

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA HELOISA DE MELLO**

***“PORQUE NÓS SOMOS DIFERENTES!”: VIVÊNCIAS DE IN(EX)CLUSÃO  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR MEIO DOS DIZERES DE  
ESTUDANTES COM SURDEZ***

**BLUMENAU  
2013**

**FERNANDA HELOISA DE MELLO**

**“PORQUE NÓS SOMOS DIFERENTES!”: VIVÊNCIAS DE IN(EX)CLUSÃO  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR MEIO DOS DIZERES DE  
ESTUDANTES COM SURDEZ**

**Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do grau  
de Mestre em Educação, ao  
Programa de Pós Graduação em  
Educação, da Universidade  
Regional de Blumenau - FURB.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Julianne  
Fischer**

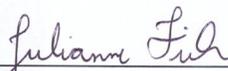
**BLUMENAU**

**2013**

FERNANDA HELOISA DE MELLO

**PORQUE NÓS SOMOS DIFERENTES!:**  
**VIVÊNCIAS DE IN(EX)CLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR MEIO**  
**DOS DIZERES DE ESTUDANTES COM SURDEZ**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



---

Prof(a) Dr(a). Julianne Fischer – FURB  
Orientador(a)



---

Prof(a). Dr(a). Fábio Zoboli – UFS  
Examinador(a)

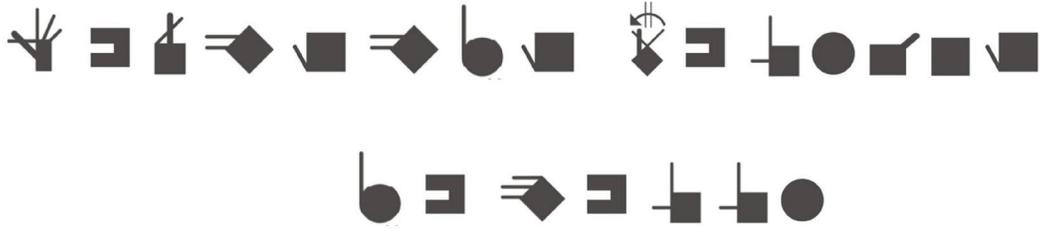


---

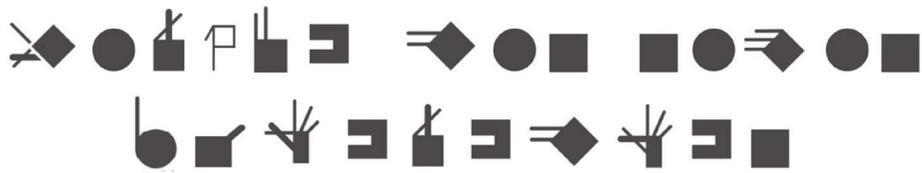
Prof(a). Dr(a). Edson Schroeder – FURB  
Examinador(a)

Blumenau, 30 de agosto de 2013.

FERNANDA HELOISA DE MELLO



*“PORQUE NÓS SOMOS DIFERENTES!” ...*



Para meu pai, Osmar João de Mello, que  
ama incondicionalmente a família e os  
estudos e que me ensinou o que é o  
amor.

*Ainda que eu falasse  
A língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos,  
Sem amor eu nada seria.*

*É só o amor! É só o amor  
Que conhece o que é verdade.  
O amor é bom, não quer o mal,  
Não sente inveja ou se envaidece.  
[...]  
É um não querer mais que bem querer;  
É solitário andar por entre a gente;  
É um não contentar-se de contente;  
É cuidar que se ganha em se perder.  
É um estar-se preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É um ter com quem nos mata a lealdade.  
Tão contrário a si é o mesmo amor.  
[...]  
Sem amor eu nada seria.*

*Monte Castelo - Legião Urbana*

## **AGRADECIMENTOS**

*Este é o momento em que, sem formalidades, nos reportamos àqueles que verdadeiramente nos estendem(ram) a mão.*

*Agradeço a Deus, pela vida.*

*Aos meus pais, pelo amor incondicional.*

*As minhas irmãs, Ana e Amanda, pela cumplicidade.*

*Ao meu querido Renato, pelo carinho e paciência.*

*Aos meus familiares, pelo incentivo.*

*Aos professores, em especial, a minha orientadora Professora Julianne, pela dedicação e disposição.*

*A minha amiga Mara Jeanny e sua família, por terem me acolhido com todo amor e carinho.*

*E aos meus amigos, que, de diferentes maneiras, caminham ao meu lado.*

## RESUMO

Esta Dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e de Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina, Brasil, apresenta uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física escolar por meio dos dizeres de estudantes com surdez. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como sujeitos sete estudantes com surdez do Ensino Fundamental – quatro da 7ª série e três da 8ª série – de uma escola pública estadual da cidade de Joinville, Santa Catarina. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista individual semiestruturada, realizada em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a construção de desenhos. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, que nos remeteu às categorias de análise in(ex)clusão nas vivências das aulas de Educação Física e constituição do sujeito surdo. A discussão abordada apontou-nos que existem aproximações e distanciamentos que emergem dos dizeres dos estudantes com surdez em relação às vivências da aula de Educação Física e, em especial, no que tange à participação de surdos e ouvintes. Ressaltamos, por meio de seus dizeres, que durante a realização de jogos esportivos nas aulas de Educação Física, surdos e ouvintes são organizados em grupos/times distintos. Destacamos que a ausência da Língua Brasileira de Sinais foi um dos fatores predominantes de distanciamento entre surdos e ouvintes citado pelos estudantes com surdez. Entretanto, o reconhecimento do eu e do outro é um ponto importante a ser aprofundado, uma vez que apreendemos, em dois estudantes, o se fazer representar no outro que é ouvinte, em uma estudante, o sentimento de diferencialismo e, em seis estudantes, dicotomias entre dizeres e desenho.

**Palavras-chave:** Estudantes com surdez. Educação Física. Vivências. In(ex)clusão.

## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Dissertation ist über Forschung im Zusammenhang mit den Prozessen des Lehrens und Lernens an das Master-Abschluss Programm in Bildung an der Regionale Universität Blumenau (FURB), Santa Catarina, Brasilien und präsentiert eine Umfrage mit dem Ziel, die Erfahrungen von In(ex)klusion in der Schule Sportunterricht durch die Worte der Schüler mit Schwerhörigkeit zu verstehen. Die Forschung war qualitative und hatte sieben Studenten mit Schwerhörigkeit in die Grundschule 7. Klasse und drei in die 8. Klasse aus eine öffentliche staatlichen Schule in der Stadt Joinville, Santa Catarina. Als Daten-Sammlung-Instrumente verwenden wir einzelnen halbstrukturiertes Vorstellungsgesprächs in brasilianischen Gebärdensprache (LIBRAS) und Konstruktionszeichnungen. Für Datenanalyse verwenden wir die Technik der Inhaltsanalyse und wir beziehen die Kategorien der Analyse der Integration und Ausgrenzung in den Erfahrungen der Sportunterricht und Subjektivität in der Verfassung der Taube Person. Die Diskussion hat uns gezeigten, dass die Annäherung und Distanzierung gibt und sie sind Ergebnisse aus die Wörter von Studenten mit Taubheit in Bezug auf die Erfahrungen von Sportunterricht und insbesondere auf die Beteiligung von Gehörlosen und Hörer. Wir darauf hinweisen, dass das Fehlen der brasilianischen Gebärdensprache einer der vorherrschenden Faktoren der Abstand zwischen taub und hörer von Studenten mit Taubheit zitiert war. Die Anerkennung des selbst und das andere ist jedoch ein wichtiger Punkt, vertieft werden. Zwei Studenten vertreten sich, dass die andere Zuhörer ist.. Auf einem Student verstehen wir das Gefühl der Differentialismus und auf sechs Studenten, die Dichotomien zwischen Sprechen und Zeichnung.

**Schlüsselwörter:** Schüler mit Taubheit; Sportunterricht; Bedingungen; In(ex)klusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho feito por Antônio .....	38
Figura 2: Desenho feito por Tiago.....	42
Figura 3: Desenho feito por Fabiano.....	43
Figura 4: Desenho feito por Mônica .....	48
Figura 5: Desenho feito por Ana .....	52
Figura 6: Desenho feito por Edson .....	53
Figura 7: Desenho feito por Carlos .....	55

## LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBF- Confederação Brasileira de Futebol

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FURB - Universidade Regional de Blumenau

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PETI - Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil

PCN's EF - Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau

SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>25</b>
<b>3 “MAS É TUDO IGUAL!”: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COM SURDEZ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>32</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”.

Gabriel Garcia Márquez

**N**este primeiro capítulo, abordo minhas vivências pessoais, em especial as relacionadas aos âmbitos escolar e familiar, como influenciaram a escolha do meu tema de pesquisa e do aporte teórico e os aspectos introdutórios da pesquisa.

Desde a infância, convivi com pessoas com deficiências. Quando era ainda bem pequena, havia um homem que passava em frente à minha casa e conversava com as pessoas. Ele tinha deformidades no rosto e corpo e cambaleava ao caminhar. Minha babá não permitia que eu e minhas irmãs nos aproximássemos dele. Falava que aquele homem era louco e que podia ser “o homem do saco”. Além disso, corria conosco logo que o via.

Certa vez, quando a cena se repetiu, meu pai encontrava-se em casa e nos explicou que aquele homem era o senhor João<sup>1</sup>, vizinho da rua ao lado, não era louco e, muito menos, “o homem do saco”. Era apenas uma pessoa que tinha problemas devido a um acidente de carro e que poderíamos falar com ele, pois gostava muito de crianças. Desde então, encontrei várias vezes o senhor João na rua, no ônibus e na padaria. Conversamos e rimos na maioria das vezes.

Em 1994, quando cursava a 3ª série do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Pastor Hans Müller, em Joinville, Santa Catarina, a instituição abriu uma sala exclusiva para deficientes, que permaneceu em funcionamento apenas algumas semanas. Recordo-me de que, durante o recreio, um estudante dessa classe experimentava barro que os colegas ofereciam como merenda. Eu pensava que o menino o comia pela semelhança com o chocolate, pois minha mãe dizia que isso acontecia, provavelmente, porque ele tinha dificuldades para diferenciar as coisas, mas que as pessoas não podiam ser assim maldosas. Afinal, ele tinha nascido com “isso” e não era culpa dele.

---

<sup>1</sup> Reporto-me ao vizinho pelo nome fictício de João para preservar a identidade do mesmo.

Quando já estava cursando a 4ª série, minha família e eu nos mudamos, temporariamente, para a casa de meus avós. Durante os dois anos em que morei lá, um homem batia, mensalmente, palmas em frente à porta da cozinha fazendo sinal com as mãos, e eu chamava meu avô que falava: *É o mudo, ele veio cortar o cabelo!* Então passei a compreender que nem todas as pessoas falavam, mas que podiam se comunicar de outras formas.

Ressalto que, embora tenha convivido com pessoas com deficiências, eu não tinha, na época, noção de que essas pessoas estavam sendo excluídas da sociedade e da escola, tampouco que havia um movimento mundial em defesa da inclusão dessas pessoas. Em 1994, por exemplo, quando eu cursava a 3ª série do Ensino Fundamental, ocorria a difusão da Declaração Mundial de Educação para Todos, proclamada e adotada em março de 1990, e da Declaração de Salamanca, adotada por aclamação em 10 de junho de 1994, sobre os princípios, a política e a prática em educação especial.

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi proclamada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Essa declaração reafirmou a educação como direito de todas as pessoas e destacou a necessidade da universalização da escolaridade básica por meio do acesso educacional sem qualquer tipo de discriminação de raça, idade, gênero, situação social, entre outras formas (UNESCO, 1990). Estão, ainda, entre os objetivos da declaração, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; ampliar os meios do raio de ação da educação básica e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. Desse modo, os países participantes, entre eles, o Brasil, são responsáveis por desenvolver uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico; mobilizar recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e fortalecer a solidariedade internacional e relações econômicas (Ibid., 1990).

Na Declaração de Salamanca, realizada na Conferência de Salamanca, Espanha, promovida pela UNESCO, foi reiterado o direito à educação para

todos e enfatizado que esse direito integra as pessoas com deficiências, bem como que “[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...]” (UNESCO, 1994, p.1). Desse modo, houve um apelo aos governantes, os quais foram incitados a adotarem, em leis ou políticas, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares (Ibid., 1994).

Cabe ressaltar que, nas séries subsequentes à 3<sup>a</sup>, no caso, na 4<sup>a</sup> e na 5<sup>a</sup>, não convivi, na escola em que estudava, com pessoas com deficiências e que voltei a ter contato com essas pessoas nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da Educação Física, disciplina que, juntamente com as aulas de Ciências e do horário do recreio, eram os momentos de que mais gostava. Isso porque tinha liberdade de falar e fazer experimentos. Na Educação Física, praticava diversos esportes que via na televisão e nos ginásios e estádios frequentados por minha família.

Assim, durante os anos finais do Ensino Fundamental, participei continuamente das equipes esportivas da escola. Minha modalidade favorita era o handebol. Em 1998, fui convidada a participar da equipe de handebol da cidade (Joinville), onde joguei durante seis anos. Os treinamentos da equipe aconteciam em um complexo esportivo com quatro quadras. Na quadra de basquetebol, aconteciam, esporadicamente, jogos de basquete de cadeira de rodas, o que dividia minha atenção entre o meu treinamento e a partida vizinha.

No Ensino Médio, ainda atleta, fui estudar na Escola Técnica Tupy, também em Joinville. Na instituição, havia um professor de Língua Portuguesa que utilizava uma lupa para realizar a chamada e corrigir as redações. Ao concluir o Ensino Médio, ingressei na licenciatura em Educação Física, na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Na minha classe, havia dois estudantes com deficiência: um homem, com deficiência física causada pela poliomielite, e uma moça, com baixa visão de causa hereditária. No primeiro ano da faculdade, tive dificuldades de relacionar-me com a moça, não em função da deficiência visual e, sim, porque ela se mostrava agressiva diante da aproximação de colegas. Eu pensava que, em algum momento da vida, ela deveria ter sido muito discriminada em relação à deficiência ou que

alguém a tivesse feito alguma maldade, como alguns colegas haviam feito com o menino que comia o barro.

Ainda durante o primeiro ano de graduação, comecei a trabalhar no Centro de Educação Infantil Recanto dos Querubins, em Joinville, com uma turma de apoio pedagógico. Nessa classe, eram oferecidas atividades lúdicas que envolviam o conteúdo escolar, como jogos com alfabeto, contas, entre outros. Em 2006, já no terceiro ano da graduação, a professora da disciplina Atividades Motoras Adaptadas, Sra. Cleusa Maria Schneider, convidou-me para participar de um programa institucional por meio de um projeto chamado “Mãe d’água”. Esse projeto é desenvolvido pelos acadêmicos do curso de Educação Física com a orientação da professora Cleusa. O projeto tem por objetivo estimular as habilidades motoras e capacidades físicas de pessoas com deficiências por intermédio da natação e atividades aquáticas, promovendo, assim, a autonomia para a vida diária. Ao ingressar no projeto, tive receio de desenvolver as atividades, de envolver-me com o desconhecido. Entretanto, no decorrer das aulas, esse sentimento foi passando e compreendi o quanto é instigante e gratificante ver uma pessoa crescer e se desenvolver.

No projeto, tive experiências com pessoas com Síndrome de Down, com deficiência visual e múltiplas deficiências em diferentes idades. Particpei do projeto até o término da graduação, em 2007. Atualmente, acompanho o mesmo apenas como visitante e amiga do grupo.

Após a graduação, comecei a lecionar Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Atuei nos Centros de Educação Infantil Pequena Sereia, Branca de Neve, Fátima e Castelo Branco e nas escolas municipais Anita Garibaldi, Amador Aguiar, Karin Barkemeyer, Osvaldo Cabral, Geraldo Wetzel, Virginia Soares, Rosa Maria Berezoski, Arthur da Costa e Silva (que, durante muito tempo, foi minha alegria). Atualmente, leciono na Escola Municipal Heriberto Hulse. Atuei, também, no Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), mantido pelo governo federal, e no Colégio Tupy.

As minhas vivências pessoais e sociais culminaram com o meu envolvimento com a causa de pessoas excluídas socialmente. Entretanto, o que motivou o meu primeiro passo foi o ocorrido em uma das escolas na qual

atuei. Nessa escola, havia, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, uma criança com surdez. Em conversas informais, a professora da turma destacava sua angústia por não se sentir preparada para o processo de inclusão daquela criança. A professora alegava que não conhecia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e que a ausência do intérprete tornava difícil a relação com a criança.

A partir desse acontecimento, passei a dedicar-me ao estudo do processo de inclusão de pessoas com e sem deficiência na escola comum e ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais. Minha primeira especialização foi em Educação Especial, na Universidade Regional de Blumenau, em que realizei minha primeira pesquisa, intitulada “A concepção de inclusão escolar no olhar dos alunos com surdez de duas escolas públicas estaduais de Joinville/SC”, com o objetivo de identificar a concepção do aluno com surdez em relação ao próprio processo de inclusão na rede regular.

Após a especialização em Educação Especial, me especializei em Língua Brasileira de Sinais, na Sociedade Educacional de Santa Catarina, em Joinville, e me aperfeiçoei em Atendimento Educacional Especializado, na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, e em Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência, na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, além de participar de congressos e seminários nas áreas de Educação, Educação Física e Inclusão.

Vale mencionar que, nos anos em que vivenciei os acontecimentos expostos, foram realizadas várias convenções internacionais das quais resultaram documentos para assegurar o direito das pessoas à educação e que vários países, por influência desses documentos, promulgaram leis e estão implementando seus sistemas de ensino. No Brasil, por exemplo, há a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências, tais como o direito à educação a toda criança e adolescente sem sofrer qualquer forma de (por omissão ou ação) negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990) e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual compreende um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos

direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 1999). Essa política prevê o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade incluindo a escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários (Ibid., 1999). Destaco, também, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 1999, reafirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, estando, entre esses direitos, o de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, pois emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001). Esse decreto delibera que a “deficiência” se caracteriza por “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001, p. 2). O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” abrange

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Ibid., 2001, p. 2).

Igualmente cabe mencionar que, no Brasil, em 5 de junho de 2007, foi elaborado, pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007). Esse documento tem o objetivo de orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, por meio da garantia de: atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos

mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, entre outros (Ibid., 2007).

Conforme exposto, convivi e me envolvi, tanto em minha trajetória pessoal quanto estudantil e profissional, com pessoas com deficiências. Nessa direção, a experiência da primeira pesquisa sobre inclusão, realizada na minha primeira especialização, conforme já mencionei, e o contato com estudos de diferentes universidades, me fizeram compreender o quanto esses envolvimento me tornaram uma docente mais reflexiva e instigada a investigar as vivências que envolvem os processos de ensinar e de aprender no âmbito da Educação Física escolar. Por isso, ingressei, em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE-ME), da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Optei pela linha de pesquisa Processos de Ensinar e de Aprender, pois tinha a intenção de desenvolver o estudo tematizado “Vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física Escolar por meio dos dizeres dos estudantes com surdez”.

A partir de nossa<sup>2</sup> intenção de pesquisa, efetuamos buscas de produções acadêmicas em sites de armazenamento de estudos científicos, como o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), entre outras. Consideramos que o conhecimento de estudos já realizados na área da Educação Física escolar sobre inclusão e exclusão de pessoas com surdez auxilia na reflexão acerca dos conceitos referentes a esse tema, bem como possibilita situarmos nossa intenção de pesquisa em relação ao que tem sido produzido pela academia a esse respeito.

---

<sup>2</sup> Considerando que até este trecho da Introdução descrevo as minhas vivências pessoais e profissionais até o ingresso no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, na FURB, utilizei os verbos na primeira pessoa do singular. A partir da apresentação da pesquisa, o verbo passa para a primeira pessoa do plural.

Realizamos as buscas nos sites a partir das palavras-chave: inclusão escolar, deficiência auditiva, surdez, Educação Física, estudante, práticas pedagógicas. Encontramos, por meio das buscas, entre outros estudos, a tese de doutorado intitulada “O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos na relação de subjetivação”, de Gomes (2010); a dissertação “O sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão”, de Pires (2008); a dissertação “A produção de sentidos da surdez e de filhos surdos”, de Orsoni (2007); e a dissertação “A Educação Física e o ensino de surdos: sua participação no processo pedagógico e na formação do sujeito surdo, visando a sua inclusão social”, de Tenório (2008). O nosso interesse por esses trabalhos decorre do fato de apresentarem aproximações com a nossa intenção de pesquisa, conforme apresentamos a seguir.

Gomes (2010), em seu estudo, teve por objetivo compreender as relações de subjetivação de alunos com necessidades especiais e seus professores no processo de inclusão escolar. Os sujeitos da pesquisa foram quatro alunos – um aluno com transtorno global do desenvolvimento, um com deficiência física e duas alunas com necessidades comportamentais – e três professoras: uma da Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental. O aporte teórico utilizado foi a Teoria da Subjetividade, de Gonzalez Rey. A metodologia empregada foi a abordagem qualitativa com recursos de entrevistas e observações. Gomes (2010) concluiu que algumas ações e representações das professoras que influem de maneira convergente e divergente na proposta educacional inclusiva são partilhadas objetiva e subjetivamente pela cultura organizacional da escola. De acordo com a pesquisadora, pontos comuns na rotina escolar parecem polarizar e configurar espaços comuns de confronto, como necessidade/impossibilidade de atividades pedagógicas diferenciadas; consideração/desconsideração da complexidade do desenvolvimento dos alunos; e possibilidades reduzidas de identificação/pertença. Segundo Gomes (2010), não é possível pensar um processo de inclusão escolar sem considerar a história e as vivências dos professores. Além disso, na análise do processo de subjetivação dos alunos, ficaram evidenciadas zonas de sentido que se manifestam nas relações vividas pelos alunos e que se configuram em núcleos de significações sobre

o processo de inclusão, tais como: construção do conhecimento x burocratização do ensino; estereótipo do aluno perfeito x sofrimento pelo fracasso; valorização excessiva do “eu” x consideração da alteridade.

Pires (2008) teve como objetivo compreender os fatores que permitiram o sucesso escolar de alunos com surdez que concluíram o ensino superior. O estudo foi desenvolvido por meio de entrevista e da narrativa de oito sujeitos e fundamentado na teoria histórico-cultural com enfoque em autores como Góes (1999), Mantoan (2003) e Quadros (1997). A análise de dados coletados apontou que o indicador do sucesso escolar de alunos com surdez que concluíram o ensino superior gira em torno da família, da escola e do mundo do trabalho e que o conjunto desses promoveu o sucesso dos alunos com surdez participantes da pesquisa, desencadeando, porém, nesses alunos, uma ansiedade pela superação de suas dificuldades.

Orsoni (2007) teve o intuito de compreender e explicar a produção de sentidos subjetivos da surdez e de filhos surdos em famílias diferentes, baseando-se na abordagem histórico-cultural, de Vigotski, e na teoria da subjetividade, de González Rey. A metodologia utilizada foi qualitativa e os recursos, a entrevista e a videoentrevista. Essa pesquisa permitiu ao pesquisador compreender as relações em desenvolvimento entre a família e o filho surdo, com destaque ao processo como a surdez adentra o seio familiar e se transforma em um elemento mediador.

Tenório (2008) teve como foco analisar o papel da Educação Física na educação de surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A pesquisa, denominada qualitativa do tipo participante, foi realizada com alunos da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental. Como aporte teórico, foram utilizadas as produções de Rocha (1997; 2003; 2007), de Freire (2002) e outros. A pesquisadora, ao analisar as relações entre estudantes e estudantes e entre os estudantes e a professora, concluiu que as aulas de Educação Física, por meio de suas diversas formas de manifestação de movimento, como jogos, brincadeiras e esportes, possibilitam a vivência de sentimentos, desejos e frustrações, contribuindo para que o sujeito surdo passe por um processo de autoconhecimento e (re)construa sua maneira de estar no mundo.

As proximidades dos estudos apresentados – de Gomes (2010), de Pires (2008), de Orsoni (2007) e de Tenório (2008) – com o referencial teórico de nossa pesquisa encontram-se nos sujeitos, que são reconhecidos como históricos, os quais estão todos envolvidos no processo de inclusão/exclusão escolar. Quanto aos distanciamentos, os identificamos no estudo de Gomes (2010), de Pires (2008) e de Orsoni (2007), cuja abordagem não está direcionada para a inclusão escolar em vivências de estudantes na Educação Física, conforme a nossa pesquisa. Já no estudo de Tenório (2008), o distanciamento está relacionado à abordagem da Educação Física dentro de uma escola especial, e não na escola comum, objeto que pretendemos para nossa investigação.

Além da tese de Gomes (2010) e da dissertação de Pires (2008), de Orsoni (2007) e de Tenório (2008), encontramos um número expressivo de estudos sobre inclusão escolar, mas nenhum cujos sujeitos fossem estudantes com surdez que relatassem suas vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física Escolar. Isso nos levou a ratificar a nossa intenção de pesquisa quando do ingresso no Mestrado, qual seja: “As vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física Escolar por meio dos dizeres dos estudantes com surdez”.

Ao reconhecermos que a inclusão educacional abarca um processo de (re)construção pedagógica, cultural e social, por meio de ações políticas, ainda em andamento no Brasil e no mundo, compreendemos que o desenvolvimento de estudos no viés da educação inclusiva pode contribuir para a discussão de conceitos e práticas pedagógicas, como também orientar a elaboração de legislações.

A interface da educação inclusiva e da Educação Física escolar pressupõe, em pesquisas, reflexões sobre o processo de inclusão escolar sob as diversas representações, ações e dinâmicas que englobam as vivências escolares dos sujeitos.

A educação inclusiva abarca uma política educacional que ganhou força na década de 1990 em meio a campanhas de valorização da dignidade da pessoa humana. Nessa política educacional, é destacado o direito à educação escolar para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, em

escolas na rede regular de ensino, ou seja, na escola comum (BRASIL, 1996).

Compreendemos que essa política representa dar aos sujeitos marginalizados socialmente a possibilidade de serem reconhecidos. Entretanto, com esse enfoque, os sistemas de ensino e as escolas passam a ser responsivas às necessidades de todos os seus estudantes. As escolas assumem as necessidades de prever e prover-se com os recursos educativos necessários para garantir que os estudantes possam construir conhecimentos e participar da vida escolar (CARVALHO, 2006).

Nesse viés, entendemos que um projeto educacional inclusivo está além de recursos meramente educativos. A inclusão educacional implica em uma nova constituição social, que é resultado de um cotidiano cooperativo, fraterno, onde os estudantes e comunidade escolar reconhecem o valor das diferenças e que permite ao estudante inteirar-se com o conhecimento em suas diferentes áreas (MANTOAN, 2003).

Freire e Scaglia (2003) destacam que são pressupostos de qualquer área do conhecimento abordado na escola englobar o viver, o pensar e o agir em sociedade, mas que, para isso, é preciso reconhecer as possibilidades pedagógicas.

À luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1998), a Educação Física escolar é a área do conhecimento que tem como objetivo propiciar a todos os estudantes vivências que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades, de modo que esses possam aprimorar-se como seres humanos.

Góes (1999) discute que há limitações na aprendizagem de estudantes com e sem deficiências, em especial das pessoas com surdez, que estão vinculadas com as possibilidades oferecidas a esses estudantes para o seu desenvolvimento.

Sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes para o seu desenvolvimento, Carvalho (2006) também ressalta a necessidade de garantir práticas pedagógicas que permitam a remoção de barreiras para aprendizagem e para participação de todos os estudantes. Freire (2003, p. 14) enfatiza a participação da escola no processo de inclusão escolar no

âmbito da Educação Física, quando sugere que “a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado”.

Compreendemos que, embora reflita um processo de educação para todos, a educação inclusiva também precisa ser para o todo, não se podendo fragmentar os estudantes e atribuir às áreas de conhecimento um maior ou um menor grau de importância social. Desse modo, entendemos que as áreas de conhecimento exploradas na escola são transversais e perpassam as demais áreas, entre elas a Educação Física.

Mantoan (2003) argumenta que, para a efetivação da educação para todos, são necessárias, além da modernização e da reestruturação do espaço escolar, medidas importantes em prol da inclusão, sendo primordial que a escola reveja seus valores.

Entretanto, entendemos que a revisão de valores na escola perpassa por uma discussão que “tem mais a ver com as fronteiras que são estabelecidas para a consideração de quem se inclui no ‘nós’ e quem se inclui no ‘outros’” (SÁ, 2002, p. 6), pois a abordagem da inclusão e da exclusão reveste-se de vivências pessoais e sociais dos sujeitos. Sendo assim, compreendemos que a inclusão e a exclusão escolar são processos indissociáveis. Diante disso, nesta pesquisa, inserimos as palavras inclusão e exclusão em um mesmo radical – in(ex)clusão.

Nesse viés, considerando as vivências escolares na constituição do sujeito, levantamos o seguinte questionamento: **Como as vivências nas aulas de Educação Física Escolar relacionam-se com os processos de in(ex)clusão de estudantes com surdez da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Joinville, SC?**

A partir do questionamento exposto, delimitamos, como objetivo, compreender as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física Escolar por meio dos dizeres de estudantes com surdez.

Para fins desta pesquisa, consideramos estudantes com surdez sujeitos históricos e culturais que se utilizam de diferentes vias de comunicação que não envolvem a audição.

Neste capítulo introdutório, abordamos aspectos do caminho percorrido e as motivações que nos conduziram ao ingresso no Mestrado em Educação. Nesse mesmo capítulo, estão relatadas as buscas e os resultados de

trabalhos científicos que culminaram com o desenvolvimento de nossa intenção de pesquisa e o objetivo de nossa investigação.

No próximo capítulo, Procedimentos Metodológicos, apresentamos a metodologia adotada para a realização da pesquisa. Abordamos a natureza da pesquisa, contextualizamos o nosso campo de investigação e descrevemos os instrumentos e procedimentos usados para a coleta e análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo, intitulado *“Mas é tudo igual!”*: vivências de estudantes com surdez nas aulas de Educação Física, discutimos e analisamos os dados coletados por meio da entrevista individual semiestruturada e da construção de desenhos dos estudantes com surdez de nossa investigação e a literatura.

No quarto capítulo, as Considerações Finais, trazemos reflexões sobre os resultados de nossa pesquisa e levantamos novos questionamentos a serem discutidos em novas investigações.

Por fim, temos as Referências, que expõem as informações sobre os teóricos que sustentam nossa pesquisa, e os Apêndices.

A partir das considerações realizadas na Introdução, apresentamos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos que fundamentam a nossa pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*"Tempo virá em que uma pesquisa diligente e contínua esclarecerá aspectos que agora permanecem escondidos... Tempo virá em que os nossos descendentes ficarão admirados de que não soubéssemos particularidades tão óbvias a eles..."*

*Sêneca, Problemas Naturais Livro 7, Século I.*

**A**presentamos neste capítulo, os procedimentos metodológicos que embasam o desenvolvimento de nossa pesquisa. Abordamos a natureza da pesquisa, discorremos sobre o campo de investigação, procedimentos realizados e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados coletados.

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa. Abordada por Bauer e Gaskell (2002) como uma investigação que trabalha com interpretações das realidades sociais, fundamenta-se em dados do mundo social e, especialmente, interessa-se pela forma com que as pessoas se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas enxergam suas ações e as dos outros. É uma pesquisa onde a mensuração dos fatos sociais é dependente da categorização do contexto social, que precisam ser reconhecidos.

Nesse viés, Bogdan e Biklen (1994) explicitam que a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural dos sujeitos; os dados coletados são ricos em descrições de sujeitos, situações e acontecimentos; é dada ênfase ao significado que os sujeitos atribuem às coisas e à vida; existe uma valorização do processo em detrimento do produto; e o pesquisador torna o seu foco de investigação mais preciso à medida que a pesquisa se desenvolve. No caso de nossa pesquisa, a interpretação das realidades sociais está vinculada a vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física dentro do contexto social da escola e expressas pelos estudantes com surdez por meio de seus dizeres.

Deste modo, além de ser de abordagem qualitativa, nossa pesquisa é caracterizada pela tipologia Estudo de Caso, pois a investigação se incide sobre uma organização social específica (a escola) e uma determinada situação (a Educação Física escolar) do ponto de vista dos participantes (estudantes com surdez) (Ibid., 1994).

Na realização desta pesquisa, selecionamos uma escola pública estadual da cidade de Joinville, Santa Catarina. Adotamos como critérios de escolha da escola: contemplar o Ensino Fundamental e ter matriculados estudantes com surdez em turmas regulares. Selecionamos uma escola de Ensino Fundamental, pois essa é uma etapa do ensino escolar em que se incide a obrigatoriedade de crianças e adolescentes frequentarem a escola, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Para a escolha da escola, especificamente, consideramos o número de estudantes com surdez matriculados no Ensino Fundamental ser superior ao das demais escolas da rede pública do município, conforme informações prestadas pela Gerência Regional de Educação de Joinville. A escola escolhida tem matriculados estudantes com surdez com outros surdos em turmas comuns na escola regular seguindo, assim, à orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 11) que explicita: “devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular”. O número de estudantes matriculados nessa escola, no ano letivo de 2012, é de duzentos e trinta estudantes com surdez, em turmas de Ensino Fundamental.

O nosso primeiro contato com a escola, para fins desta pesquisa, aconteceu com uma visita pré-agendada com a coordenação da escola. Nessa visita, apresentamos a carta emitida pela secretaria do PPGE-ME, solicitando a autorização da escola para a realização da pesquisa (Apêndice A). Após o aceite da escola, agendamos os dias e horários para realização da pesquisa.

Convidamos a participar da pesquisa os estudantes com surdez da 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries<sup>3</sup> do Ensino Fundamental que frequentam o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), oferecido pelo governo do estado de Santa Catarina no contraturno escolar na própria unidade de ensino. O

---

<sup>3</sup> O uso do termo “série” justifica-se pelo ingresso desses estudantes na escola ter sido anterior à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro 2006, a qual dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

SAEDE tem o objetivo de atender às peculiaridades educacionais dos estudantes com deficiências. Para tanto, desenvolve, com os estudantes com surdez do Ensino Fundamental da 5ª a 8ª séries, práticas pedagógicas com estudantes de turmas mistas (surdos e ouvintes) e que necessitam da aquisição e/ou aprimoramento de língua de sinais e português como segunda língua (SANTA CATARINA, 2006).

Participaram desta pesquisa sete estudantes surdos, sendo que quatro estavam cursando a 7ª série e três, a 8ª série. Todos os estudantes participantes encontram-se na faixa etária entre quatorze e dezoito anos, classificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como adolescência (BRASIL, 1990). Quanto ao sexo dos estudantes, são três meninos e uma menina na 7ª série, e dois meninos e uma menina na 8ª série.

O nosso primeiro contato com os estudantes, para convidá-los a participar de nossa pesquisa, ocorreu em um dia de atendimento no SAEDE. Após inteirá-los sobre a pesquisa e convidá-los a participar, a eles entregamos o Consentimento do (a) Participante (Apêndice B) e o Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), a serem lidos e assinados pelos estudantes, no caso com 18 anos, ou pelos pais e/ou responsáveis. Ainda nessa oportunidade, explicamos que coletaríamos os dados em dia e horário de atendimento no SAEDE.

Agendamos, então, em conjunto com a professora do SAEDE, os dias e os horários em que aplicaríamos a construção do desenho e a entrevista individual semiestruturada, que foram os instrumentos de coleta de dados pelos quais optamos.

Os instrumentos de pesquisa representam o meio pelo qual os pesquisadores provocam a expressão de outros sujeitos, são facilitadores da expressão aberta e comprometida desses outros, usando, para isso, os estímulos e as situações que o pesquisador julgue mais convenientes. Juntos, os instrumentos formam um sistema único de informações que poderão ser analisadas com um todo ou separadamente (GONZÁLEZ REY, 2005). Selecionamos dois instrumentos, no caso, a construção do desenho e a entrevista individual semiestruturada, pois possibilitam distintas vias de expressar-se do sujeito, oferecendo novos momentos para a produção de sentido.

Para González Rey (2005, p. 51),

todo processo de expressão representa uma expressão particular de sentidos subjetivos que se organiza por meio deles e que necessariamente excluem zonas de experiência, as quais podem passar a ser significativas em sua expressão caso o sujeito se situe em outro ângulo.

Sobre a construção de desenhos, Vergara (2006) explica que é um instrumento de coleta de dados em que os sujeitos da pesquisa elaboram um desenho livre sobre o tema proposto. A mesma autora ainda esclarece que é uma forma de expressar sentimentos e percepções de cunho afetivo que nem sempre podem ser identificadas em números ou palavras.

Silva (2006) igualmente se manifesta a respeito e nos ensina que a construção de imagens e todo o processo psicológico que engloba a imaginação e a criação estão interligados às condições de vida, desejos e necessidades do homem. Desse modo, a atividade criadora parte da experiência, da maneira como o sujeito percebe o mundo, internamente e externamente.

Nesse viés, Fassina (2011) ressalta que as relações que envolvem a estruturação do desenho refletem uma busca de significação por quem o desenha, englobando processos de introspecção, de reflexão, de leitura e escrita do mundo.

Solicitamos aos estudantes, no primeiro momento da coleta de dados, que realizassem a construção de um desenho com o tema: Desenhe você nas aulas de Educação Física. Para realização do desenho disponibilizamos aos estudantes uma folha de papel A3 e materiais variados como: giz de cera, canetinhas, lápis de cor, cola colorida, régua, papéis coloridos, revistas, etc. afim de que os estudantes pudessem escolher a vontade diferentes possibilidades para sua criação. No segundo momento da coleta de dados realizamos as entrevistas, conforme explicitamos a seguir.

A entrevista, em abordagens qualitativas, conforme Bauer e Gaskell (2002), fornece informações necessárias para a compreensão de relações entre sujeitos e contextos sociais específicos. A entrevista adquire importância no estudo de caso, pois por meio dela o pesquisador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela é utilizada

para coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, viabilizando ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan; Biklen 1994,134).

A finalidade da entrevista individual é explorar as diferentes representações sobre o tema em questão. É o tipo de entrevista que permite um aprofundamento sobre o mundo e vida do sujeito, acontece de forma descontraída, em uma relação dialógica.

A entrevista, para Góes e Marin (2006), vai além de perguntas e respostas, pois, ao expressar-se, o sujeito reelabora suas experiências de vida e dá pistas sobre as condições que as produziram. Nesse viés, González Rey (2005) argumenta que a comunicação nos permite conhecer os processos de sentido subjetivo que caracterizam o sujeito quanto ser individual, de modo que possamos perceber como as diversas condições objetivas da vida social o afetam.

A entrevista individual semiestruturada, que, nos termos de Bauer e Gaskell (2002), possibilita uma maior flexibilidade nas respostas, facilitando o discorrer do tema proposto, é geralmente subsidiada por tópicos-guia.

Os tópicos-guia são um roteiro que o entrevistador segue para auxiliá-lo na entrevista. Esses tópicos também podem ser flexíveis e passíveis de mudanças, ajustando-se no decorrer da entrevista. Para Bauer e Gaskell (2002), não devemos nos prender somente ao tópico-guia, e sim utilizar mais a imaginação e os conhecimentos sociais e científicos para conduzir a uma boa entrevista.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994), reforçam que a entrevista semiestruturada, mesmo com tópicos-guia previamente elaborados, permite uma flexibilidade no diálogo entre entrevistador e sujeito da pesquisa. O uso de tópicos-guia disponibiliza ao pesquisador uma amplitude de temas a serem reconhecidos no decorrer da entrevista.

Os tópicos-guia elaborados para esta pesquisa foram:

- Comente sobre a aula de Educação Física.
- Comente sobre você nas aulas de Educação Física.
- Fale sobre os colegas que estão nas aulas de Educação Física com você.

A aplicação dos dois instrumentos de coleta de dados – construção do desenho e entrevista individual semiestruturada – aos 7 sujeitos de nossa

pesquisa, ocorreu na sala de atendimento do SAEDE, na escola por nós escolhida para a realização da pesquisa, no caso, uma escola da rede pública estadual de Joinville, Santa Catarina, conforme já mencionamos no início deste capítulo.

Iniciamos a coleta de dados com a construção do desenho e, posteriormente, realizamos a entrevista individual semiestruturada. Cabe esclarecer que, durante a entrevista, também nos reportamos ao desenho construído pelos estudantes, a eles perguntando sobre quem eram as pessoas que haviam desenhado.

Realizamos as entrevistas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), traduzidas e transcritas para Língua Portuguesa pela pesquisadora. Utilizamos a Libras na realização das entrevistas, pois essa é reconhecida oficialmente<sup>4</sup> como língua da comunidade surda brasileira e é a língua utilizada pelo grupo estudado.

Para Honora e Frizanco (2010, p. 15), “a língua de sinais se diferencia da língua oral porque se utiliza de um canal visual – espacial, ou seja, a comunicação articula-se espacialmente e é compreendida visualmente”.

A partir dos dados coletados, analisamos as informações obtidas na construção de desenho e entrevistas por meio da técnica denominada Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Bardin (1994), a AC é uma técnica de análise de comunicações, que podem se expressar por meio de linguagem oral, escrita, pictórica e outras, bem como possibilita, em termos de interpretação, uma oscilação entre a profundidade da subjetividade e o rigor da objetividade.

Para iniciarmos a análise, realizamos o procedimento de categorização. A categorização é uma operação de classificação de elementos que compõem um grupo, podendo esta usar como critério inferências ou características comuns aos elementos (BARDIN, 1994). Realizamos o procedimento de categorização dos dados coletados a partir das características comuns apresentadas na construção do desenho e na entrevista dos estudantes com surdez, na sequência evidenciamos as irregularidades apresentadas pelos mesmos e analisamos quais categorias

---

<sup>4</sup> Oficializada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

de análise poderiam ser extraídas dos dados coletados. As categorias de análise são um recurso utilizado para direcionar e embasar a discussão dos dados coletados.

A partir do procedimento AC, definimos duas categorias de análise: In(ex)clusão nas vivências das aulas de Educação Física; Constituição do sujeito surdo.

No próximo capítulo, onde abordamos as discussões, a análise dos dados coletados e a literatura, reportamo-nos aos estudantes com surdez por: Antônio, Ana, Mônica, Carlos, Tiago, Edson e Fabiano, nomes fictícios, como forma de preservar a identidade dos estudantes. Os nomes escolhidos referem-se a nomes de esportistas nacionais das modalidades representadas pelos sujeitos da pesquisa na construção do desenho. Selecionamos os nomes aleatoriamente em arquivos da imprensa local. E, ainda, para os dizeres dos estudantes, utilizamos, nas discussões, a formatação entre aspas e letra itálica, para fins de destaque e diferenciação.

Após discorrermos sobre os procedimentos metodológicos adotados para nossa investigação, apresentamos, a seguir, o próximo capítulo intitulado *“Mas é tudo igual!”*: vivências de estudantes com surdez nas aulas de Educação Física.

### 3 “MAS É TUDO IGUAL!”: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COM SURDEZ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*“Não posso ouvir... mas percebo as batidas de um coração [...]”.*

*Lessi Brandão*

**E**ste capítulo apresenta discussões no âmbito da Educação Física escolar, enunciadas pela literatura e por estudantes com surdez de nossa pesquisa, por meio dos dados obtidos na construção do desenho e na entrevista individual semiestruturada. Abordamos, neste capítulo, as categorias de análise construídas pelas regularidades das leituras e releituras dos dados de nossa pesquisa. São elas: In(ex)clusão nas vivências das aulas de Educação Física e Constituição do sujeito surdo.

“Vivência”, de acordo com Toassa (2009), em seu estudo sobre emoções e vivências em Vigotski, é o resultado de sensações e sentimentos experimentados por alguém. Enquanto “vivenciamento”, é o ato de vivenciar tais sensações e sentimentos. A partir de Toassa (2009), para fins desta pesquisa, compreendemos que vivência é toda e qualquer experiência de vida, podendo esta ser ativa ou passiva.

Iniciamos este capítulo contextualizando a Educação Física na história das sociedades e, na sequência, abordamos as suas inferências nas aulas de Educação Física escolar com estudantes com surdez.

A Educação Física é uma área do conhecimento antiga, embora não tenhamos encontrado registros quanto à origem do termo. Entendemos que o termo Educação Física teve como base os processos históricos de educação para o físico observados desde as civilizações antigas e enfatizados no século XIX com a associação da Educação Física e da saúde do corpo social. Embora a história da Educação Física perpassasse diferentes tempos e culturas características de uma Educação Física segregadora de determinados grupos sociais são observadas em diferentes pontos de sua história. Apresentaremos alguns pontos da história da Educação Física que se destacam, a nosso ver, por repercutirem a segregação social.

Na Grécia antiga, inicialmente, a Educação Física aparecia na sociedade sob o viés militar, cujo intuito era preparar homens fisicamente

para serem guerreiros que lutariam na expansão e defesa dos territórios gregos. Para os gregos, os guerreiros eram indivíduos completos; eram aqueles que não tinham falhas, ou seja, eram anatomicamente perfeitos (ARANHA, 2006).

Ainda na Grécia, no século VIII a. C., a Educação Física passou a ser destinada também aos esportes, em especial aos Jogos Olímpicos, realizados na cidade de Olímpia, e que reuniam diferentes cidades gregas. Durante o período de realização dos Jogos Olímpicos, as guerras e os confrontos militares eram interrompidos, um acordo de paz era selado, mas os treinamentos físicos continuavam (ARANHA, 2006).

Os Jogos Olímpicos acontecem até os dias atuais, com a participação de diversos países e territórios. Esses jogos se constituem histórico e culturalmente e fortaleceram a prática de jogos esportivos nas aulas de Educação Física escolar em todo o mundo. Compreendemos que a constituição dos Jogos Olímpicos na história da sociedade se deu por meio de uma conscientização político-social no seu período de criação e que foi sendo integrada pelos sujeitos, com o passar do tempo, tornando, assim, o esporte um elemento da cultura<sup>5</sup>.

Ressaltamos que o entendimento grego de indivíduos completos também estava presente nos Jogos Olímpicos, de cujas modalidades esportivas participavam somente aqueles sujeitos que fossem anatomicamente perfeitos e demonstrassem sua habilidade para a competição. A participação popular nos jogos olímpicos era apenas como expectadores. Podemos observar tal conduta nas competições esportivas da atualidade, nas quais o Brasil tem representantes. Nesse sentido, pessoas anatomicamente e intelectualmente “perfeitas” e que correspondam aos requisitos de uma modalidade esportiva com destaque participam dos Jogos Olímpicos, enquanto aqueles que são considerados “deficientes” e que se

---

<sup>5</sup> De acordo com Vigotski (2007), a cultura é, simultaneamente, o resultado da vida social - embasada na dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade - e da atividade social do homem, como produto do trabalho social.

destacam participam dos Jogos Paraolímpicos. Já, para as pessoas com surdez, existe a Surdolimpíadas<sup>6</sup>.

Ainda sobre a Educação Física na história das sociedades, cabe destacar que, na Europa do século XIX, a mesma aparece novamente com destaque. Para Soares (2012, p. 3),

o século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é nele que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho [...]. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital.

A competição e a concorrência, os principais eixos do capitalismo, são compreendidas como naturais. Logo, “os mais aptos irão melhorar a raça que, geneticamente, irá se depurando [...]” (Ibid., 2012, p. 13). Assim, o corpo era considerado um elemento biopolítico, de força produtiva e disciplinar, que, portanto, deveria ser saudável. Não havia interesse da sociedade na participação de pessoas com deficiências. Por que investir em quem pouco produz? As políticas de educação escolar e saúde dentro de condutas higienistas estão voltadas àquele sujeito que trabalha, produz em prol da sua nação.

As condutas higienistas eram um conjunto de intervenções sobre o meio ambiente e as pessoas, enunciadas pelos médicos e compactuadas pelo Estado, a fim de diminuir a incidência de patogenias e garantir, de fato, a formação de sujeitos fortes, saudáveis e uteis a pátria (SOARES, 2012).

A ideologia das aptidões naturais, dos talentos e das capacidades circunscritas ao âmbito do individual-hereditário-biológico permeou a educação e abriu as portas para a Educação Física escolar. A Educação Física escolar teria que fortificar o corpo e desenvolvê-lo por meio de exercícios ginásticos, preparar as crianças para o trabalho e instituir a disciplina. Tais características da Educação Física europeia se refletiram no modelo de Educação Física adotado no Brasil, como nos expõe Castellani Filho (2005, p. 38-39, grifos do autor):

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das

---

<sup>6</sup> É um evento multiesportivo internacional para atletas surdos, realizado a cada quatro anos, pelo Comitê Internacional de Esportes para Surdos. (SURDOLIMPÍADAS, 2013).

que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* – a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida.

Castellani Filho (2005, p. 38-39, grifos do autor) ainda explica que, no entanto, tal entendimento, “[...], que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares” e que,

A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social.

As preocupações médicas e militares da natureza exposta por Castellani Filho (2005) podem ser observadas nas escolas, por meio do Decreto nº 21.241 (artigo 7, letra b), de 4 de abril de 1932, e no item 10, da Portaria nº13, de 16 de fevereiro de 1938, que determinava a proibição de matrícula nas escolas de ensino secundário “[...] de alunos cujo estado patológico os impeça permanentemente a frequência às aulas de Educação Física [...]” (CANTARINO FILHO apud CASTELLANI FILHO, 2005, p. 67). Desse modo, a compleição física perfeita e o vigor relacionavam-se contraditoriamente à necessidade de mão-de-obra na indústria. A escassez de mão-de-obra e o reflexo econômico desencadearam o esporte para o trabalhador, o que, por sua vez, desencadeou um processo de escola para “todos” e de uma Educação Física popular.

A direção dada à Educação Física na história até a década de 1990 contempla movimentos de homogeneização corporal, sujeitos anatomicamente perfeitos segundo os moldes estabelecidos pelos militares e pelos médicos. Já em meados de 1990, a Educação Física brasileira absorveu as discussões realizadas no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e das possibilidades de transformação da sociedade, transformação que alcançaria uma sociedade para todos com a formação de cidadãos críticos e participativos. Nesse ínterim, os surdos e outros grupos

historicamente marginalizados começaram(riam) a participar da Educação Física escolar.

As abordagens em Educação Física escolar que se destacaram, após o período militar, foram a desenvolvimentista, de Go Tani et al.(1988); a proposta educação de corpo inteiro, de João Batista Freire (1989); a crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992); a crítico-emancipatória, de Eleonor Kunz (1994); e a abordagem cultural, de Jocimar Daólio (1997). Tais abordagens culminaram com a elaboração, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (PCN's EF), que orientam, no Brasil, a Educação Física nas escolas (HERMIDA, 2009). Os PCN's EF (BRASIL,1998) são as atuais diretrizes para a Educação Física escolar no Brasil, mesmo após decorridos mais de dez anos de sua criação ele permanece como uma miscelânea de teorias e métodos em Educação Física escolar.

De acordo com os PCN's EF (BRASIL,1998), a Educação Física é uma área do conhecimento que se refere à cultura corporal de movimento, traduzida na Educação Física escolar pelas expressões dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas.

A diversidade de esportes, jogos, lutas e ginásticas existentes no Brasil são imensas. Cada região, cada localidade, cada escola tem uma realidade e uma conjuntura que possibilitam a prática de uma parcela dessa diversidade e que podem e devem ser exploradas na Educação Física escolar (Ibid., 1998). Por conseguinte, a Educação Física escolar tem como foco proporcionar a todos os estudantes possibilidades, de forma democrática e não seletiva, para que se desenvolvam nas mais diversas dimensões envolvidas em cada prática corporal.

Ao analisarmos a construção de desenhos dos estudantes com surdez, compreendemos que, atualmente, embora os PCN's EF preconizem a cultura corporal de movimento, expressa nos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, foram construídos desenhos apenas com expressões de jogos esportivos. Os desenhos, os quais exporemos ao longo deste capítulo, foram construídos, sem exceção, pelos sete estudantes com surdez com expressões de jogos esportivos: quatro estudantes se desenharam jogando futebol; dois, tênis de mesa; e um, voleibol.

Entendemos que esses estudantes, por estarem na faixa etária entre 15 e 18 anos, ou seja, serem adolescentes, ingressaram na escola no período de transição, década de 1990, da Educação Física com olhar essencialmente esportivo e militar para um olhar sobre o movimentar-se. Por outro lado, o fato de o futebol ter predominado nos desenhos permite considerar que o futebol, como elemento cultural do povo brasileiro, está intrinsecamente relacionado com as vivências da Educação Física escolar.

O futebol foi trazido ao Brasil pelos ingleses e popularizou-se nas décadas de 1960 e 1970. Esse período foi denominado como “milagre econômico brasileiro”, ocorrido durante o governo de regime militar no Brasil, especialmente pelo aumento da concentração de renda e da instauração, pelo governo, do pensamento de “Brasil potência”, que se evidenciava com a vitória brasileira na terceira Copa do Mundo de Futebol em 1970 (HELAL; SOARES; LOVISOLO, 2001).

Ainda sobre as atividades realizadas pela professora nas aulas de Educação Física, os estudantes, de forma unânime, mencionaram os mesmos jogos que desenharam. Nesse sentido, Antônio argumentou que “*ela [professora de Educação Física] faz futebol, tênis de mesa, vôlei...*”; Carlos expôs que “*tem handebol, futebol, vôlei, vários*”; Mônica disse que “*Jogo Tênis de Mesa e o jogo de baralho UNO<sup>7</sup>*”; Tiago explicou que “*Só [jogo] futebol e tênis de mesa*”; Edson relatou que “*Tem futebol*”; Fabiano mencionou “*jogar Vôlei, Futebol, Tênis de Mesa [...] e jogar uno.*”; e Ana afirmou que “*Ela [a professora de Educação Física] faz Voleibol*”.

Esse predomínio dos jogos esportivos nos desenhos nos remete aos PCN's EF, os quais preconizam a cultura corporal de movimento não só expressa nos jogos e nos esportes, como também nas danças, lutas e ginásticas (BRASIL, 1998).

Entendemos que os jogos esportivos são embasados nos fundamentos das modalidades esportivas e que, entretanto, as regras podem ser adaptadas ao contexto escolar; podem ser respeitadas as particularidades no desenvolvimento e na aquisição de habilidades de cada estudante; e os

---

<sup>7</sup> **Uno** é um jogo de cartas mundialmente famoso, recomendado pelo fabricante para crianças e adultos a partir de 7 anos de idade, podendo o número de jogadores variar entre 2 e 10 pessoas.

esportes podem receber finalidades que não sejam essencialmente competitivas. Não discutiremos o mérito ou não da realização de outros elementos da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física por não se tratar do objeto de nosso estudo.

Na Figura 1, apresentamos o desenho que Antônio fez de si mesmo na aula de Educação Física.

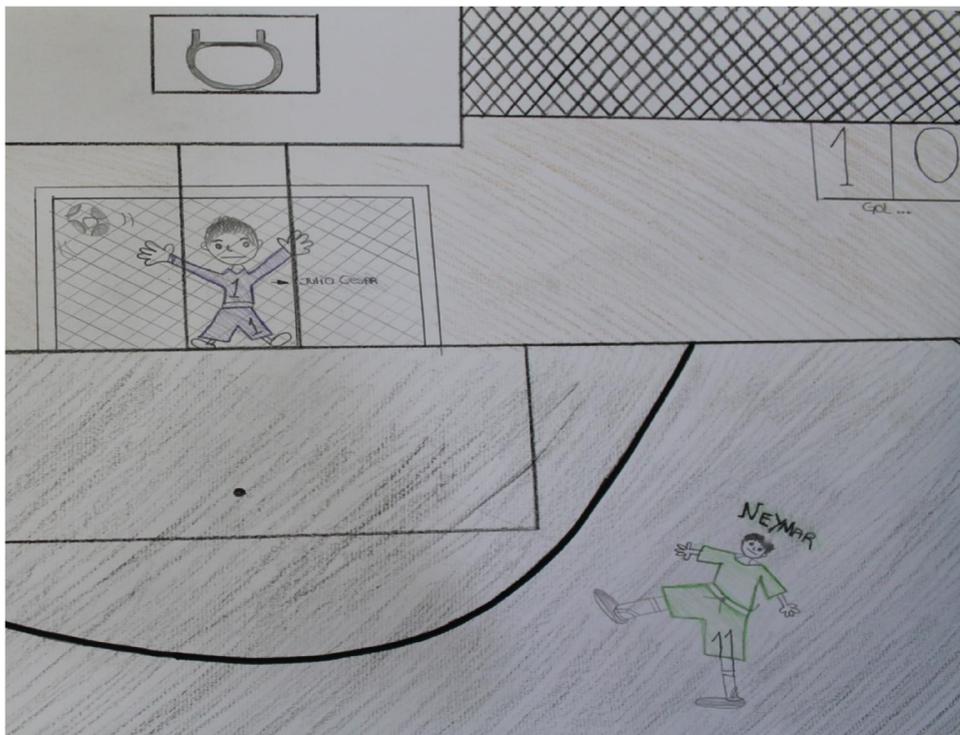


Figura 1: Desenho feito por Antônio

Fonte: Antônio, 2012.

Conforme mostra o desenho de Antônio, exposto na Figura 1, ele e seu amigo são, respectivamente, representados pelos jogadores nos posicionamentos destaque no jogo de futebol: atacante e goleiro. Antônio atribui a si o nome Neymar e, ao colega, Júlio Cesar, que são jogadores ouvintes brasileiros de destaque internacional. Perguntamos sobre quem era Júlio Cesar, e Antônio mencionou que “*é meu amigo. Amigo surdo jogando futebol*”.

Antônio construiu de si e também de seu amigo surdo uma imagem da sociedade ouvinte por meio da representação. A respeito do se fazer

representar, Silva (2006) argumenta que, no uso de recursos da imaginação, a experiência de trocas sociais que são negadas ou limitadas aos sujeitos surdos em função das diferenças linguísticas é consolidada nos deslocamentos que o sujeito efetua entre a impossibilidade concreta de não escutar e a possibilidade imaginária de ouvir. Para a autora, o sujeito está exercitando uma forma de estar no mundo,

[...] efetuando inscrições lúdicas indicadoras de um pertencimento social embrionário. A interpretação e a construção expressiva sobre elementos da sociedade ouvinte, no faz-de-conta, parecem demonstrar o desejo e um estado de pertencimento social [...] (SILVA, 2006, p. 133).

Consideramos, com base em Silva (2006), que Antônio, ao atribuir a si mesmo o papel de Neymar, jogador ouvinte, possa estar expressando a vontade de pertencimento social, já que, na escola, faz parte, no que se refere à Educação Física escolar, do time de futebol dos surdos, que joga contra o time dos ouvintes, conforme apontam seus dizeres: *“Fazemos um time de ouvintes e um time de surdos. Jogamos surdos x ouvintes.”*

Antônio está incluído numa comunidade ouvinte, que é a escola e, ao mesmo tempo, encontra-se excluído quando faz parte, dentro dessa comunidade, de um time somente para surdos, ou seja, está, em relação ao futebol, inserido numa comunidade surda (o seu time), a qual, por sua vez, encontra-se inserida numa comunidade ouvinte. Encontramos indícios dessa in(ex)clusão, quando Antônio menciona que [...] *Eu jogo futebol com amigos surdos, não com ouvintes porque nós somos amigos.*

Também compreendemos que o expresso por Antônio no desenho, a representação dele e de seu amigo como jogadores de futebol, possa refletir o desejo de ser jogador de futebol, comum entre adolescentes brasileiros.

Contudo, ao considerarmos que a construção do desenho está vinculada ao processo de construção de uma imagem, ponderamos que possa desempenhar, no ser humano, um duplo papel: o de levar a pessoa para a realidade e também o de distanciá-la. A esse respeito, Vigotski (2010, p. 50) admite “a complexidade da imaginação e não descarta nem desconsidera o sonho ou o devaneio como modos de operar dessa atividade humana”. A fuga para o sonho, para o mundo imaginário, pelo adolescente,

pode afastá-lo das forças e da vontade do mundo real, embora ambos estejam estreitamente relacionados com a realidade social (Ibid., 2010).

Sobre a realidade e a imaginação, Vigotski (2010) nos aponta que todas as formas de criação na realidade e na imaginação estão vinculadas aos sentimentos, bem como que é possível que os sentimentos repercutam na imaginação, da mesma forma que a imaginação influencie os sentimentos. No caso da criação de Antônio, existe a presença de um signo emocional comum entre adolescentes – o desejo de ser jogador de futebol – que, embora na construção de Antônio sobre a aula de Educação Física, não seja parte da realidade concreta, o desejo experienciado é real.

Realizamos uma busca em *sites* de clubes esportivos e em arquivos da imprensa esportiva nacional por meio do buscador Google e encontramos apenas dois registros de jogadores de futebol profissional com surdez. O primeiro registro refere-se a Danilo Nogueira dos Santos, contratado, em 2006, pelo Palestra, time de São Bernardo do Campo, SP, que, na época, disputava a quarta divisão do futebol paulista; foi a primeira “contratação de um deficiente auditivo por parte de um clube profissional no Brasil”. (MEIONORTE.COM, 2006). Fizemos uma busca na rede mundial de computadores e obtivemos as informações, no *site* do clube, que “Ele chegou a marcar gols [...]”, que a “[...] sua camisa com a camisa (número dezoito) foi, na época, uma das mais vendidas do clube” e que, “Em 2007, Danilo também fez parte do elenco” (CURIOSIDADES, 2013). Cabe destacar que essas informações aparecem, juntamente com outras sobre o clube, com o título Curiosidades (CURIOSIDADES, 2013), o que leva ao entendimento de que Danilo é notícia no clube, não pelos seus méritos como jogador, mas por ser surdo.

Inferimos, pelas informações obtidas a respeito do jogador Danilo Nogueira dos Santos que atuou, em 2006 e 2007, no Palestra e que não é notícia, atualmente, na internet nem na mídia.

O segundo registro refere-se a Tiago, contratado, em 2012, pelo União, time da cidade do Rio de Janeiro, que disputa a terceira divisão do campeonato carioca (GLOBOESPORTE.COM, 2012).

O exposto sobre os jogadores de futebol surdos e a predominância do futebol no desenho dos estudantes participantes desta pesquisa nos leva a

questionar: se não houver um estímulo que parte da Educação Física escolar para que surdos pratiquem esportes, como o futebol ou outros, do mesmo modo como é feito com os ouvintes, estes poderão chegar a serem atletas?

E, embora não tenhamos encontrado atletas surdos em posições de destaque, encontramos durante as buscas: Natália Partyka, polonesa que joga tênis de mesa em competições “normais” e jogou na Olimpíadas de Londres 2012, tendo o braço direito amputado (GLOBOESPORTE, 2012); Oscar Pistorius, que usando prótese em uma das pernas foi primeiro atleta paralímpico, a disputar uma Olimpíada em igualdade de condições com atletas considerados normais, alcançando a classificação para as semi-finais dos 400 metros rasos em Londres 2012 (DESPORTO.PUBLICO.PT, 2012).

O futebol, segundo Sevckenko (1994, p.32), é desenvolvido em meio:

A pressão dos desempenhos contra o rigor do cronômetro, a circunscrição precisa do espaço da ação, a definição de regras fixas e padrões de arbitragem e sua institucionalização em ligas locais, nacionais e internacionais. Desempenhos medidos na linguagem abstrata dos números, desenvolvidos num espaço abstrato, num tempo padronizado, segundo um andamento meticulosamente normatizado e configurados numa escala global.

Entendemos que a arbitragem, no jogo de futebol, com o uso de apito, não favorece a participação de surdos nesse esporte. Além disso, a surdez não está relacionada com o desenvolvimento de habilidades e desempenho motores e, no caso dos estudantes com surdez, também não os impede de expressarem seu sentimento em relação ao jogo.

Atualmente, no Brasil, já acontecem competições nacionais de futebol somente para surdos. As regras do jogo são as mesmas do futebol para ouvintes regidas pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF). Entretanto, os árbitros utilizam bandeiras no lugar do apito. Nesse sentido, surgiu-nos o seguinte questionamento: se fosse substituído o apito por bandeiras em qualquer partida de futebol, será que as pessoas com surdez seriam contratadas por clubes de futebol junto com jogadores ouvintes? Para se tornar um profissional do esporte é preciso acima de tudo um corpo que se

adeque as características do esporte e, isso não vale apenas para pessoas com surdez, e sim para toda e qualquer pessoa. Por exemplo: uma pessoa de baixa estatura não se enquadra no padrão estabelecido pelo basquetebol profissional, logo será excluída da modalidade profissionalmente.

Entretanto, vale ressaltar que a função da Educação Física escolar não é formar atletas e sim assegurar que todos os estudantes possam se apropriar das diferentes manifestações da cultura corporal do movimento por meio dos esportes, lutas, danças, etc., deste modo as características físicas e/ou intelectuais dos sujeitos não podem ser fator de in(ex)clusão nas vivências das aulas.

Ainda, sobre o se fazer representar, observamos, no desenho feito por Tiago (Figura 2), a ausência de expressões de figura humana e a presença das raquetes e do placar do jogo em andamento.

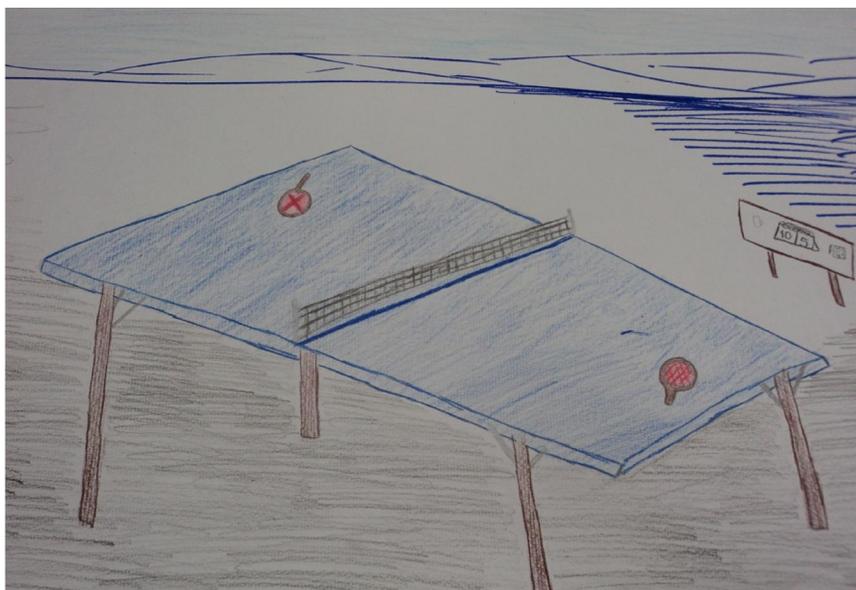


Figura 2: Desenho feito por Tiago

Fonte: Tiago, 2012.

A respeito do seu desenho, Tiago expôs que estava jogando tênis de mesa com “*amigos surdos*”. Desse modo, entendemos que Tiago apenas optou por não realizar o desenho de pessoas e que tal opção não está vinculada com o processo de in(ex)clusão de Tiago nas aulas de Educação Física. Consideramos que Tiago mostra que, mesmo estando em uma escola regular com ouvintes, há momentos em que sua relação ocorre somente com

seus pares. Cabe lembrar que isso também ocorreu com Antônio que joga “*futebol com amigos surdos, não com ouvintes*”.

Da mesma forma que ocorreu com o desenho de Tiago, o de Fabiano não apresenta a figura humana (Figura 3).

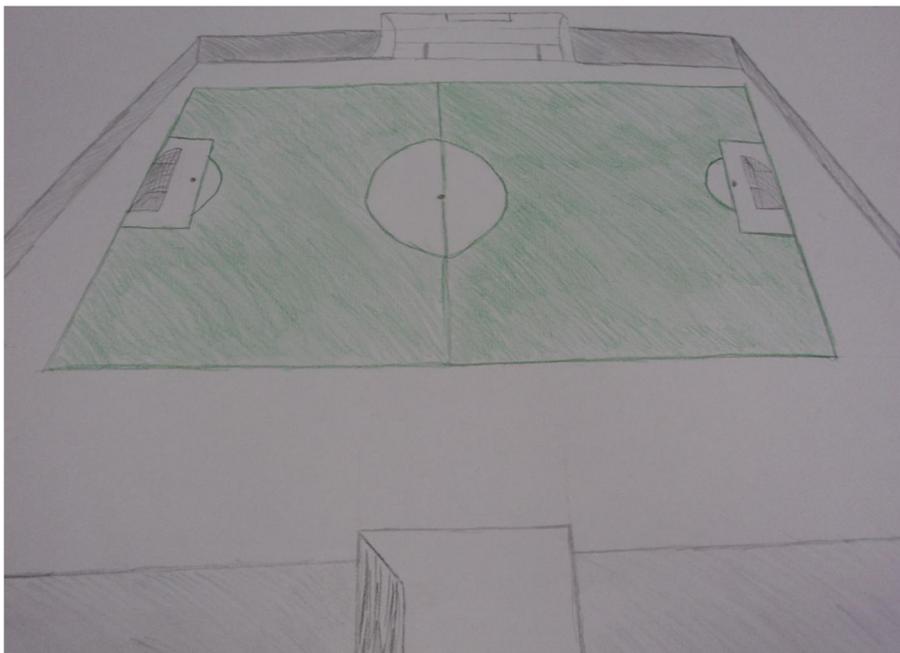


Figura 3: Desenho feito por Fabiano

Fonte: Fabiano, 2012.

Fabiano, diante de nossa abordagem sobre seu desenho, inicialmente silenciou e, após fazermos inferências sobre a presença de surdos e ouvintes nas aulas de Educação Física, apenas mencionou “*surdos e ouvintes juntos*”. Fabiano não fala sobre a sua presença e de amigos no desenho, embora o tema do desenho seja “Desenhe você na aula de Educação Física”.

Destacamos que se desenhar e desenhado as pessoas que estão envolvidas com a ação das aulas de Educação Física representa caracterizar esse espaço social, o que implica em definir papéis para os sujeitos expressos no desenho. No caso de Fabiano, o fato de ele não ter se desenhado não nos possibilita afirmar que seu desenho apresenta indícios de que esteja implicitamente inserido em seu desenho e que o mesmo estabelece relações de amizade com surdos ou ouvintes nas aulas de Educação Física. Questionamo-nos: Fabiano consegue se visualizar na aula

de Educação Física? Esse desenho poderia ser a retratação de um sentimento de não pertencimento? Ou a ausência de sujeitos seria a indefinição dos papéis dos sujeitos e de Fabiano nas aulas de Educação Física?

Em outro ponto da entrevista com Fabiano, sobre as aulas de Educação Física, o abordamos quanto ao sentimento de ele gostar de ouvintes. A resposta de Fabiano foi a seguinte: *“surdos e ouvintes devem sempre estar juntos”*. Observamos que tal resposta não responde a nossa indagação, pois Fabiano não nos expõe quanto ao gostar ou não da presença dos ouvintes, e sim nos afirma que surdos e ouvintes *“devem sempre estar juntos”*. Logo, entendemos que, para Fabiano, não se trata de gostar ou não de estar com ouvintes ou surdos e que existe uma importância nessa relação não abordada em seus dizeres.

Quando entrevistamos Antônio sobre sua participação nas aulas de Educação Física, este expôs, conforme já mencionamos nesta subseção: *“Eu jogo futebol com amigos surdos, não com ouvintes porque nós somos amigos.”* Antônio complementou, relatando que *“aprendemos juntos com os amigos a jogar futebol, entender...”*.

Compreendemos que, ao mesmo tempo em que existe uma aproximação entre Antônio e ouvintes na Educação Física escolar que parte do jogo de futebol, elemento da cultura ouvinte, há evidências de distanciamento. Quando fala sobre quem joga futebol com ele, amigos surdos e não ouvintes, Antônio exclui do seu círculo de amizade os ouvintes e sugere, por meio dos seus dizeres, que ele e os colegas surdos com quem joga futebol são amigos, dando a entender que ele e os colegas ouvintes não são amigos.

A constituição da amizade, para Stainback e Stainback (1999), está envolvida com o viver e o aprender junto. “Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 170). Segundo as investigações realizadas por Garcia (2006), as relações de amizade na infância e na adolescência enfatizam a importância da semelhança, da proximidade entre amigos, destacando a sociabilidade como qualidade fundamental nessa relação. Com base em Stainback e Stainback (1999) e Garcia (2006), ponderamos que Antônio vive e aprende junto com

seus colegas surdos e que sua amizade está relacionada com a semelhança que possui com seus colegas em relação à surdez.

À luz de Vigotski (2009), entendemos que existem dois aspectos fundamentais relacionados com os dizeres de Antônio, mencionados anteriormente – *“Eu jogo futebol com amigos surdos, não com ouvintes porque nós somos amigos”*: primeiro que o conhecimento sobre o futebol foi construído na interação entre Antônio e o futebol e, segundo, que a ação de Antônio sobre o futebol é socialmente mediada. Ao analisarmos o fato de essa relação ser socialmente mediada, consideramos que a relação é diretamente mediada pelos amigos com surdez, por meio da linguagem, e indiretamente mediada pelos ouvintes, uma vez que o futebol está presente como um elemento da cultura destes.

Para Vigotski (2007), as relações entre os sujeitos iniciam-se em processos interpessoais e são transformadas em intrapessoais, ou seja, surgem primeiro no nível social e, depois, no nível individual. Assim ocorre com todas as funções superiores, as quais se originam das relações reais entre os sujeitos.

Segundo Molon (1999), Vigotski apresenta, em suas obras, duas concepções de sujeito: o sujeito interativo, que é construído na interação com os outros, nas relações interpessoais, ou seja, que não é nem ativo nem passivo; e o sujeito semiótico, que é constituído na e pela linguagem, em uma relação dialética.

Embora tenhamos compreendido que a interação do sujeito com o outro acontecesse por intermédio dos diferentes tipos de linguagem (oral, corporal, gestual, entre outras) e que não poderiam ser desvinculadas entre si, observamos o envolvimento da linguagem na constituição do sujeito nos dizeres de Mônica, sobre seu relacionamento com os ouvintes nas aulas de Educação Física, conforme apontam seus dizeres, quando expõe que joga tênis de mesa com amigos surdos, e quando perguntamos sobre a presença de ouvintes no grupo, mencionou que *“tem sim, gosto mais ou menos de jogar com eles [...] eu não consigo entender o que eles falam”*.

Os dizeres de Mônica sugerem que o fato de não entender a língua oral utilizada pelos colegas ouvintes dificulta o seu relacionamento com eles no momento dos jogos e que prefere a comunicação em Libras. Essa situação

também se estende à professora de Educação Física, visto que a mesma não se comunica com ela em Libras, pois, segundo Mônica, “*ela [a professora] não sabe [Libras]*”.

Antônio também enfatizou, em seus dizeres, a linguagem de sua preferência no seu envolvimento social. Quando solicitamos que nos dissesse se gostava de jogar/brincar com ouvintes, relatou que, “*quando amigo ouvinte sabe/conhece Libras igual ao surdo, eu gosto. Gosto de conversar. É bom! Conversamos em Libras*”.

Ainda sobre a interação dos sujeitos de nossa pesquisa por meio de diversas linguagens, trazemos os dizeres de Tiago e Fabiano, os quais ratificam o que Mônica e Antônio mencionaram. Nesse sentido, de acordo com Tiago, os ouvintes falam por Libras “*bem pouquinho*” e a professora, “*Mais ou menos*” e, conforme Fabiano, os ouvintes falam Libras “*Mais ou menos*”.

Além da língua oral, identificamos, nos dizeres de Edson, a utilização da linguagem corporal pela professora de Educação Física, além da linguagem oral: “*Ela [a professora de Educação Física] manda a gente correr em volta da quadra, jogamos futebol, ela faz perguntas, ela mostra o exercício para a gente aprender, ver para compreender.* (Grifo nosso)

Na visualização do exercício realizado pela professora de Educação Física, Edson, afirma que aprende e compreende o que está sendo solicitado pela professora, logo, a linguagem corporal que é visual, permite a atribuição de significados por Edson, pois este já possui uma leitura de elementos visuais como o espaço, equilíbrio, movimento, entre outros.

Para Vigotski (2009), a linguagem consiste em uma reação expressiva, emocional dos sujeitos, que agrega, também, o contato psicológico com seus pares. No caso, a língua seria um produto da linguagem adotada por convenções sociais para possibilitar a relação entre os sujeitos dessa sociedade.

Nesse viés, Góes (1999) salienta que o aprendizado de uma língua implica em considerar um modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, notando, assim, as peculiaridades culturais.

Ao considerarmos que somos sujeitos sociais e que nos identificamos com um grupo social por meio da interação com este, entendemos que essa

interação gera uma identidade cultural que passa pela língua e leva a um conjunto de crenças e valores que estão em constante construção e reconstrução.

A identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação [...] como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. [...] Questionar a identidade e a diferença significa, neste contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação (SILVA, 2000, p. 89).

No caso dos estudantes com surdez de nossa pesquisa, a linguagem expressa por meio da língua de sinais coexiste com a linguagem dos sons e desempenha um papel substancial no emprego funcional do signo, o qual serve para nomear e comunicar. No entanto, é necessário ressaltarmos que mesmo o melhor instrumento comunicação perderia facilmente toda sua importância para uma determinada situação se ele não puder ser percebido pelo estudante com surdez pelo olhar simultaneamente ou quase simultaneamente com o campo do objetivo.

O uso de sinais é o meio utilizado na comunicação e compreensão mútua entre pessoas com surdez, da mesma forma que a palavra é para pessoas ouvintes. Logo, esse momento funcional da compreensão do sinal gestual ou da palavra leva à formação de um significado, que se torna portador de um sentido.

A ausência desse momento funcional de compreensão mútua na relação de Mônica, Antônio, Tiago, Fabiano e Edson com ouvintes por meio do complexo sonoro dificulta a atribuição de significados e o surgimento de sentidos, criando empecilhos para a interação no contexto social ouvinte.

Segundo Vigotski (2009), o sentido é um agregado de todos os fatores psíquicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra e possui diferentes zonas que variam em sua instabilidade, tornando-o uma formação complexa e dinâmica, na qual o significado representa uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala.

Nessa concepção vigotskiana, os estudantes com surdez agregam o sentido em suas zonas de formação complexa e dinâmica como resultado do sinal gestual no contexto visual. Desse modo, entendemos que a utilização

da LIBRAS nas aulas de Educação Física representa condições propícias à expansão das relações interpessoais de Antônio e Mônica com os demais amigos da turma.

Esse distanciamento de Mônica dos ouvintes e sua aproximação com as pessoas com surdez estão expressos também na construção do seu desenho. Mônica nos expôs, durante a entrevista, que não gosta de fazer aula de Educação Física, mas que gosta de jogar tênis de mesa. Essa estudante se desenhou jogando com uma amiga surda (Figura 4).

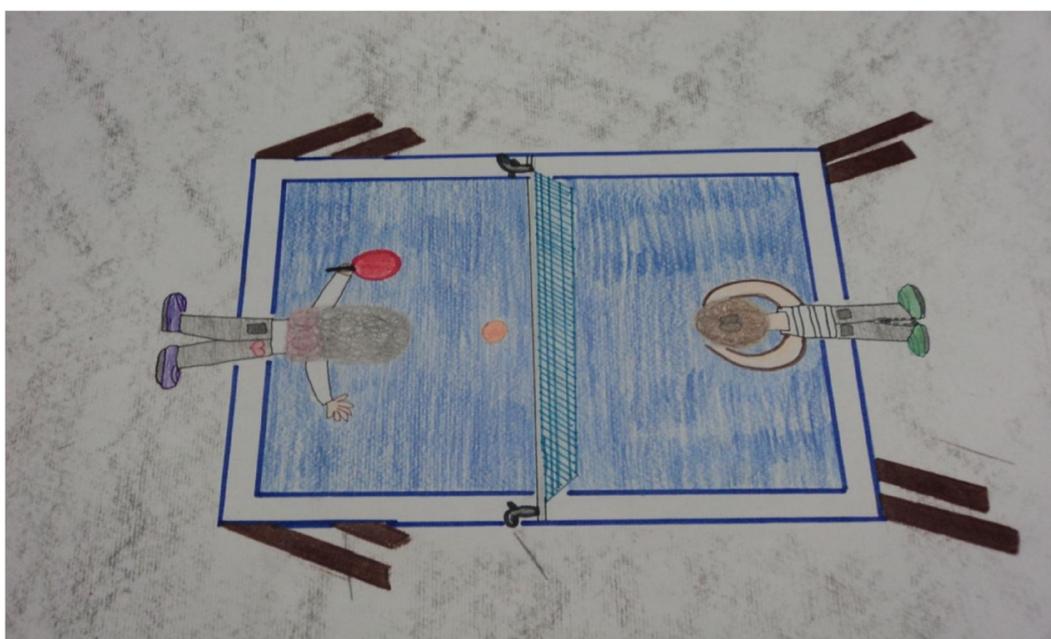


Figura 4: Desenho feito por Mônica

Fonte: Mônica, 2012.

Comentamos com Mônica sobre a presença de ouvintes no jogo, e ela menciona que *“tem no tênis de mesa e no futebol, mas eu jogo com minha amiga”*.

Sobre essa relação interpessoal, Stainback e Stainback (1999, p. 225) elucidam que, “para formar vínculos e amizades e criar instituições mais personalizadas e sensíveis, as pessoas precisam de oportunidades para comunicarem-se umas com as outras em um nível pessoal”.

Ainda para os mesmos autores, “Embora as amizades não possam ser forçadas, seu desenvolvimento pode ser encorajado, alimentado e facilitado

nos ambientes educacional e comunitário.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 185). Nesse sentido, a escola, conforme sugerem Stainback e Stainback (1999), pode criar situações de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento da amizade entre todos os alunos, com ou sem surdez.

Nessa direção, Karagiannis; Stainback e Stainback (1999) defendem que, quando a escola incentiva a interação, os alunos desenvolvem amizades. Com isso, de acordo com os autores, “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 23).

A amizade é uma relação interpessoal baseada no afeto estabelecido nas relações sociais. O afeto encontra-se na dimensão subjetiva do sujeito junto com a consciência, a vontade, a intenção, o pensamento, etc., (MOLON, 1999).

A dimensão subjetiva representa uma constante constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu. Para Molon (1999, p. 144), nessa constituição,

o sujeito adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos, quais sejam, o outro corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, o outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, outro outro e o outro eu.

De acordo com González Rey (2005), a dimensão subjetiva surge da subjetividade, que é a organização complexa dos processos de sentido e significados que se formam dialeticamente no confronto do sujeito (individual) com os diferentes espaços sociais em que ele atua. A dimensão subjetiva, para o autor, representa, ainda, “toda a emoção que se integra a uma cadeia de produção de emoções, em qualquer espaço da vida humana”, que expressam direções de contato ou distanciamento de um eu para o outro ou para vários outros (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 41).

Sobre essa perspectiva, o reconhecimento da constituição subjetiva dos estudantes com surdez compreende considerá-los capazes de produzir novos sentidos e possibilitar a construção de diferentes análises sobre si e

sobre outros sujeitos sem desconsiderar a sua história. Segundo Sá (2006, p. 3),

Em síntese, a história dos Surdos, contada pelos não-Surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os Surdos foram 'descobertos' pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem 'educados' e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos.

A constituição subjetiva do estudante com surdez reflete a sociedade em que viveram e que vivem mesmo em seu estudo individual, pois o "ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente, e o sujeito reconhece o outro como diferente. Eu me torno o outro em mim e me constituo a partir do outro" (MOLON, 1999 p.145).

A respeito de ser reconhecido pelo outro e constituído em sujeito pelo outro, Mônica relatou, ao abordarmos a existência de divisões de grupos nas aulas de Educação Física, que a professora faz "*um grupo de surdos e um de ouvintes*". Quando questionamos o porquê de serem dois grupos, ou seja, surdos e ouvintes separados, Mônica expôs: "*porque nós somos diferentes*".

Analisamos os dizeres de Mônica, sob o entendimento de que a diferença está relacionada com os sentidos/significados construídos por meio das vivências sociais e pessoais do sujeito. A história da Educação Física e da sociedade fortaleceu a ideia de que a surdez representa uma diferença depreciativa, um estigma, carregado pelo sujeito com surdez que necessita de normalização. Para Skliar (2006, p. 23),

Os 'diferentes' respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de 'diferencialismo', isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas.

O conjunto das características que nos fazem diferentes ou que nos assemelham a outras pessoas ou grupos nos estabelecem uma identidade, que identifica socialmente aquilo que somos e que é inseparável do não

somos (SILVA, 1998). No estudo realizado por Perlin (1998), sobre as identidades surdas, uma mulher surda de 25 anos ressalta o porquê foi importante para ela a vivência com outros surdos: “aquilo no momento do meu encontro com os outros surdos era igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria, aquilo que identificava eles identificava a mim também, eu fazia ser eu mesma, igual” (Ibid., 1998, p. 54). Tais dizeres reforçam o já elucidado por Mônica: o quão é importante a relação de afinidade com seus pares na constituição do sujeito surdo.

Ao entrevistarmos Ana, esta nos relatou que tem amigos ouvintes. No entanto, quando questionamos se ela escolhe surdos e ouvintes para seu grupo de atividades na aula de Educação Física, nos expôs que “*não, só surdos*”.

Analisamos que existe uma ação-reação de exclusão dos ouvintes nos dizeres de Ana, de Antônio e de Mônica. Falamos em ação-reação, pois entendemos que tal exclusão pode ser analisada como um reflexo da constituição social histórica dos sujeitos com surdez. Antônio, a nosso ver, justifica essa ação ao ressaltar que “*Aprendemos juntos com os amigos a jogar futebol, entender...*”; Mônica destaca a exclusão por meio de diferenças linguísticas; Ana não relata, em seus dizeres, o porquê de não escolher os ouvintes para o seu grupo de atividades nas aulas de Educação Física, mas menciona que tem amigos ouvintes.

No desenho de Ana (Figura 5), estão expressos os ouvintes, de acordo com seus dizeres: “*eu e meus amigos. Surdos e ouvintes jogamos juntos*”.

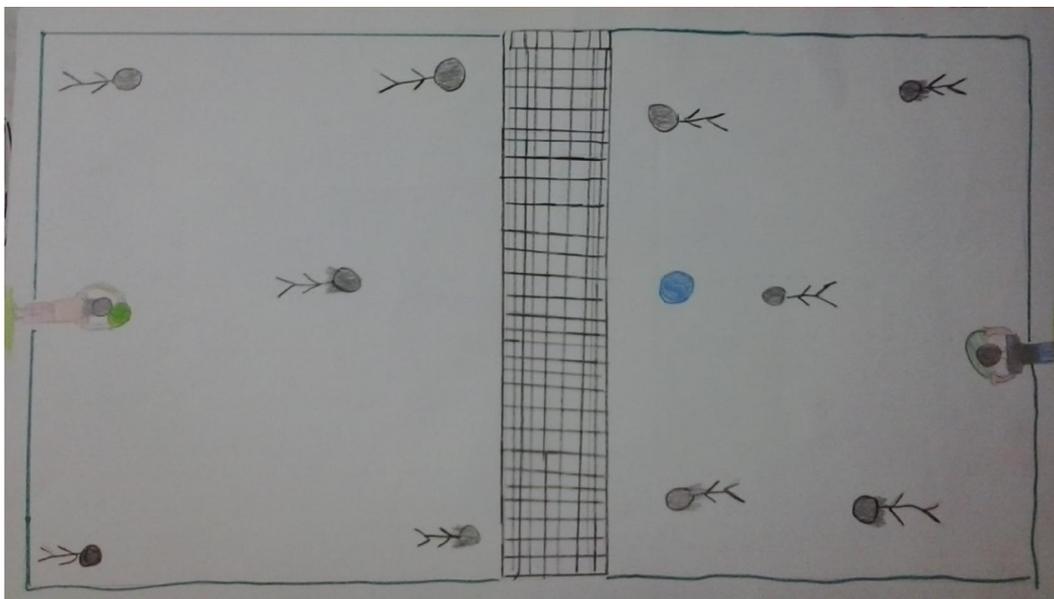


Figura 5: Desenho feito por Ana

Fonte: Ana, 2012.

Analizamos a existência de uma discrepância nos dizeres de Ana quanto à construção do seu desenho no que se refere à constituição do seu grupo social nas aulas de Educação Física. Ora Ana inclui ouvintes, ora os exclui de seu grupo.

Compreendemos que essa discrepância possa estar relacionada com a identificação do eu e do contexto social ao qual eu e os outros pertencemos e que é apontada por Perlin (1998) como um processo de identidade flutuante. Nesse processo, o estudante com surdez vai constituindo sua identidade com fragmentos das identidades de sujeitos ouvintes, com a ausência de um elemento integrador, como a língua e sua capacidade de significação.

Vislumbramos, novamente, apontamentos sobre a necessidade de um elemento integrador, como a língua, nas aulas de Educação Física nos dizeres de Tiago, ao mencionar que ouvintes falam “*bem pouquinho*” em Libras e que a professora fala “*mais ou menos*”, conforme já mencionamos. Entendemos, com base em Skliar (1998), que a língua de sinais não é a língua da professora e dos estudantes ouvintes e que, desse modo, as representações sobre a mesma nas aulas de Educação Física são problemáticas para os próprios surdos. Portanto,

[...] o problema não é a oposição entre a língua oral e língua de sinais. [...] Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder linguístico dos professores e o processo consequente de deseducação (Ibid., p. 25).

Todavia, não poderíamos afirmar que ainda que fossem utilizadas ambas as línguas nas aulas de Educação Física, não ocorreria a formação de diferentes grupos por afinidades ou pela própria definição de amizade que citamos anteriormente, pois cada estudante “pode perfeitamente corresponder a dois ou mais grupos diferentes e a duas ou mais representações sobre o mundo” (Ibid., p. 25). Não encontramos alusão à importância da língua nos dizeres de Edson e Carlos, por exemplo.

Edson nos relatou que surdos e ouvintes “*ficam juntos*” nas aulas de Educação Física e que gosta de jogar futebol com os ouvintes. Em seu desenho (figura 6), Edson se desenhou jogando futebol com ouvintes.

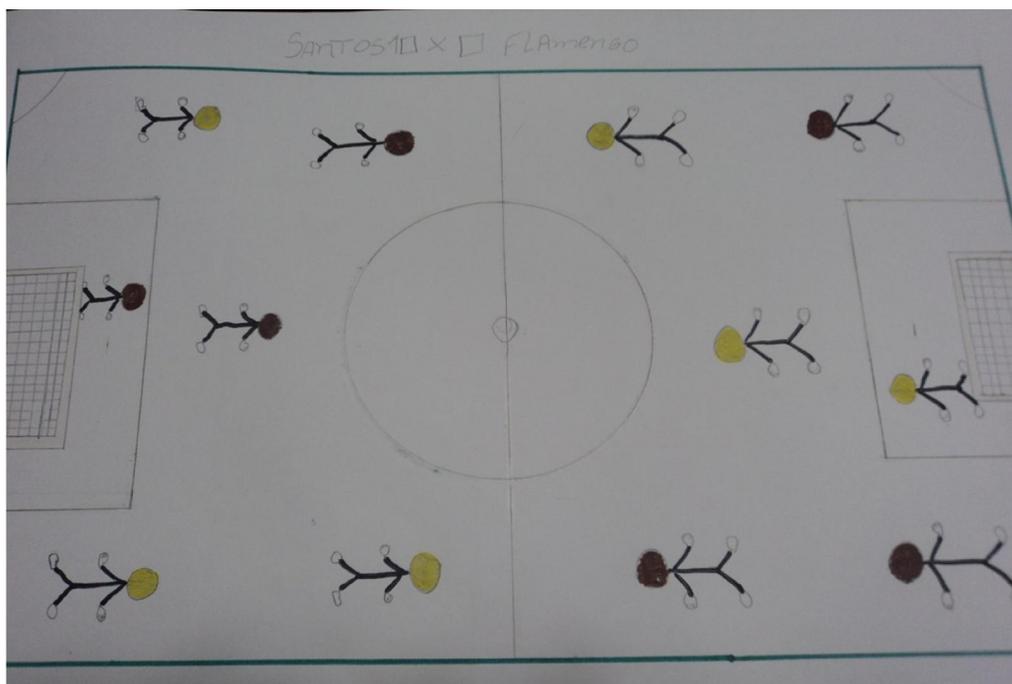


Figura 6: Desenho feito por Edson

Fonte: Edson, 2012.

Edson foi o único surdo presente em seu desenho, diferente de Antônio e Mônica que expressaram, em seus desenhos, apenas amigos

surdos, e de Ana e Carlos, que desenharam surdos e ouvintes. As outras pessoas expressas no jogo de futebol no desenho de Edson são “ouvintes”. No entanto, Edson nos explicitou que, nas aulas de Educação Física, o jogo de futebol acontece da seguinte forma: *“jogo futebol num grupo de surdos e no outro grupo jogam os ouvintes”*. Edson se desenhou, desenhou os colegas ouvintes e acrescentou nomes e placar às equipes em jogo: Santos (10) x Flamengo (0). Isso nos faz entender que Edson é torcedor de um time de futebol: um time ouvinte. Desse modo, novamente, assim como no desenho de Antônio, no desenho de Edson, o futebol aparece como um elemento cultural da sociedade ouvinte.

Discutimos a ausência de surdos no desenho de Edson com base no estudo realizado por Silva (2006) sobre o brincar de crianças com surdez. Em seu estudo, a pesquisadora observou crianças com surdez em uma brinquedoteca, apontando que crianças surdas brincam constantemente de serem ouvintes, o que, em nosso estudo, poderia justificar a construção do desenho de Edson, pois isso afirma que a criatividade lúdica permite o deslocamento do sujeito surdo do lugar social que concretamente ocupa, trazendo para si a experiência de ser ouvinte, exercitando e flexibilizando outras formas de se realizar no mundo (Ibid., 2006). Ao ser imaginariamente ouvinte, Edson amplia sua forma de estar no mundo e parece demonstrar o desejo e um estado de pertencimento social.

Abordamos, também, com Antônio sobre a formação das equipes/times durante os jogos nas aulas de Educação Física. Antônio nos colocou que surdos e ouvintes *“ficam juntos”*. No entanto, ao aprofundarmos a entrevista, Antônio relatou que: *“fazemos um time de ouvintes e um time de surdos. Jogamos surdos x ouvintes. Mas é tudo igual. [...] A professora faz atividades iguais para dois grupos”*.

Temos o entendimento, por meio dos dizeres de Antônio, que, ao mesmo tempo em que há uma dicotomia entre surdos e ouvintes na divisão de equipes para os jogos e atividades, ocorre a construção igualitária das atividades propostas pela professora. Nesse viés, existem diferentes aspectos a serem considerados: primeiro, que, para Antônio, embora em equipes separadas, surdos e ouvintes estão juntos e praticando a mesma atividade. Quando Antônio ressalta que *“Mas é tudo igual”*, entendemos que,

para ele, divisão de surdos e ouvintes em equipes distintas não é um fator de exclusão de surdos da aula de Educação Física, porque o que realmente importa é a realização da mesma atividade que os ouvintes.

O desenho de Carlos (Figura 7), por sua vez, bem como seus dizeres sobre as aulas de Educação Física, sugere a presença do sentimento de pertencimento social. Carlos se desenhou com amigos jogando futebol e relatou que: *“sou eu e meus colegas jogando futebol”* e, na sequência, ressaltou que, no desenho, *“têm surdos e ouvintes”*.



Figura 7: Desenho feito por Carlos

Fonte: Carlos, 2012.

Quando entrevistamos Carlos sobre a participação nas aulas de Educação Física, este afirmou que *“eu jogo com todos”* e que gosta de estar com ouvintes, pois *“Surdos e ouvintes devem sempre estar juntos”*.

Dos estudantes participantes de nosso estudo, Carlos foi o único cujo desenho e dizeres não apresentaram contradições, e que, em todos os momentos, afirmou e demonstrou o gosto por estar junto com ouvintes. Buscamos compreender o porquê da desigualdade observada entre Carlos e outros estudantes. No entanto, essa desigualdade não está expressa nos dizeres de Carlos. Talvez encontrássemos justificativas se investigássemos a

história de vida desses estudantes. Em função da própria história da sociedade de segregação e diferencialismo, muitas famílias foram subjetivadas de que as pessoas com surdez, pessoas com deficiências, entre outras, são “diferentes”, “coitadinhas” e “incapazes”. Essas famílias educam seus filhos mediando esses signos interferindo no seu desenvolvimento. O que pode não ser o caso da família de Carlos.

Deste modo, procuramos compreender a relação de Carlos com os ouvintes por meio de Skliar, pesquisador renomado na área de educação para pessoas com surdez (2003, contracapa):

Sem o outro não seríamos nada; porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque, se o outro não estivesse aí, só restaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes: inclusive onde nossa pétreia mesmidade não alcança ver. E porque, se o outro não estivesse aí, mais valeria que tantas reformas nos reformassem a nós mesmos de uma vez e que tanta biodiversidade nos fustigasse com seus monstros pela noite!

A existência e, sobretudo, a presença do outro, independentemente de surdo ou ouvinte, a nosso ver, são, para Carlos, as condições necessárias para que ele esteja ali.

Com a apresentação e a análise do desenho e dos dizeres de Carlos, chegamos ao final deste capítulo, cuja análise buscou responder à pergunta de pesquisa anunciada na Introdução: como as vivências nas aulas de Educação Física Escolar relacionam-se com os processos de in(ex)clusão de estudantes com surdez da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Joinville, SC?

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil".*

*Paulo Freire*

**N**ossa inquietação com as vivências nas aulas de Educação Física escolar e os processos de in(ex)clusão de estudantes com surdez. Tal inquietação culminou com a elaboração desta pesquisa, cujo objetivo foi compreender as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física Escolar por meio dos dizeres de estudantes com surdez da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Joinville, SC.

Para tanto, inicialmente definimos que a inclusão e a exclusão escolar são processos indissociáveis, pois são dependentes do ponto de vista em que nos colocamos para definir quem é o sujeito que se inclui ou se exclui no nosso contexto social ou em determinado contexto. Assim, atribuímos às palavras inclusão e exclusão um mesmo radical, qual seja: in(ex)clusão. Conceituamos "vivência" como toda ou qualquer experiência de vida e abordamos o vivenciado nas aulas de Educação Física escolar por sete estudantes com surdez por meio de seus dizeres. Para tal, utilizamos, como instrumentos de investigação, a construção de desenho, com o tema "Desenhe você na aula de Educação Física", e a entrevista individual semiestruturada, realizada em Língua Brasileira de Sinais.

Após a coleta de dados, os categorizamos por meio da técnica de Análise de Conteúdo e definimos duas categorias de análise: In(ex)clusão nas vivências das aulas de Educação Física e Constituição do sujeito surdo.

Já, na análise dos dados coletados, iniciamos contextualizando a Educação Física na história das sociedades, apontando, em sua trajetória, a marginalização de grupos sociais, a mudança do paradigma conceitual de uma Educação Física escolar baseada em movimentos militares, competição e esportes, em prol da cultura corporal de movimento expressa nos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Por conseguinte, definimos, com base

na literatura, que a Educação Física escolar tem como foco proporcionar a todos os estudantes possibilidades, de forma democrática e não seletiva, para que se desenvolvam nas mais diversas dimensões envolvidas em cada prática corporal.

Abordamos as inferências da história da Educação Física nas aulas de Educação Física escolar com estudantes com surdez e destacamos que foram construídos desenhos apenas com expressões de jogos esportivos e que o futebol predominou nos desenhos. Discutimos que o futebol, como elemento cultural do povo brasileiro, está intrinsecamente relacionado com as vivências da Educação Física escolar.

Sobre o desenhar-se na aula de Educação Física, analisamos os desenhos dos estudantes com surdez no viés de que se desenhar e desenhar as pessoas que estão envolvidas com a ação das aulas de Educação Física representa caracterizar esse espaço social, o que implica em definir papéis para os sujeitos expressos no desenho.

Assim, Antônio construiu uma imagem da sociedade ouvinte por meio da representação, atribuindo a si o nome Neymar e, ao amigo surdo, Júlio Cesar (Figura 1). Entendemos que Antônio tenha expressado a vontade de pertencimento social, já que, conforme seus dizeres (Apêndice D), faz parte, na escola, no que se refere à Educação Física escolar, do time de futebol dos surdos, que joga contra o time dos ouvintes, ou, ainda, que o expresso possa refletir o desejo de ser jogador de futebol, comum entre adolescentes brasileiros. O desenho de Tiago (Figura 2) e o de Fabiano (Figura 3) não apresentaram a figura humana. Entretanto, Tiago deu indícios de sua presença e da presença de amigo surdo por meio de seus dizeres (Apêndice G), enquanto Fabiano não o fez (Apêndice I). Questionamo-nos: Fabiano consegue se visualizar na aula de Educação Física? Esse desenho poderia ser a retratação de um sentimento de não pertencimento? Ou a ausência de sujeitos seria a indefinição dos papéis dos sujeitos e de Fabiano nas aulas de Educação Física?

Antônio, Mônica e Tiago expressaram a presença de somente surdos em seus desenhos e ratificaram, por meio dos dizeres, que esses são amigos, nos levando a discutir a constituição da amizade e a relação com os pares nas aulas de Educação Física. Ainda com esse enfoque, analisamos

que Ana, ainda que tenha desenhado surdos e ouvintes juntos nas aulas de Educação Física, enfatizou que, para compor seu grupo para o jogo de vôlei, escolheu apenas surdos.

Abordamos a constituição do sujeito por meio da interação e da semiótica e explicitamos sobre a importância da língua nesse processo. Nessa direção, um dos resultados que obtivemos foi a não utilização da Língua Brasileira de Sinais nas aulas de Educação Física pela professora e pelos estudantes ouvintes, o que parece gerar a ausência de momentos de compreensão mútua na relação de Mônica, Antônio, Tiago, Fabiano e Edson com ouvintes, criando, assim, empecilhos para a interação no contexto social ouvinte. Tais empecilhos puderam ser apreendidos na dicotomia entre desenhos e dizeres. Igualmente discutimos o diferencialismo e a identidade dos sujeitos surdos a partir dos dizeres de Mônica sobre os surdos serem diferentes dos outros colegas que estão nas aulas de Educação Física.

Analisamos a existência de uma ação-reação de exclusão dos ouvintes nas aulas de Educação Física por Ana, Antônio e Mônica, bem como a ausência de surdos no desenho de Edson, sob a ótica da realidade e da imaginação. Nesse sentido, compreendemos que, ao ser imaginariamente ouvinte, Edson ampliou sua forma de estar no mundo e pareceu demonstrar o desejo de um estado de pertencimento social.

Também pontuamos os dizeres de Antônio sobre a realização das atividades nas aulas de Educação Física e entendemos que, para ele, divisão de surdos e ouvintes em equipes distintas não é um fator de exclusão de surdos, porque o que realmente importa é a realização da mesma atividade que os ouvintes. Por fim, encerramos as discussões dos dados coletados com a análise do desenho e dizeres de Carlos, que, tanto por meio de seus dizeres quanto do desenho, afirmou e demonstrou o gosto de estar junto com ouvintes nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, compreendemos que existem aproximações e distanciamentos que emergem dos dizeres dos estudantes com surdez em relação às vivências na aula de Educação Física e, em especial, no que tange à participação de surdos e ouvintes. Ressaltamos, por meio de seus dizeres que durante a realização de jogos esportivos nas aulas de Educação Física, surdos e ouvintes são organizados em grupos/times distintos.

Destacamos que a ausência da Língua Brasileira de Sinais foi um dos fatores predominantes de distanciamento entre surdos e ouvintes citados pelos estudantes com surdez. Entretanto, o reconhecimento do eu e do outro é um ponto importante a ser aprofundado, uma vez que analisamos o se fazer representar no outro que é ouvinte, em dois dos estudantes, o sentimento de diferencialismo expresso por Mônica e as dicotomias entre dizeres e desenhos.

A divergência entre Carlos e os outros estudantes desta pesquisa, que, em momento algum, apresentou qualquer contradição entre o desenho e seus dizeres sobre suas vivências nas aulas de Educação Física, bem como a forma como expôs, nos levou a entender que a presença do outro é condição para que ele esteja ali, independente de o outro ser ouvinte ou surdo.

A partir da realização desta pesquisa, novas inquietações foram surgindo. Uma delas é que talvez encontrássemos justificativas para as contradições apontadas neste estudo se investigássemos a história de vida desses estudantes com surdez e também analisássemos os dizeres de estudantes ouvintes que estão com eles nas vivências das aulas de Educação Física. As pouquíssimas produções acadêmicas no âmbito da Educação Física e a pessoa com surdez nos remetem a necessidade do desenvolvimento e aprofundamento de estudos na área para que possamos efetivamente chegar ao momento em que as palavras inclusão e exclusão não serão pronunciadas quando tratarmos de Educação.

Em nenhum momento nesta pesquisa pretendíamos criar uma cartilha ou uma receita de bolo para professores de Educação Física escolar de como estes devem realizar suas aulas, porque receitas não são validas para seres humanos! Entendemos que dar voz aos estudantes com surdez foi o primeiro passo para que possamos compreender as suas vivências de in(ex)clusão na Educação Física escolar e refletirmos sobre nossas ações quanto professores. No entanto, conforme nos ensina Freire (1996, p. 58),

É na inconclusão do ser, que sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida que se reconheceram inacabados [...] É também na inconclusão que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Esta pesquisa será disponibilizada à Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina, para que possam ser realizadas reflexões sobre as vivências de in(ex)clusão de estudantes com surdez nas aulas de Educação Física e desenvolvidos novas pesquisas e projetos para desenvolvimento e efetivação da educação.

Para nós, enquanto pesquisadores, em consonância com o que anunciamos na epígrafe deste capítulo, por meio das palavras de Paulo Freire, este estudo representa a nossa constante vontade e disponibilidade de (re)conhecer o outro nessa relação com as diferenças, pois, à medida que vivenciamos essa relação, sem medo e sem preconceitos, nos sentimos capazes de nos compreendermos e de nos constituirmos como seres sociais e históricos, a exemplo dos estudantes surdos que participaram desta pesquisa: Antônio, Ana, Mônica, Carlos, Tiago, Edson e Fabiano.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3ª ed., rev e e ampl., São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Física no 1º grau**: conhecimento e especificidade. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez., 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 08 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 21 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 08 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 09 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 09 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: 1994.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** A história que não se conta. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

CURIOSIDADES. **Palestra de São Bernardo.** Disponível em: <http://palestrasb.webs.com/curiosidades.htm> Acesso em: 10 jun. 2013.

DESPORTO.PUBLICO.PT **OSCAR PISTORIUS FAZ HISTÓRIA EM LONDRES.** DISPONÍVEL EM: <http://desporto.publico.pt/londres2012/noticia/oscar-pistorius-faz-historia-em-londres-1557711> ACESSO EM: 20 SET. 2013.

FASSINA, M. K. **Desenhção:** um estudo o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental. In: DUARTE, M. L.; PIEKAS, M. I. (org.). **Desenho Infantil em pesquisa:** imagens visuais e táteis/.. Curitiba: Insight, 2011. p. 43-66.

FREIRE, J. B.. **O jogo:** entre o riso e o choro. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA. A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo, Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, A. Friendship in childhood and adolescence: a study in Brazil. In: **Personal Relationships: International Studies.** Vitória: Núcleo Interdisciplinar para o estudo do relacionamento interpessoal, 2006.

GLOBOESPORTE.COM **Deficiente auditivo muda de vida para jogar na 3ª divisão do futebol carioca.** Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/programas/esportespetacular/noticia/2012/05/deficiente-auditivo-muda-de-vida-para-jogar-na-3-divisao-do-futebol-carioca.html> Acesso em: 10 jun. 2013.

GLOBOESPORTE.COM **Inspirada por polonesa brasileira de 17 anos quer ser olímpica em 2016.** Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/paralimpiadas/noticia/2012/08/inspirada-em-polonesa-brasileira-de-17-anos-quer-ser-olimpica-em-2016.html> Acesso em: 20 set. 2013.

GÓES, M. C. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1999.

GÓES, M. C.; MARIN, C. R. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. In: Educação, surdez e inclusão social. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p.231-249, mai/ago. 2006.

GOMES, C.. **O lugar do sujeito na inclusão escolar:** percalços e fracassos na relação de subjetivação. Tese de Doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-graduação em Psicologia. Campinas, 2010. p. 222.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.** In: Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

HELAL, R.; SOARES, A. J.; LOVISOLO, H. **A invenção do país do futebol:** mídia, raça e idolatria. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

HERMIDA, J. F. **A Educação Física e saber escolar.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. P.. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 21-34.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: Educação, surdez e inclusão social. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006.

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

MEIONORTE.COM. **Surdo-mudo vence desafio e vira jogador de futebol.** Disponível em: <http://www.meionorte.com/noticias/politica/surdo-mudo-vence-desafio-e-vira-jogador-de-futebol-10358.html> Acesso em: 10 jun. 2013.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

ORSONI, L. C. A. M. **A produção de sentidos da surdez e de filhos surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás. Pós-graduação em Psicologia. Goiânia, 2007. p. 172.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIRES, E. **O sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás. Pós-graduação em Educação. Goiania, 2008. p.121.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, S.. **Histórico do INES**. Informativo Técnico-Científico do INES. Edição Comemorativa 140 anos. Belo Horizonte: Littera, 1997.

\_\_\_\_\_. **Visitando o acervo do INES**. Informativo Técnico-Científico do INES, n.20, Rio de Janeiro: INES, 2003.

\_\_\_\_\_. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, N. R. L. **Os estudos surdos**. São Paulo, 2006. Disponível em: [www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos\\_surdos\\_feneis.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc). Acesso em: 24 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEVCENKO, N. Futebol, metrópoles e desatinos. **Revista USP – Dossiê Futebol**, São Paulo, n. 22, p. 30-37, 1994.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre este debate? In: Educação, surdez e inclusão social. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p.121-137, mai/ago. 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Contrabando, incidentes de fronteira: ensaios de estudos culturais em educação**. Porto Alegre: 1998.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças**. In: **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença e se outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, C. L. **Educação Física raízes europeias e Brasil**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SURDOLIMPÍADAS. Disponível em: <http://www.deaflympics.com>. Acesso em: 10 jun. 2013.

TEÓRIO, L. M. F. **A Educação Física e o ensino de surdos: sua participação no processo pedagógico e na formação do sujeito surdo, visando a sua inclusão social**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Plínio Leite. Pós-graduação em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Niterói, 2008. 117p.

TOASSA, G.. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. 348 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../GTOASSA\\_Tese\\_2009.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../GTOASSA_Tese_2009.pdf). Acesso em: 24 mar. 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2010.

**APÊNDICES****APÊNDICE A****AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Blumenau, 8 de março de 2012.

Ilma Sra. XXXXX

**Prezada Senhora,**

Apresentamos a V.S. o(a) mestrando(a) **FERNANDA HELOISA DE MELLO**, aluno(a) regularmente matriculado(a) no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Turma 2011), da Universidade Regional de Blumenau – FURB. O (A) referido (a) mestrando(a) realiza, atualmente, pesquisa relacionada com o tema: **“As vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física Escolar por meio dos dizeres dos estudantes com surdez”** sob a orientação da professora Dra. Julianne Fischer.

Estamos, pois, solicitando a valiosa colaboração de Vossa Senhoria no sentido de autorizar/facilitar a realização da pesquisa acima mencionada nesta Escola.

Vossa Senhoria pode ter certeza que os dados coletados serão analisados e socializados considerando-se os princípios éticos da confidencialidade e dentro do maior respeito pelo trabalho profissional dos professores e das escolas participantes.

Na certeza de podermos contar com a sua valiosa colaboração, agradecemos a sua ajuda e nos subscrevemos.

**Atenciosamente,**

---

Profª Drª Neide de Melo Aguiar e Silva  
**Coordenadora do PPGE/ME**

**APÊNDICE B**  
**CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora e consinto minha participação neste projeto de pesquisa, a realização de gravações das entrevistas, bem como o uso das informações para fins de estudo, publicação em revistas científicas e/ou formação de profissionais.

Desde já agradeço sua colaboração e interesse pela referida proposta de pesquisa científica.

-----  
**Assinatura do (a) Participante**

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

<b>1. Identificação do Projeto de Pesquisa</b>
Título do Projeto: As vivências de in(exclusão) nas aulas de Educação Física escolar nos dizeres de estudantes com surdez.
Área do Conhecimento: Educação
Curso: Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Regional de Blumenau
Financiamento: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior do Estado de Santa Catarina - FUMDES
Pesquisadora: Fernanda Heloisa de Mello RG:

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

<b>2. Identificação do Sujeito da Pesquisa e do Responsável</b>
Nome do estudante:
Nome do responsável:
Data de nascimento do estudante:

Eu, responsável pelo menor acima identificado, autorizo sua participação, como voluntário(a) no presente projeto de pesquisa e estou ciente que:

1. O **objetivo** geral desta pesquisa é compreender as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física por meio dos dizeres de estudantes com surdez.
2. O **procedimento** para coleta de dados é uma entrevista e a construção de um desenho sobre a aula de Educação Física.
3. A **participação de meu filho** (ou do menor sob minha guarda) é **isenta de despesas**.
4. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração de meu filho (ou do menor sob minha guarda) nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
5. **Os resultados obtidos** durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento.

Joinville, 23 de março de 2012.

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo Estudante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

**APÊNDICE D**  
**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ANTÔNIO**

Pesquisadora (P): Comente sobre a aula de Educação Física.

*Antônio (A): Nós fazemos variadas brincadeiras/jogos.*

P: O que a professora faz na Educação Física? Como acontece?

*A: Eu aprendendo o que ela ensina. Ela faz jogos variados. Aprendo um pouco de cada vez.*

P: Nos jogos os alunos com surdez e os alunos ouvintes ficam em grupos separados?

*A: Não. Ficam juntos.*

P: A professora escolhe os times?

*A: Fazemos um time de ouvintes e um time de surdos. Jogamos surdos x ouvintes. Mas é tudo igual.*

P: E as atividades como faz a professora?

*A: Ela faz igual. A professora faz atividades iguais para os dois grupos.*

P: Quais atividades a professora faz?

*A: Ela faz futebol, tênis de mesa, vôlei...*

P: Comente sobre você nas aulas de Educação Física...

*A: Eu só gosto de jogar três coisas: futebol, tênis de mesa e basquete.*

P: E você joga com os surdos?

*A: Eu jogo futebol com amigos surdos, não com ouvintes porque nós somos amigos. Aprendemos juntos com os amigos a jogar futebol, entender....*

*Eu não gosto de ser o goleiro porque no gol tem perigo de se machucar quando se joga para defender. Na quadra vou com calma, tomamos cuidado.*

P: Fale sobre os colegas que estão nas aulas de Educação Física com você...

P: Você não gosta de joga/brincar com ouvintes?

*A: Quando amigo ouvinte sabe/conhece Libras igual ao surdo, eu gosto. Gosto de conversar. É bom! Conversamos em Libras, na minha sala tem quatro surdos.*

P: E no seu desenho.... fale sobre ele.. Quem você desenhou aqui?

*A: Somos nós jogando futebol. Eu sou o Neymar.*

P: E quem é o Júlio Cesar?

*A: É meu amigo. Amigo surdo jogando futebol. Eu sou torcedor do time do Flamengo.*

**APÊNDICE E**  
**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MÔNICA**

Pesquisadora (P): Comente sobre a aula de Educação Física... Comente sobre você na aula de Educação Física...

*Mônica (M): Eu não gosto de fazer aula de Educação Física. Prefiro ficar sentada.*

P: Então você não faz? Por quê?

*M: Eu faço o Tênis de Mesa.*

P: E a professora não fala nada?

*M: Ela passa o futebol e eu fico lá...*

P: Ela deixa você ficar sem fazer nada?

*M: Quando eu não faço a atividade que a professora manda ela diminui a minha nota. Eu não gosto de fazer.*

*M: Eu gosto de jogar Tênis de Mesa.*

P: Mas você só joga Tênis de Mesa?

*M: Não. Jogo Tênis de Mesa e o jogo de baralho UNO.*

P: Fale sobre os colegas que estão nas aulas de Educação Física com você...

P: Com quem você joga?

*M: Com amigos surdos.*

P: Não tem ouvintes no seu grupo?

*M: Tem sim, gosto mais ou menos de jogar com eles.*

P: Por quê?

*M: Eu não consigo entender o que eles falam.*

P: E a professora se comunica em Libras com você?

*M: Não, ela não sabe.*

P: Fale sobre o seu desenho...

*M: Estamos jogando Tênis de Mesa.*

P: Quem está jogando com você?

*M: É minha amiga ... Ela é surda.*

P: E tem ouvintes jogando?

*M: Tem no tênis de mesa e no futebol, mas eu jogo com minha amiga.*

P: E nas atividades como a professora faz? É um grupo só?

*M: Um grupo de surdos e um de ouvintes.*

P: Por que separado?

*M: Por que nos somos diferentes.*

P: Mas e a atividade?

*M: A atividade é igual para os dois grupos.*

**APÊNDICE F**  
**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM CARLOS**

Pesquisadora (P): Comente sobre a aula de Educação Física...

*Carlos: Corremos duas voltas na quadra, mas uma caminhando e depois tem esportes.*

P: Que esportes que tem?

*C: Tem handebol, futebol, vôlei, vários.*

P: E é a professora que divide os grupos?

*C: Sim, ela divide.*

P: E nos grupos são surdos e ouvintes juntos ou separados?

*C: Não, ela faz junto.*

P: E você gosta de fazer Educação Física?

*C: Eu gosto de fazer...*

P: Comente sobre você nas aulas de Educação Física...

P: Fale sobre os colegas que estão nas aulas de Educação Física com você...

*C: Eu jogo vôlei, futebol.*

P: Joga com surdos e ouvintes?

*C: Eu jogo com todos.*

P: E no teu desenho... O que você desenhou?

*C: Sou eu e meus colegas jogando futebol.*

P: Estes teus colegas são ouvintes ou surdos?

*C: Tem surdos, ouvintes.*

P: O que você mais gosta de jogar na Educação Física?

*C: O que eu mais gosto de jogar é futebol.*

P: E tem bastante futebol na Educação Física?

*C: Tem bastante.*

P: Como a professora de Educação Física faz as atividades?

*C: Ela faz futebol.*

P: Ela que escolhe as equipes na hora do jogo?

*c: Sim.*

P: E quando ela escolhe ela coloca ouvintes e surdos no mesmo grupo?

*C: Sim.*

P: Você gosta?

C: *Sim, sempre juntos.*

**APÊNDICE G**  
**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM TIAGO**

Pesquisadora (P): Comente sobre a aula de Educação Física...

P: Como acontecem as aulas de Educação Físicas?

*Tiago (T): Eu jogo tênis de mesa e gosto muito.*

P: Junto com amigo surdo ou ouvinte também?

*T: Sim, com amigo surdo e ouvinte também.*

P: Os ouvintes falam por Libras?

*T: Não, bem pouquinho.*

P: Você gosta de ter amigos ouvintes?

*T: Gosto é bom conhece-los.*

P: A professora de Educação Física fala em Libras?

*T: Mais ou menos.*

P: Você só joga tênis de mesa? Voleibol, Futebol você não joga?

*T: Só Futebol e tênis de mesa.*

P: E aqui no seu desenho... Quem está jogando com você?

*T: Amigos surdos.*

**APÊNDICE H**  
**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EDSON**

Pesquisadora (P): Comente sobre as aulas de Educação Física...

*Edson (E): Tem futebol.*

P: Comente de você nas aulas de Educação Física...

*E: Jogo Futebol num grupo de surdos e no outro grupo jogam os ouvintes.*

P: Mas surdos e ouvintes não ficam juntos nas atividades?

*E: Ficam juntos.*

P: Você gosta de jogar com os ouvintes?

*E: Gosto.*

P: Tem interprete na aula de Educação Física?

*E: Sim*

P: O que você quer que tenha nas aulas de Educação Física?

*E: Eu gosto de futebol.*

P: E aqui no seu desenho? Quem é você?

*E: .....*

P: E quem são esses outros?

*E: São ouvintes.*

P: Como a professora de Educação física faz as atividades?

*E: Ela manda a gente correr em volta da quadra, jogamos futebol, ela faz perguntas, ela mostra o exercício para a gente aprender, ver para compreender.*

P: E no grupo ficam surdos e ouvintes juntos?

*E: Sim, ficam juntos, ela escolhe o time.*

P: Ela escolhe surdos e ouvintes?

*E: Escolhe. Surdos e ouvintes são amigos.*

**APÊNDICE I**  
**TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DE FABIANO**

Pesquisadora (P): Comente sobre a aula de Educação Física...

*Fabiano (F): Humm...*

Comente sobre você na aula de Educação Física...

P: Como você é no grupo de Educação Física?

*F: Amigos do grupo falam Libras.*

P: Os ouvintes não falam Libras?

*F: Mais ou menos*

P: Você gosta dos ouvintes junto?

*F: Surdos e ouvintes devem sempre estar juntos.*

P: O que você gosta de fazer na Educação Física?

*F: Eu gosto de jogar Vôlei, Futebol, Tênis de Mesa, conversar e jogar uno.*

P: E no desenho?....

*F: (silêncio)*

P: Amigos surdos ou ouvintes?

*F: Surdos e Ouvintes juntos.*

**APÊNDICE J**  
**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ANA**

Pesquisadora (P): Comente sobre as aulas de Educação Física...

P: Como a professora de Educação Física faz as atividades?

*Ana (A): Ela faz Voleibol.*

P: Como a professora escolhe o time?

*A: A professora escolhe e nós também.*

P: E você escolhe para o seu grupo surdos e ouvintes?

*A: Não, só surdos.*

P: Você tem amigos ouvinte?

*A: Tenho.*

P: E você brinca com amigos ouvintes?

*A: Sim.*

P: O que você quer fazer nas aulas de Educação Física?

*A: Jogar Vôlei.*

P: Sempre?

*A: Basquete*

P: Joga vôlei junto surdos e ouvintes?

*A: Junto.*

P: No mesmo time?

*A: Sim*

P: E no desenho? Quem são esses?

*A: Eu e meus amigos. Surdos e ouvintes jogamos juntos.*

P: Na atividade a professora faz atividades com ouvintes e surdos juntos?

*A: Faz.*