Formação Educacional da Criança Surda (2011); possui Pós-Graduação em Artes Cênicas - Faculdade Paulista de Artes (2005); graduado em Direito pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2001), em História pela Faculdade de São Bernardo do Campo - FASB (2009) e em Filosofia pela Universidade de Franca (2019). Professor da Faculdade São Bernardo do Campo - FASB onde ministra as disciplinas de Comunicação, Dinâmica das Relações Sociais e Familiares e Educação Especial nos cursos de Pós Graduação em Administração - Gestão de Pessoas, Recursos Humanos. Psicopedagogia e Graduação em Pedagogia. Professor convidado na Universidade Metodista de São Paulo, em Pós-Graduação no curso de Educação Infantil, Saberes Necessários à Prática Educativa, na disciplina de Cultura Corporal e Infância. Professor em Pedagogia PARFOR - UMEESP. Ator (DRT 24680-SP). Contato: airton.educadoc@gmail.com

CRISTHIANE LOPES BORREGO

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo; especialista em Direito Civil pelo Centro Universitário das

Faculdades Metropolitanas Unidas (2015) e graduada em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (1988). Docente no curso de Direito da Universidade Metodista de São Paulo e na pós-graduação do Instituto Racine. Atualmente é editora executiva da Editora Metodista (2022). Contato: cristhiane.borrego1@metodista.br

FABIANA WANRHATH JACOPUCCI

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2021); graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000). Atualmente é Psicoterapeuta e Neuropsicóloga em Consultório Particular. Tem experiência na área de Psicologia, Educação e Gestão; atua principalmente nos seguintes temas: psicologia, educação, pesquisa narrativa em educação, fenomenologia e terapia cognitiva (narrativa e focada em esquemas). Contato: fabianawj@yahoo.com.br

JORGE MARCOS RAMOS

Doutorando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo; Mestre em Ciências da Reabilitação Neuromotora pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2006). Possui as seguintes especializações: Metodologias Ativas pela Universidade de Guarulhos - UNG (2020); Neurociência Aplicada a Educação pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, - FCMSCSP (2017); Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano (2014); e Atividade Física Adaptada e Saúde pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (2003). Graduado em Educação Física. Universidade Paulista – UNIP (2001). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Adaptada e Educação Inclusiva. Contato: educacao.ramos@bol.com.br

ELAINE GOMES VILELA

Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Mestra em Educação pela mesma instituição. Especialista em Tradução e Interpretação Libras/Português e em Docência do Ensino Superior, ambas pela Universidade Camilo Castelo Branco. Graduada em Pedagogia pela UESP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPICSH)

Guia-intérprete pela AHIMSA. Proprietária da empresa Using Hands que presta assessoria de inclusão. Contato: elaine.vilela1@metodista.br

KEITI DE BARROS MUNARI

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo Especialização em Gestão pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Licenciada em Letras. Atualmente é bolsista integral CAPES e pesquisadora do grupo Educação e História Oral: movimentos populacionais, educação escolar e não-escolar e membro do grupo de pesquisa do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Educação da Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC). Contato: keiti.munari@terra.com.br

EBER BORGES DA COSTA

Doutor em Educação e Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Bacharel em Teologia (UMESP). Coordenador do Curso de Bacharelado em Teologia da Universidade Metodista de São Paulo e professor na Área de Teologia Pastoral. É Coordenador Nacional de Educação Cristã na Igreja Metodista. Contato: eber.costa@metodista.br

JOÃO PAULO NAVEGA ROQUE

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Licenciatura em Matemática pela Universidade Paulista – UNIP. Pós-graduado em Libras pela Universidade São Luís. Pós-graduando em Neuropsicopedagogia pela Universidade Faveni. Pós-graduando em Revisão de Textos pela PUC-MG. Contato: pianoicm@gmail.com

LELIANE APARECIDA CASTRO ROCHA

Doutora em Educação na Universidade Metodista de São Paulo - UESP (2020), Mestrado em Semiótica Tecnologia de Informações e Educação pela Universidade Braz Cubas - UBC (2007), Pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade da Cidade de São Paulo - UNICID (2012), Educação Especial pela ABED (2008), Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE (2003), Bacharelado (1995) e licenciatura (2001) em Administração de Empresas pela Universidade São Judas Tadeu -

USJT. Avaliadora Homologada BASIs/INEP. Tem experiência na área de Libras, Deficiência Auditiva, Surdez, Educação Especial e Inclusão. Formação de Professores. Aprovada no Concurso Público para atuar na Educação Especial (Deficiência Auditiva) na sala de recurso - PEB II com a classificação em 4º colocação pela D.E Centro Sul - SP. Intérprete Voluntária no Santuário Nossa Senhora do Sagrado Coração (Vila Formosa - SP). Contato: prof.lelianerocha@gmail.com