

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência.

RAPHAEL ALVES COELHO

ALUNAS/OS SURDAS/OS E EDUCAÇÃO FÍSICA: tecendo relações de distanciamentos e aproximações.

Belo Horizonte

Março / 2020

RAPHAEL ALVES COELHO

ALUNAS/OS SURDAS/OS E EDUCAÇÃO FÍSICA: tecendo relações de aproximações e distanciamentos.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação

Linha De Pesquisa: Ensino De Educação Física.

Orientador: Prof.º Dr. Joelcio Fernandes Pinto

Belo Horizonte

Março / 2020

C672a
T

Coelho, Raphael Alves, 1990-

Alunas/os surdas/os e educação física [manuscrito] : tecendo relações de aproximações e distanciamentos / Raphael Alves Coelho. - Belo Horizonte, 2020.

78 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Joelcio Fernandes Pinto.

Bibliografia: f. 67-74.

Anexos: f. 75-78.

1. Educação -- Teses. 2. Surdos -- Educação -- Teses. 3. Surdos -- Inclusão social -- Teses. 4. Inclusão em educação -- Teses. 5. Educação física -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Educação física -- Métodos de ensino -- Teses.

I. Título. II. Pinto, Joelcio Fernandes, 1968-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.912

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA / PROMESTRE

FOLHA DE APROVAÇÃO

" ALUNAS/OS SURDAS/OS E EDUCAÇÃO FÍSICA: tecendo relações de distanciamentos e aproximações. "

RAPHAEL ALVES COELHO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 04 de março de 2020, pela Banca Examinadora constituída pelos membros:

Profa. Eliene Lopes Faria- Orientadora- UFMG

Profa. Amanda Fonseca Soares Freitas - Centro Pedagógico / UFMGProf.

Joélcio Fernandes Pinto- PUC/MINAS.

TERESINHA FUMI KAWASAKI

Coordenadora do Programa de Pós- Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

Belo Horizonte, 12 de agosto de 2021.





13/08/2021, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0893677** e o código CRC **0321A45C**.

Referência: Processo nº 23072.234041/2021-92

SEI nº 0893677

AGRADECIMENTOS

Apesar de ter escrito o memorial e de ter expressado opiniões em vários momentos da construção do texto da dissertação, esse se faz o momento mais pessoal e mais difícil de construir. Só de pensar na Dona Cornélia que está presente de uma forma diferente das demais pessoas que ainda serão citadas, preciso parar de escrever para enxugar os olhos, pois, se fosse uma escrita manual com certeza o papel teria marcas de lágrimas. Porém, eu nunca tive dificuldades em dizer e demonstrar o quanto eu a amava, não existe nenhum arrependimento ao lembrar, mas a saudade, mesmo que de muitas coisas boas, também dói.

Em primeiro lugar, e aqui entra a Dona Cornélia, quero agradecer a minha família, alguns nominalmente por serem mais presentes e cuidadosos. Minha Avó, que está descansando em paz, e meu Avô, por serem a base de tudo que eu consegui construir e ser. Minha Mãe, que nunca pensou duas vezes antes de ser/fazer o que dava e não dava, o que podia e o que era da ordem do impossível. Meu tio Quinha, por sempre estar presente e acompanhar de perto meu irmão e eu. Meu irmão mais velho, por sempre ser o melhor companheiro que um irmão precisa ter e meu irmão Rodrigo, por se fazer irmão em todos os momentos e nunca abandonar o barco. A Sol, minha namorada, por ter sido a pessoa mais incrível dos últimos sete anos em minha vida e me fazer sentir tão bem, que seu abraço de fato é uma morada. E, não pode faltar, a Lay, por ter entrado na família por antecipação, mas agora já tem cadeira cativa.

Fora da família, existem muitas pessoas e infelizmente não citarei todas, mas faço questão de registrar meu carinho e admiração pelo Wesley, um amigo sem igual.

Aos amigos do Centro Pedagógico, que foram como uma família nos dois últimos anos, vários para além do núcleo de Educação Física, principalmente o Thiago, setor de compras, e o André, professor de matemática. Guilherme, Túlio, Amanda, Léo e Fabrine, muito obrigado pelo carinho e o companheirismo, aos Queridões Brunim, Fêssor (Luiz), e Dani, só gratidão por todos os momentos compartilhados.

Aos amigos do promestre, tanto os da linha de Educação Física (Nayara, Júlia, Camila, Ana e Rodrigo) e as amigas que foram construídas em outras disciplinas e no grupo do

Whatsapp Desromantização da Pós. Meus sinceros agradecimentos, por serem auxílio e parceria em vários momentos.

Agradeço também ao Joelcio, meu orientador, por todo companheirismo durante a trajetória dessa experiência ímpar de construir conhecimento a cerca de um tema tão caro para mim.

A única certeza que tenho neste momento é que estou sendo ingrato com muitas pessoas por não citar os nomes nos agradecimentos, mas quem realmente caminha com a gente, o coração nunca esquece.

E encerro com o trecho de uma música de um grupo de rap que faz parte da minha trajetória há muito tempo, e não foi diferente nesses últimos dois anos.

“Tim..Tim..

Um brinde pra mim,

Sou exemplo, de vitórias,

Trajetos e glórias,

O dinheiro tira um homem da miséria,

Mas não pode arrancar,

De dentro dele a favela,

São poucos,

Que entram em campo pra vencer,

A alma guarda

O que a mente tenta esquecer...”

Negro Drama – Racionis Mc’s

RESUMO

A comunidade de alunos/as surdos/as inscritos nas escolas mineiras tem se apresentado de forma muito afirmativa, reivindicando de maneira enfática seu direito a uma educação de qualidade. O movimento de inclusão social destas minorias tem conquistado alguns avanços como a inserção de interpretes em algumas escolas, a formação continuada de alguns docentes. Todavia, percebe-se ainda, muitas lacunas, principalmente no que se refere a estratégias metodológicas que deem conta de incrementar um processo de ensino aprendizagem específico para tal grupo. Para tanto, a compreensão de características sócio/culturais de escolares surdos/as apresenta-se como condição fundamental. Neste sentido este estudo teve como objetivo compreender e discutir relações que um determinado grupo de alunos/as surdos/as estabelecem com as práticas corporais, dentro e fora do universo escolar, bem como com os/as colegas ouvintes. A partir destas investigações elaborou-se uma produção narrativa que tem como objetivo inspirar e municiar docentes que trabalham com alunos/as surdos/as com elementos estruturantes para a construção de estratégias pedagógicas assertivas. Tais elementos serviram também para elaborar um exemplo de recurso didático pautado nos princípios de uma concepção de ensino que elege como objeto central de aprendizagem a cultura corporal de movimento. Este movimento de pesquisa pretende auxiliar/possibilitar que professoras e professores de Educação Física possam refletir sobre especificidades da comunidade surda e desenvolver aulas que possibilitem aproximações dos/as alunos/as ouvintes e surdos com a cultura surda. Como método de pesquisa utilizou-se à cartografia para orientar a observação, as intervenções e as análises no/do campo de pesquisa, o qual contribuiu com o caminho de pesquisa-intervenção culminando na construção de elementos relevantes para contribuir com a inclusão de alunas e alunos surdos nas aulas de Educação Física Escolar. Os resultados desta investigação apontaram para quatro aspectos centrais para a estruturação de um plano de ensino eficiente para tal comunidade, são eles: o processo socializador e a comunicação; a aprendizagem por imitação; a dança no universo dos/as surdos/as e a autoestima destes escolares.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Física Escolar, Surdos, Cultura Corporal de Movimento, Cultura Surda.

ABSTRACT

The Deaf students community enrolled in schools in Minas Gerais has presented itself in a very affirmative way, emphatically claiming their right to quality education. These minorities social movements has achieved some advances, such as the insertion of interpreters in some schools and the continued training of some teachers. However, many gaps are still perceived, especially when regarded to methodological strategies that are able to increase a specific teaching-learning process for such a group. Therefore, the understanding of socio / cultural characteristics of deaf students is presented as a fundamental condition. In this sense, this study intends to understand and discuss relationships that a certain group of deaf students establish with body practices, inside and outside the school universe, as well as with fellow listeners. Based on these investigations, a narrative production was developed to inspire and equip teachers who work with deaf students with structuring elements to construe assertive pedagogical strategies. Such elements also served to elaborate an example of didactic resource based on the Bodily Culture of Movement principles of teaching as a central learning object. This research movement intends to help / enable Physical Education teachers and professors to consider the specificities of deaf community, developing classes that allow approximations of both hearing students and deaf ones, to the deaf culture. As a research method, cartography was used to guide observation, interventions and analyzes in / from the research field, which contributed to the research-intervention path, culminating in the construction of relevant elements that contribute to include both hearing students and deaf students in School Physical Education classes. This investigations results points to four main aspects to structure an efficient teaching plan for such a community, as below: the socializing and communication proceaa; imitation learning; dance in the deaf universe and their self-esteem.

KEYWORDS: School Physical Education, Deaf, Bodily Culture of Movement, Deaf Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ASMG - Associação de Surdos de Minas Gerais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAS - Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CP – Centro Pedagógico
DEID - Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Educação Física
EFE - Educação Física Escolar
EM Zona Norte – Escola Municipal Zona Norte
GF – Grupo Focal
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
PCN - Parâmetros Curriculares nacionais
PL2 - Português como segunda língua
PST – Programa Segundo Tempo
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEE – Secretaria de Educação de Minas Gerais
SER - Superintendências Regionais de Ensino
SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar
SMED - Secretaria Municipal de Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartas com letras do alfabeto manual da Libras	71
Figura 2: Cartas com letras do alfabeto manual da Libras e cartas com letras do alfabeto da Língua Portuguesa	71
Figura 3: Cartas com um sinal da Libras e opções de respostas em português	71
Figura 4: Cartas com perguntas e respostas em Libras e Português.....	72
Figura 5: Carta com letras do alfabeto manual da Libras	72
Figura 6: Tabuleiro do jogo	73
Figura 7: Alfabeto manual	74

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	10
2. MEMORIAL.....	10
3. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	14
4. CULTURA E CULTURA SURDA: IDENTIDADE(S) E SUJEITO(S).....	20
5. DADOS SOBRE ESCOLARES SURDOS NA EDUCAÇÃO	
BÁSICA – MG e BH	22
6. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DOS SURDOS.....	26
6.1 Objetivos da pesquisa.....	28
6.2 Objetivos específicos.....	29
6.3 Metodologia de pesquisa.....	29
7. PERCURSOS INICIAIS DO TRABALHO DE CAMPO.....	32
8. NARRATIVAS DE UM PESQUISADOR INICIANTE.....	40
9. CATEGORIAS DE REFLEXÕES.....	52
9.1 Processo socializador e comunicação.....	53
9.2 Aprendizagem das práticas corporais pela imitação.....	57
9.3 Os estudantes surdos e a dança.....	59
9.4 Autoestima dos alunos surdos.....	61
10. RECURSO DIDÁTICO.....	64
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXO I - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	75
ANEXO II - ROTEIRO DO SEGUNDO GRUPO FOCAL	76
ANEXO III – QUADRO DE HORÁRIOS DAS TURMAS	77

1 – APRESENTAÇÃO

A pesquisa a seguir traz como tema central de discussão as vivências corporais de alunas/os surdas/os nos espaços escolares e não escolares, tendo como prioridade de investigação as aulas de Educação Física. As investigações aqui apresentadas tiveram como foco a discussão e compreensão das relações estabelecidas entre um determinado grupo de alunos/as surdos/as e suas práticas corporais, dentro e fora do universo escolar, bem como com os/as colegas ouvintes.

Para tanto, o texto a seguir foi organizado em quatro momentos, a saber: no primeiro momento, descrevo os caminhos pessoais e profissionais trilhados que me fizeram chegar neste momento de produção de conhecimento; no segundo momento, apresento os diálogos teóricos realizados para fundamentar e organizar os caminhos da pesquisa e a produção do recurso educacional; no terceiro momento, apresento as escolhas metodológicas visando atender os objetivos ora estabelecidos e, por último, o recurso didático desenvolvido como produção da pesquisa.

2 - MEMORIAL

Enquanto cursava o ensino médio, de 2005 a 2007, tive a oportunidade de trabalhar em uma empresa governamental, onde pessoas surdas digitavam multas dos veículos autuados pela polícia rodoviária. E esse foi meu primeiro contato com a cultura surda e a Libras. As/Os surdas/os exerciam essa função devido à alta concentração e agilidade durante a digitação das multas. Nesse primeiro contato aprendi alguns sinais e conversava minimamente com esses sujeitos e, naquele momento, me chamava muito a atenção o quanto tinham vida socialmente ativa, praticavam esportes, saíam para boates, dirigiam, constituíam família etc. Hoje, entendo que essas são coisas comuns na vida dos surdos, mas confesso que, quando tive o primeiro contato com eles, fiquei surpreso. Porém, pensando a inclusão de forma ampla e qualificada, as/os surdas/os deveriam exercer outras funções, naquela e em outras empresas, que fossem para além de atividades com características relacionadas com a falta de audição. Realmente elas/es realizam bem o trabalho de digitação, mas também conseguem dirigir, dançar, constituir família, ter responsabilidade assim como as/os ouvintes, mas muitas vezes são “aproveitadas/os” pela falta da audição e não por suas habilidades.

Em março de 2011, ingressei no curso de Educação Física na Universidade Federal Minas Gerais – UFMG, na modalidade de licenciatura. A paixão pelo futebol foi fundamental para a escolha do curso. Durante a graduação, fui percebendo o quanto o meu envolvimento

com jogos e brincadeiras de rua poderia ser significativo para aprimorar minha formação e meu fazer docente. Ainda em 2011, participei da Primeira jornada paraolímpica, promovida pela PUC Minas, que foi realizada no complexo esportivo da unidade Coração Eucarístico.

No quarto período da faculdade, fui bolsista do Programa Escola Integrada, como monitor de dança em uma escola na região da Pampulha em Belo Horizonte. Foi meu primeiro contato com uma instituição escolar na perspectiva de docente. A responsabilidade de planejar e executar as aulas pensando em espaço, tempo e características das/os alunas/os, me fez perceber o quão difícil é ser um professor comprometido com a aprendizagem das/os estudantes. No entanto, creio que este momento faz parte do processo de formação docente e foi uma experiência que me motivou a continuar a ser professor. No programa aconteciam reuniões de acompanhamento uma vez por mês, em que partilhávamos nossos medos, nossas dúvidas e nossos acertos. Este processo foi importante para a minha formação porque eu pude ter contato com diferentes possibilidades de ministrar diversos conteúdos e também perceber o quanto é importante estar inserido em um coletivo e dialogar sobre o dia a dia na escola.

Encerrada esta experiência no Programa Escola Integrada, entrei para um projeto de extensão do curso de Educação Física da UFMG intitulado “Educação Física para a Terceira Idade”, ministrando aulas de forró. As aulas aconteciam no Centro Esportivo Universitário e curiosamente só havia mulheres matriculadas na turma. Dois estagiários e uma estagiária que acompanhavam as aulas como atividade da disciplina de estágio obrigatório do curso de Educação Física na modalidade bacharelado entravam na roda para dançar com as alunas. Planejar, desenvolver e avaliar as aulas de forró para essa turma era extremamente desafiador pelo fato de ter apenas alunas. A estagiária e os estagiários tinham como atividade da disciplina planejar e executar três aulas cada, durante as aulas ministradas por ela/eles tive a oportunidade de aprender novas formas para ensinar o forró e com diferentes apropriações, como: movimentos do forró para treinar equilíbrio utilizando steps, dançar sem par com caneleiras (peso para colocar nas canelas) para fortalecer as pernas, entre outros.

No período seguinte ao participar do projeto Educação Física para a Terceira Idade, participei do programa “Dança experimental: Um diálogo entre a dança e a educação”, também do curso de Educação Física da UFMG. Nesse programa, tive contato com a pesquisa e a extensão: o momento de pesquisa era desenvolvido por três monitores do projeto e a professora,

em que pesquisávamos sobre dança experimental; o ensino era desenvolvido nas aulas de dança de salão utilizando métodos de dança experimental para a comunidade interna e externa da UFMG; a extensão acontecia uma vez que o programa atendia o público externo e participava de apresentações e exposições dentro e fora da universidade.

No primeiro semestre de 2015, aproximadamente quatro anos e meio após ter ingressado no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, me via prestes a finalizar a graduação, e duas das poucas certezas que me acompanhavam eram “Ser professor é um processo de formação inacabável” e “Ser professor é poder fazer diferença na formação escolar e na vida dos alunos”. Refletindo sobre minhas experiências e minha formação, percebi que, em todos os programas de que participei, a dança era o tema, e, por isso, decidi procurar por um programa que me possibilitasse a experiência de ministrar outros conteúdos da Educação Física. Nesse momento surgiu o edital para monitor do Programa Segundo Tempo – PST, no Centro Pedagógico, CP.

Fiquei classificado em segundo lugar, mas o edital oferecia apenas uma vaga, porém, ainda no tempo de vigência do concurso, houve outra vaga e fui chamado. O cargo exigia vinte horas semanais, sendo doze horas aulas, três horas de reunião de formação, cinco horas de planejamento, avaliação no final das etapas e preenchimento das fichas avaliativas no sistema. Entrei como monitor em setembro de dois mil e quinze, dezembro do mesmo ano concluí a graduação.

Posteriormente, com o título de licenciado em Educação Física, fui aprovado no processo seletivo para ser coordenador de núcleo do mesmo programa. Para além das funções já exercidas como monitor, era necessário acompanhar um monitor em suas aulas e auxiliar o seu planejamento e suas avaliações, fazer controle das turmas ofertadas no sistema e ajudar na montagem das listas de chamada.

Após um semestre realizando a função de coordenador de núcleo, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo para a coordenação pedagógica do PST, no qual fui aprovado. Assumi a coordenação pedagógica até o Ministério do Esporte não renovar o contrato, em dezembro de 2016.

Como coordenador pedagógico, a carga horária passou de vinte para quarenta horas semanais, e os encargos passaram a ser: ministrar aulas no programa, acompanhar e avaliar os

planejamentos, auxiliar na construção dos planos de aula e na execução dos projetos; preencher os dados dos monitores e coordenadores de núcleo no sistema, participar da reunião do núcleo de Educação Física do CP como representante do Segundo Tempo e planejar a reunião de formação que acontecia semanalmente com os coordenadores de núcleo e monitores.

Concomitantemente ao ingresso no Centro Pedagógico me (re)aproximei da Libras e conseqüentemente da comunidade surda com a intenção de aprender mais sobre a língua de sinais brasileira, para me qualificar para a imersão no campo de pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, em uma escola municipal de Belo Horizonte com turmas de estudantes surdos. No segundo semestre de 2015, iniciei o curso de Libras, finalizando os módulos básico I e II e iniciando o módulo intermediário. Em abril de 2015 participei do evento “Uma viagem ao mundo da Libras: Perspectiva de novos olhares pela comunidade universitária”, na Universidade Federal de Minas Gerais, evento que reuniu escolares do ensino fundamental de várias escolas públicas de Belo Horizonte e professores e alunos da UFMG. No âmbito da minha formação profissional, dezembro de 2015, defendi o meu TCC “A ESCOLA, A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS SURDOS: um estudo bibliográfico e análise de caso”. Para a realização deste estudo, frequentei uma escola municipal na zona norte de Belo Horizonte, acompanhando as aulas de Educação Física para as turmas de alunos surdos. Durante esta aproximação com tal comunidade, foi possível perceber a necessidade dos atores escolares, sendo eles: professoras/es, cantineiras, porteiros, bibliotecárias/os etc, terem uma formação mais aprofundada sobre a cultura surda, para a promoção de uma inclusão dos surdos, enquanto comunicação e trocas de experiências para além dos interpretes. Percebi um afastamento dos profissionais da escola para com as/os alunas/os surdos, pouca comunicação, pouco interesse/conhecimento em/para incluir os estudantes com surdez nos diversos momentos da rotina escolar. Creio que a formação se faz necessária para promover uma qualificação do processo ensino/aprendizagem dos alunos surdos e também para fomentar a produção de métodos e materiais didáticos que possam atender às necessidades específicas desta comunidade.

No segundo semestre de 2015, quando iniciei o curso de Libras e comecei a observar as aulas de Educação Física na escola que foi o campo de pesquisa-intervenção para a construção de dados para o TCC, me surgiram muitas certezas, dúvidas e curiosidade, sobre a relação dos

surdos com a Educação Física Escolar, a inclusão dos surdos em escolas regulares e a qualificação da comunidade escolar. Muitas dúvidas foram respondidas naquela ocasião, muitas curiosidades eu tive a oportunidade de compartilhar com o professor da turma, os estudantes e a interprete e outras certezas se consolidaram. Mas, a relação dos surdos com as práticas corporais na Educação Física, no meu entendimento, precisa ser mais investigada com a intenção de fornecer mais informações para a melhor qualificação da inclusão dos surdos pelos docentes responsáveis por essa disciplina na escola.

Em 2017, atuei no CP como professor bolsista, sendo professor de duas turmas do quarto ano. Além de planejar, executar e avaliar as aulas, participava das reuniões de docentes do segundo ciclo da escola, das reuniões de Educação Física e das reuniões com os pais.

De fevereiro de 2018 até dezembro de 2019, também no Centro Pedagógico, atuei como professor substituto, realizando as mesmas funções pedagógicas e administrativas de quando era professor bolsista, mas com a carga horaria de 40 horas semanais, sendo assim, com números maiores de turmas, atuando em dois ciclos de formação humana (primeiro e terceiro ciclo) e mais funções pedagógicas e administrativas.

3 - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Apresento, a seguir, uma reflexão sobre uma versão histórica da cultura dos surdos, bem como uma abordagem conceitual/legal, em que descrevo referências de trabalhos que me ajudaram a conhecer o processo de inclusão social dos surdos. Ao final desta seção, faço uma discussão sobre um processo de inclusão dos surdos na Educação Física Escolar.

As histórias de aceitação e inserção dos surdos na sociedade são marcadas por diversas lutas em diferentes dimensões da vida social e pessoal desses sujeitos. Neste trabalho apresento informações relativas à educação e ao ensino de pessoas surdas, com o objetivo de elucidar a importância de métodos e materiais desenvolvidos levando em consideração a cultura surda e a língua de sinais no processo de ensino-aprendizado dos alunos surdos com a intenção de utilizá-las no ensino das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Segundo Lacerda (1998) o marco para a educação de surdos se deu no início do século XVI, principalmente na França, no qual os surdos começam a ser vistos como pessoas educáveis e não mais como imbecis. Anteriormente eram compreendidos como pessoas inúteis para a

sociedade como na antiguidade e em grande parte da idade média. A partir desse momento começam a surgir relatos de resultados obtidos por diversos preceptores com o trabalho de ensinar os surdos.

O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos. (LACERDA, 1998, p2.)

Continuando com as contribuições de Lacerda (1998), é a partir dos trabalhos do monge espanhol beneditino Pedro Ponce De Leon, considerado o primeiro preceptor de surdos, que surge a possibilidade de se pensar a educação para surdos, na qual os professores/preceptores começavam a organizar formas de ensino que seriam um caminho para a inclusão desses sujeitos na sociedade, com o intuito de possibilitar que assinassem documentos, compartilhassem pensamentos e opiniões. Esse é um indício do momento no qual a inclusão dos surdos na sociedade começa a ser realizada, mesmo sendo a grande maioria surdos de famílias nobres que teriam a oportunidade de acesso a essa educação, encontra-se na literatura preceptores que dedicavam parte do seu tempo para o ensino de surdos provenientes de famílias pobres, como no caso de Abade de L'Epée¹ que atendia os surdos de famílias ricas em regime de externato e os de famílias pobres em regime de internato. L'Epée começou a desenvolver seu método a partir do contato com duas irmãs surdas que comunicavam-se utilizando gestos.

Lacerda (1998) afirma que foi a partir desse momento que houve um grande avanço para pensar a educação e a inclusão dos surdos na sociedade, começando a desenvolver alternativas diferentes para a socialização e não apenas o tradicional método de ensino, “muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras” - (LACERDA, 1998).

É importante reconhecer que os textos nos apresentam indícios de que a educação dos surdos buscava imitar e seguir padrões semelhantes à dos ouvintes. A forma de inclusão pensada

¹O primeiro estudioso de uma língua de sinais foi o francês abade Charles M. De L'Epée, que estudou com atenção voltada a características linguísticas na França.

era até certo ponto uma tentativa de apagamento da surdez, fazendo com que pudessem tentar conviver minimamente na sociedade como os não surdos conviviam.

A autora descreve ainda dois métodos de ensino que eram utilizados para a integração dos surdos com a sociedade, o Oralismo e o Gestualismo. O primeiro pretende estimular o aprendizado dos surdos a partir da língua oral da comunidade onde estão inseridos, criando uma dificuldade enorme para uma grande parcela dos surdos serem incluídos devido à dificuldade de aprender a língua oral. O segundo pauta seu ensino por meio de gestos, códigos manuais e representação manual do alfabeto que muitas vezes o professor aprendia com os próprios alunos, com a finalidade de aprimorar a comunicação entre os mesmos, e ensinar a língua falada pela comunidade onde os surdos estão inseridos.

Mas era quase imperceptível a dicotomia nas formas de ensinar os surdos, existia quase que um consenso em ensinar aos surdos a língua oral, mas no final do século XVIII surge uma representação mais aparente e fundamentada do gestualismo, que reconhece a forma diferente do surdo se comunicar e aprender por uma linguagem gestual. Segundo Lacerda (1998), o método francês de educação para surdos é o mais importante que se conhece como gestualismo.

No Brasil, a primeira instituição educacional para surdos foi o Instituto Imperial de Surdos-mudos, criada no Rio de Janeiro em 1857, pelo professor surdo Huet. Nascido ouvinte em 1822 na França e tendo ficado surdo aos 12 anos de idade, Eduard Huet, conhecido também como Ernest Huet, a convite de D. Pedro II, fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Como escreveu Karin Lilian Strobel:

Eduard Huet, francês surdo com conhecimentos da metodologia de ensino aos surdos, no ano de 1855 chega ao Brasil sob convite do imperador D. Pedro II com a intenção de abrir uma escola para sujeitos surdos no Rio de Janeiro. No dia 26 de setembro de 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o 'Imperial Instituto dos Surdos-Mudos', depois de algumas alterações, hoje é denominado de 'Instituto Nacional de Educação de Surdos' (Strobel 2008, p. 88)

Huet utilizava a língua de sinais e começou alfabetizando sete crianças surdas no INES. Ensinava de acordo com o método desenvolvido por Abade de L'Epée que apropriava dos gestos e signos gestuais dos alunos surdos para o ensino de uma língua de sinais como o método

hoje conhecido como gestualismo. Porém, no ano de 1880, foi votado no Congresso de Milão² que deveria ser utilizado exclusivamente o método de ensino oral na educação de surdos. Sendo assim, o INES, que utilizava o gestualismo como sistema de ensino teve uma redução em seu desenvolvimento. Essa decisão influenciou muito o ensino de língua de sinais na França e também no Brasil. Porém, mesmo diante da forte influência do oralismo, segundo Schwan (2005), os surdos “Organizaram-se ainda, em associações, para viverem sua cultura. As associações são lugares onde há uma rica convivência de surdos, com troca de experiências, atividades de lazer, esporte e, principalmente, o fortalecimento de sua identidade.” Estes momentos contribuíram muito para o fortalecimento de uma identidade surda. Durante os encontros utilizava-se como meio de comunicação a Libras, contribuindo para a manter a língua de sinais no cenário da educação e no desenvolvimento dos surdos, mesmo contra a decisão tomada no congresso de 1880. Esses grupos, reconhecidos como comunidades surdas, foram importantíssimos para vitalidade e o reconhecimento da língua de sinais porque apresentavam bons resultados em relação a aprendizado da língua utilizada por parte dos surdos e ouvintes integrantes dessas comunidades e possibilitava a inclusão dos surdos na sociedade, de acordo com Widell, conforme citado por Schwan (2005, p. 8):

(...) é graças à socialização terciária na associação dos surdos-mudos que a comunidade surda aprendeu a ascender socialmente no emprego. Era na associação que as soluções para problemas como afrontas, sindicatos, operários, etc., eram discutidos. (Widell 1992, p. 21)

O breve apanhado de informações apresentado, mostra o quão presente estiveram os métodos de ensino na aceitação e inserção dos surdos na sociedade. Dois métodos foram citados (Oralismo e Gestualismo), mas hoje há outros métodos, como a Comunicação Total, que defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas; o Bimodalismo que se refere

² Congresso de Milão: O Congresso de Milão, realizado em 11 de setembro de 1880, considerou a superioridade do método Oral Puro em relação ao ensino que combinava fala e gesto para o desenvolvimento da linguagem do surdo e declarou : (...) o meio mais natural e efetivo pelo qual o surdo que fala adquire o conhecimento da linguagem é o método “intuitivo”, que consiste em expor, primeiro pela fala, e depois pela escrita, os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos . (InternationalCongressof The Educacionof The Deaf, 1880, p. 05) In: SOARES, (1999, p. 45).

à forma pela qual a língua é apresentada à criança por meio da língua oral acompanhada com sinais que se espera que a criança venha a desenvolver suas habilidades linguísticas, sendo feito todo um trabalho de aproveitamento de restos auditivos e de fala; e o Bilingüismo defendendo o pressuposto básico a necessidade do surdo ser bilíngue, ou seja, este deve adquirir a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, como língua materna e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. Estas duas não devem ser utilizadas simultaneamente para que suas estruturas sejam preservadas.

É importante ressaltar que mesmo com os conflitos e as divergências entre os métodos de ensino, os mesmos influenciaram diversos campos de estudos, estimulando a realização de pesquisas sobre a relação da língua com o aprendizado dos surdos. A psicologia e a linguística são duas áreas que contribuíram bastante e continuam contribuindo com estudos que auxiliam a compreensão de características que permeiam a relação ensino aprendizado dos alunos surdos e como a língua de sinais é importante nesse processo. O interesse da psicologia pela surdez está muito relacionado com o desenvolvimento na área da educação de surdos (BISOL; SIMIONI; SPERB, 2008). A discussão sobre surdez, educação e língua de sinais vem sendo ampliada nos últimos anos por profissionais envolvidos com a educação de surdos, como também pela própria comunidade surda (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Silva (2002) permite afirmar que para a inclusão dos surdos acontecer de forma efetiva é necessário que os surdos aprendam língua de sinais. Mas como a aprendizagem e a inclusão são processos contínuos, é papel da escola e dos professores oportunizarem momentos que ambas aconteçam de forma efetiva e significativa. Muitos autores e professores defendem uma escola Bilíngue, onde o surdo aprende Libras como primeira língua e português como segunda língua.

O que estamos propondo é uma reflexão sobre uma nova forma de encararmos o processo não apenas educacional do surdo, no sentido pedagógico mais restrito do termo, mas seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e sua participação como indivíduo na sociedade. Nesse último sentido, educação com bilingüismo é uma expressão que deve vir intimamente comprometida com as características culturais das comunidades de surdos e de ouvintes (Fernandes; Rios, 1998, p. 14).

Em um trabalho apresentado na 7ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), KARNOPP, L. B. e MÜLLER, J. I. (2015) afirmam que “pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística e da Educação legitimam a eficácia do

bilinguismo na educação de surdos. Além disso, a implementação de uma educação bilíngue para surdos está vinculada a macro e micropolíticas, resultantes de lutas das comunidades e dos movimentos surdos...”

“Para falar de inclusão para a pessoa surda precisamos falar de educação bilíngue: as dinâmicas em sala de aula devem ser diferenciadas para o aluno surdo”, defende Waléria Vaz, coordenadora do curso de pedagogia bilíngue libras-português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Segundo ela, “é preciso valorizar a língua brasileira de sinais (Libras) e as diferentes metodologias para que a inclusão da pessoa surda aconteça”.

Com os avanços nas pesquisas além do reconhecimento da importância da língua de sinais para os surdos também foram estabelecidos decretos e leis que asseguram a Libras, nos contextos sociais e educacionais, a reconhecendo como uma língua, assegurando acessibilidade e a inclusão da mesma nas escolas de educação básica e nos cursos de formação de professores.

No dia 23 de março de 1994 foi constituída a lei 10.098/94, que “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.” No capítulo VII a lei assegura que o poder público promoverá eliminação de barreiras na comunicação e implementará a formação profissional de intérpretes de escrita em braile e linguagens de sinais para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com dificuldade de comunicação e para garantir-lhes direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer; em 24 de abril de 2002 veio a lei 10.436 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, sendo uma língua capaz de comunicar e expressar através do sistema linguístico visual-motor, com estrutura gramatical própria entre outras características; e em 22 de dezembro de 2005 o Decreto Nº 5.626, que discorre sobre vários aspectos inerentes a inclusão de Libras nas escolas, nas faculdades e também na formação de tradutor e interprete de Libras entre outras áreas da esfera social da vida dos surdos. Assegura também a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória de todos os cursos de licenciatura.

4 – CULTURA E CULTURA SURDA: IDENTIDADE(S) E SUJEITO(S)

“Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 2008).

Ruth Benedict escreveu em seu livro “O crisântemo e a espada” que a cultura “é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”. (LARAIA, 2008, P. 35).

Os conceitos de cultura acima apresentados, permitem pensar a cultura como não sendo concreta e objetiva. Diferentes sujeitos podem realizar análises, interpretações variadas a procura de significados para situações similares. Sendo assim, indivíduos pertencentes as mesmas culturas podem apresentar visões diferentes, desencontradas das “mesmas situações”. Gueertz (2008) utiliza uma situação com três significados, uma piscadela que pode significar um sinal de forma precisa e especial, um tique nervoso ou alguém que imita o piscar de quem tem tique nervoso de forma proposital com a intenção de ridicularizá-lo. Como identificar o verdadeiro significado de uma piscadela? Quando Laraia (2008) utiliza do conceito do qual “Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”, percebo uma sintonia entre os dois conceitos de cultura. O julgar a piscadela como uma das três situações, pode-se depender da lente com a qual o homem enxerga a pessoa a realizar a piscadela ou o movimento em si.

Pensando nas diferenças entre as culturas e nas formas que as diversas culturas podem afetar os indivíduos, apresento um apanhado sobre o que estou entendendo por uma cultura surda.

A Cultura Surda pode ser definida como a maneira do sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo em função de suas percepções visuais. Ela abrange ideias, crenças, hábitos e costumes. Entendendo que existem diferenças entre grupos de alunos surdos e ouvintes e que estas diferenças, muitas vezes, podem ser culturais, podendo influenciar no modo de aprendizagem, na preferência por esportes, em formas de comunicação, vestimentas, entre

vários outros aspectos ou características, precisamos conhecê-la. Ao ser abordado o termo cultura surda e conseqüentemente cultura ouvinte, não se pretende, colocar a cultura surda em uma posição contrária (diferente) a cultura ouvinte, e, também, não se trata de uma disputa de méritos, mas sim de um reconhecimento da luta dos sujeitos surdos por um espaço democrático e reconhecimento das características linguísticas e sociais das comunidades e pessoas surdas.

Além disso, e talvez mais importante para este trabalho é a tentativa de trazer a baile hábitos, costumes e comportamentos que são próprios de pessoas surdas, objetivando que docentes tenham um conhecimento básico sobre o tema e dos impactos que tais diferenças promovem na forma de se apreender algum conteúdo.

Para apresentar e desenvolver o conceito de cultura surda, utilizo como referencial teórico o livro *Cultura, Poder e Educação de Surdos*, escrito por Nídia Regina Limeira de Sá (2010). Na página 112, a autora afirma “Os surdos constituem grupos sociais que tem interesse, objetivos, lutas e direitos em comum, mas, sendo um grupo social, como outro qualquer, dentro da sua própria configuração acontecem tensão semelhantes verificadas em outros grupos.” É importante ressaltar que pensar as/os alunas/os surdas/os, público alvo da pesquisa, como participantes da mesma cultura, não significa pensar que todos terão as mesmas opiniões ou a mesma visão da Educação Física e das práticas corporais, também é importante ressaltar que pensar os estudantes surdos, sujeitos participantes da cultura surda, não significa que estes não participam ou não estão imersos na cultura ouvinte. Para corroborar com este pensamento, me aproprio de um estudo de SÁ (2010, p. 114) onde a autora cita WRIGLEY (1996, p. 35), que afirma que as/os surdas/os “podem espelhar certos aspectos da cultura dominante que os circundam, mas também possuem raízes epistemológicas pelas quais esses aspectos foram legitimamente ‘declarados’ ou ‘compreendidos’ dentro da experiência nativa dos Surdos” (apud SÁ, 2010, p. 114).

Pensando em comunidades surdas ou grupo de pessoas surdas, posso falar sobre cultura surda, porém, é importante olhar para os surdos enquanto sujeitos que elaboram suas visões de mundo a partir de sua especificidade biológica, e assim melhor compreende-los. Olhar para os surdos e reconhecer que são sujeitos que influenciam e são influenciados pela construção histórico-social nos ambientes micros e macros onde frequentam e aprendem/desenvolvem

traços de diferentes culturas e ou diferentes grupos, é pensar sujeitos que são compostos de outras características para além da surdez e que vão influenciar na construção da sua identidade, como por exemplo: surdo/negro; surda/branca; surdo/gordo; surda/magra. A respeito da identidade dos sujeitos surdos e da cultura surda, Nídia Regina Limeira de Sá (2010) escreve:

A(s) indetidade(s) surda(s) de surdos não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e *de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos*. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem, então, contato entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre a(s) identidade(s) surda(s). Assim, autoproduzem significados a partir de informações intelectuais, artísticas, técnicas, éticas, jurídicas, estéticas, desenvolvendo, então, certa cultura; é a partir dessa autoprodução que surgem as culturas surdas. Quando as pessoas surdas se conscientizam de que pertencem a uma comunidade/cultura diferente, ou de diferentes, essa consciência as fortalece para oferecer resistência às imposições de outras comunidades/culturas dominantes. (SÁ, 2010, p. 124)

No entanto, não entendo que a identidade dos surdos são representações de sujeitos similares ou engessados, é preciso lembrar que toda identidade é dinâmica e por isso pode sofrer transformações contínuas, não só os surdos, mas qualquer grupo que possui características que aproxime seus sujeitos, podem sofrer influências e transformações, como é para todo agrupamento humano.

5 - DADOS SOBRE ESCOLARES SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA – MG e BH

No Brasil, a educação de surdos passou por várias etapas que, em geral, desprestigiavam sua primeira língua, a língua brasileira de sinais (Libras). Após a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – que reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda e de instrução para aprendizado de conteúdos escolares e da língua portuguesa (LP), na modalidade escrita, como segunda língua – constata-se uma necessária mudança no processo educacional do aluno surdo. Ela deve estar pautada tanto do ponto de vista da qualidade do ensino quanto em relação ao quantitativo de alunos surdos a serem beneficiados com novas metodologias de ensino, visto que, embora não seja possível contar com um levantamento estatístico preciso, estima-se que 1,5% da população brasileira seja surda em algum grau. (TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. D. F. 2014 p. 26)

À luz da citação de Teixeira e Baalbaki (2014) apresento alguns dados referentes à realidade das/os estudantes surdas/os matriculadas/os nas escolas estaduais de Minas Gerais e nas escolas municipais de Belo Horizonte.

A rede estadual de ensino de Minas Gerais que é organizada por meio de Superintendências Regionais de Ensino (SRE). As SRE's metropolitanas A, B e C acomodam todas as escolas dos municípios da grande Belo Horizonte e região metropolitana, totalizando 794 escolas que são divididas em 417 na metropolitana A, 210 na B e 167 na C. No total são 382.340 estudantes matriculados e por sua vez 3.271, aproximadamente 0,85%, são classificados surdos ou deficientes auditivos segundo os conceitos utilizados pelo MEC³. Segundo informações obtidas (por e-mail) da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica pertencente a Secretaria de Estado de Educação - MG, em algumas escolas as turmas são mistas, alunos surdos e alunos ouvintes, e em outras escolas há turmas apenas de alunos surdos. Aproximadamente um terço dos alunos surdos ou deficientes auditivos está matriculado nas escolas estaduais Maurício Murgel, José Bonifácio e Francisco Sales, totalizando 1.161 alunos com surdez ou deficiência auditiva nas três instituições. A primeira faz parte da metropolitana B e as duas últimas da metropolitana A. Os dados das/os estudantes surdos ou deficientes auditivos são computados e atualizados por meio do cadastro escolar na rede estadual. O cadastro é único e em parceria com as prefeituras. No cadastro as famílias sinalizam se a/o estudante tem alguma deficiência (cegueira, baixa visão, intelectual, física, múltipla, surdocegueira, surdez e deficiência auditiva), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação. Após o cadastro as famílias são encaminhadas às escolas estaduais próximas às suas residências, o diretor da unidade escolar realiza a matrícula e faz o registro destes estudantes no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e sinaliza qual a deficiência e ou TGD que foi informada pela família. Como critério de alocação nas instituições, o estudante público da educação especial tem o direito de se matricular nas escolas mais próximas de suas residências, (conforme assegurado no Art. 53, V do ECA). O

³ Deficiência auditiva: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com Decreto nº 5.296/2004. Surdez: consiste na perda auditiva acima de 71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

procedimento para alocação das/os estudantes em cada escola é feito pelas SRE's, juntamente com as prefeituras municipais. Para atender as/os estudantes com surdez foram autorizados 1.123 Tradutores Intérpretes de Libras, em 764 escolas da rede estadual até o dia 22 de fevereiro de 2019.

A respeito dos alunos surdos ou deficientes auditivos que concluem o ensino fundamental e médio ou evadem antes da conclusão da educação básica, o SIMADE e o CENSO ESCOLAR possuem os dados dos estudantes. Porém, não tive acesso a estes dados, o que me impossibilitou de escrever e refletir sobre a taxa de evasão e conclusão do ensino básico dos surdos.

Em relação as políticas de subsídio ou incentivo para escolares surdos/as a rede estadual de educação de Minas Gerais conta com os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e núcleos de capacitação da rede estadual de ensino de Minas Gerais que se destinam ao oferecimento de capacitação de educadores, produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos específicos para estudantes surdos e surdo/cegos, orientações às escolas e comunidade sobre o uso da Libras no contexto escolar e oferta de recursos específicos necessários ao atendimento educacional de surdos e deficientes auditivos. Além dos CAS e Núcleos de Capacitação algumas SRE's contam com Instrutores de Libras, que são profissionais surdos que ministram o curso básico de Libras para profissionais da rede pública de ensino de Minas Gerais. Vale ressaltar que todos os estudantes da educação especial, inclusive os estudantes surdos e com deficiência auditiva têm direito a matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) - sala de recursos no contra turno escolar para aprender o português como segunda língua (PL2) e aprender a Libras.

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte é dividida entre Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Norte, Oeste Pampulha e Venda Nova. Segundo o Site da prefeitura (<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>) e algumas informações obtidas através de contato realizado por e-mail com a Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial - DEID, pertencente a Secretaria Municipal de Educação - SMED, o ensino fundamental conta com 113 mil estudantes em 191 escolas, com o total de 237, aproximadamente 0,21% alunos com deficiência auditiva leve ou moderada ou surdez severa ou profunda matriculados no ensino fundamental. De acordo com a DEID, atualmente são 118 estudantes com deficiência

auditiva leve ou moderada e 119 com surdez severa ou profunda matriculados no ensino fundamental, do primeiro ao nono ano. A escola da rede municipal com mais matrículas de estudantes com surdez severa ou profunda e deficiência auditiva leve ou moderada possui 28 alunos sendo 19 da primeira categoria e 9 da segunda, nas outras escolas o número de matrículas varia entre 0 e 6 estudantes.

Após o contato inicial por e-mail com a DEID e a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, solicitei algumas informações referentes à: procedimentos utilizados para sistematizar e atualizar dados das alunas e dos alunos surdos; coletas e análise dos referidos dados; espaços e ou maneiras para as famílias fazerem o cadastro dos estudantes surdos; as escolas enviam os dados para a secretaria de educação ou acontece de alguma outra forma; critérios para a locação desse determinado público estudantil nas escolas municipais; o município dispõe de quantas(os) intérpretes e quais escolas eles estão atuando; a secretaria possui a conclusão do ensino fundamental ou evasão antes da conclusão do específico público; e a existência de política de subsídio ou incentivo diferenciada para essas e esses alunos/as. A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica me retornou o e-mail com as informações solicitadas dentro de poucos dias, entretanto, não obtive resposta por e-mail e por conversa telefônica a representante da DEID, me informou que para a diretoria disponibilizar as informações solicitadas é necessário a liberação por uma comissão de segurança de informações. Na mesma conversa por telefone, segundo a representante da DEID, o texto do meu e-mail foi encaminhado à comissão e quando houvesse um posicionamento acerca do deferimento ou indeferimento da minha solicitação eu seria avisado. Após este contato telefônico, eu liguei novamente umas 4 ou 5 vezes e sempre me foi pedido para esperar que eu seria informado por e-mail sobre a deliberação da referida comissão, porém, até o presente momento não tenho nenhum retorno sobre as informações desejadas.

A respeito do termo a ser utilizado para referenciar os estudantes público alvo da pesquisa, apesar da rede estadual de ensino de Minas Gerais categorizar os alunos em deficiência auditiva leve ou moderada e ou surdez severa ou profunda; e a rede municipal de Belo Horizonte surdos ou deficientes auditivos. Por mais que possa ser repetitivo, com a intenção de manter uma posição político-pedagógica utilizarei o termo “surdo”, afim de

valorizar a característica sociocultural da surdez e não a visão médico-clínico da expressão deficiente auditivo, assim como afirma Sá:

Não utilizo a expressão deficiente auditivo como o objetivo de ressituar o conceito da surdez, visto que esta expressão é utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico; utilizo o termo “surdo”, pois está mais afeito ao marco sociocultural da surdez. Assim, enfatizo a diferença, e não a deficiência (...) (SÁ, 2010, p.65)

6 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DOS SURDOS

A Educação Física enquanto área do conhecimento é um componente obrigatório da educação básica, sendo, em alguns casos, sua prática facultativa⁴. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BNCC, 2015)

O trecho acima apresenta a Educação Física como o componente curricular responsável por tematizar as práticas corporais, mas, além disso, também aponta que todo movimento humano está inserido em uma cultura. A partir desta leitura, entendo que a cultura apresenta ligação com o movimento humano e vice-versa. A produção teórica da área da Educação Física tem discutido nos últimos 20 anos o conceito de cultura corporal, que segundo o Coletivo de Autores (1992) reflete que “...a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.” Ainda segundo esta obra:

⁴Estudante que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; aluno que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; ou que tenha prole.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (SOARES et al , 1992 p. 29)

Dialogando com a citação acima, apresento a mesma reflexão, mas, desta vez, pensando na especificidade das comunidades surdas. Como compreender a realidade natural e social das/os estudantes surdas/os, sem uma reflexão sobre sua cultura?

Diante do cenário ora anunciado, afirmo que é de extrema importância que a disciplina Educação Física, por meio de seus/as professores/as e as/os pesquisadoras/es, apresente-se de forma propositiva sobre a discussão da valorização da Libras e da cultura surda dentro do contexto escolar, com o claro propósito de promover e assegurar a inclusão dos alunos surdos. Não se pode imaginar que a inclusão dos surdos nas aulas de Educação Física, pode ser algo fácil pelo simples fato da disciplina ter em sua matriz curricular atividades que promovem interação entre discentes, ou também por usar de muitos gestos e demonstrações durante as práticas corporais. Isso seria muita ingenuidade e apenas reafirmaria a representação de menos valia que a disciplina já possui no âmbito escolar e societário. Além de reforçar o obscurantismo da disciplina como aquela capaz de contribuir para a formação completa do aluno, preparando-o para diversos âmbitos sociais, como aponta o PCN, Parâmetros Curriculares nacionais, sobre a educação física:

Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los. (PCN, 1997)

Entendo deste trecho do PCN que a inclusão nas aulas de Educação Física não se limita apenas em ensinar as/os estudantes os movimentos específicos de uma dada prática corporal, mas promover uma inclusão total, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, corporal, afetivo, ético, estético, de relação interpessoal e inserção social. Pensando especificamente a inclusão de alunos surdos nas aulas de Educação Física, é preciso que sejam elaborados projetos

de ensino que articule as características das pessoas surdas com os objetivos do programa, “Inclusão não é só colocar intérprete. Não é só o professor fazer uma adequação. É respeitar linguisticamente a característica da pessoa que está lá. É pensar no surdo como alguém que pensa diferente que usa uma língua diferente.” (MADEIRA, 2010, p. 19)

Logo, apenas a figura de um intérprete não assegura a inclusão das/os surdas/os, uma vez que a cultura surda vai influenciar diretamente no aprendizado desses alunos, tornando necessário pensar projetos metodológicos que contemplem as necessidades e potencialidades das/os estudantes surdas/os e a utilização de materiais didáticos que sejam em grande parte visual, pensado e criado diretamente para este grupo de alunas/os. A adaptação de materiais em língua portuguesa desmotiva as/os alunas/os surdas/os a aprender e as/os distanciam do conhecimento, colocar legendas em vídeos e levar fotos para as aulas parece ser uma alternativa muito utilizada, assim com relata "ALVES, SALES, MISSIAS et al. (2013)" no artigo “Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar”. Nesta pesquisa alguns entrevistados exemplificaram quais estratégias eram utilizadas pelos seus professores de Educação Física, sinalizando o uso de vídeos, slides informativos e ilustrativos, fotografias, desenhos no quadro, demonstrações e o uso de fotos.”

As estratégias utilizadas no caso acima podem propiciar aprendizado aos alunos surdos, mas para o aprendizado acontecer de forma mais ampla e efetiva é necessário utilizar materiais elaborados em Libras e ou que levem em consideração aspectos da cultura surda.

Com a intenção de contribuir para o processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de EFE, apresento a seguir os objetivos da presente pesquisa, a metodologia utilizada para auxiliar o trabalho de investigação no campo de pesquisa-intervenção e o recurso didático que foi desenvolvido como fruto do trabalho de campo, conseqüentemente, da aproximação com o público alvo da pesquisa e a cultura surda.

6.1 - OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

O objetivo geral desta investigação foi identificar e compreender as relações que um determinado grupo de alunos/as surdos/as estabelecem com as práticas corporais, dentro e fora do universo escolar, bem como com os/as colegas ouvintes, visando elaborar uma produção

narrativa desta experiência, que seja inspiradora para docentes que trabalham com tal comunidade. Com tais percepções pretendeu-se também elaborar um material didático que pudesse contribuir para o processo formativo dos alunos/as.

6.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

- 1- Perceber a relação dos alunos surdos com as práticas corporais nas aulas de Educação Física e em outros tempos e espaços dentro e fora da escola.
- 2- Compreender os significantes, que representam as práticas corporais para os alunos surdos nos diferentes tempos e espaços escolares e não escolares.
- 3- Pensar, elaborar e confeccionar um jogo para facilitar o processo de socialização de alunos/as surdos com os/as ouvintes.

6.3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Para alcançar os objetivos citados no tópico anterior utilizei da cartografia como referência para o construção e colheita de dados, mesmo tendo utilizado de alguns princípios e ferramentas do método cartográfico, não existiu o aprofundamento necessário para considerar que a pesquisa tenha sido realizada utilizando a cartografia como método de pesquisa-intervenção. Porém, a pesquisa foi alinhada com alguns conceitos e entendimentos do método, como explicarei a seguir.

Tal método de cartografia teve como característica principal a orientação do processo de inserção e estadia dos atores no campo de pesquisa, com a intenção de construir/sistematizar conhecimento a partir de observações de aulas de Educação Física, qualificar a realização de entrevistas, do caderno de campo e interagir com o público alvo da investigação para conhecer/aprender sobre suas vivências e experiências relacionadas a cultura corporal de movimento. Segundo PASSOS E BARROS (2009) a cartografia enquanto pesquisa-intervenção:

Pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (PASSOS E BARROS, 2009 p. 17)

Nessa perspectiva, a cartografia é um método de pesquisa-intervenção que enfatiza a importância de acompanhar o processo de produção de conhecimento de maneira ativa, no qual o pesquisador se transforma para conhecer a realidade que está sendo investigada. Um dos princípios deste método é: “não se pode orientar a pesquisa pelo o que se suporia saber de antemão acerca da realidade” PASSOS E BARROS (2009), então, justifica-se a necessidade de interação com os sujeitos e com o campo de pesquisa para traçar metas no/do percurso de investigação. Sendo assim, o foco da investigação perpassa conhecer os sujeitos e entender suas relações com o campo de pesquisa-intervenção para refletir como foram constituídas e como se constituem as relações do público alvo com as práticas corporais nas aulas de EFE. A mesma ideia pode ser extraída na citação encontrada no livro *Pistas do método de cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* “O importante para o pesquisador não é, essencialmente, o objeto que ‘ele mesmo dá’ (segundo a fórmula do idealismo matemático) mas sim tudo que lhe é dado por sua posição nas relações sociais, na rede institucional.” (Loura, 2004c, p. 85) *apud* PASSOS E BARROS (2009, p. 21)

A cartografia tem como importante dimensão da investigação no campo de pesquisa-intervenção a coleta de dados, para PASSOS E KASTRUP (2013) o termo “colheita de dados” é mais apropriado para afirmar o caráter mais de produção do que de representação do mundo conhecido, segundo os autores “a pesquisa colhe dados porque não só descreve, mas sobretudo acompanha, processos de produção da realidade investigada.” Os autores compartilham também alguns instrumentos para a realização da “colheita” de dados, segundo eles “Os dispositivos de produção de dados envolvem diferentes instrumentos de colheita tais como a observação participante, os grupos focais, os grupos de intervenção e as entrevistas, bem como os meios de registro: gravações, transcrições e diários de campo.”

Continuando com as contribuições de PASSOS E KASTRUP (2013), porém, agora, sobre a validação da pesquisa, os autores indicam que seja distribuída em três níveis: autoavaliação, avaliação pelos participantes e avaliação por pares e que seja realizada ao longo do processo de investigação, sugerem também que a validação da pesquisa cartográfica seja realizada utilizando três indicadores: 1. Acesso à experiência - Não é o conhecimento “sobre” a experiência, mas um conhecimento que seja capaz de entrar em contato direto com a experiência. O que se visa não é falar da experiência, mas falar de dentro dela; 2. Consistência

- No contexto da cartografia, a consistência envolve uma relação entre a perspectiva teórico-conceitual, a constituição e manejo de dispositivos, a orientação (*guidance*) da produção de dados e os resultados ou efeitos observados; e 3. Produção de efeitos - Deve incluir a avaliação dos efeitos produzidos pela intervenção nos três níveis da autoavaliação, da avaliação dos participantes e, por fim, da avaliação por pares.

No caso, a questão não é o que foi apresentado como resultado, mas como ele foi construído e sua forma configurada. Em outras palavras, o processo de validação diz respeito à experiência dinâmica da pesquisa que concorreu para a emergência de certos resultados. A ideia é que o texto da pesquisa é, em última análise, a narrativa de sua própria experiência. (PASSOS E KASTRUP, 2013 p. 402)

Propondo a realização da pesquisa a luz do método cartográfico, percebo que é preciso internalizar alguns conceitos que serão norteadores da minha presença/atuação como pesquisador que tem por objetivo construir conhecimento a partir do acompanhamento de processos.

Segundo LIBERMAN E LIMA (2015) “... para realizar uma pesquisa na perspectiva cartográfica, é preciso um corpo que mobilize algumas qualidades como: atenção, presença, disponibilidade e sensibilidade.” As autoras compreendem que não existem fórmulas prontas para acessar estas qualidades, porém, as mesmas podem ser exercitadas. Sendo assim, para a construção do conhecimento a partir do acompanhamento de processos, sem estabelecer regras ou caminhos, é importante que o pesquisador esteja atento, presente, disponível e sensível aos acontecimentos do campo. VIRGÍNA KASTRUP (2007) ao falar sobre o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, escreveu: “O cultivo da atenção pelo aprendiz de cartógrafo é a busca reiterada de um tônus atencional, que evita dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada.” Para desenvolver esse ponto de atenção, no qual, segundo o meu entendimento a partir da citação acima, diz respeito a não ter um foco atencional para ações ou acontecimentos previamente esperados e não ser disperso em relação ao campo é preciso que o aprendiz de cartógrafo, seja sensível ao ponto de fazer “um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão a neutralidade”, PASSOS e BARROS (2009). Para este mergulho acontecer o pesquisador precisa colocar-se disponível para fazer parte do percurso de construção de conhecimento, compondo o território

e sendo objeto do campo de pesquisa-intervenção, com a intenção de estar presente na construção do conhecimento e não apenas olhar de fora para coletar dados.

Para a “colheita” dos dados foi utilizado observação participante, caderno de campo e grupo focal. A saber, a observação participante foi utilizada a luz do seguinte conceito:

“Já na observação participante o investigador interage de alguma forma com o contexto analisado: as conversas com as pessoas, a participação em brincadeiras e a contribuição para a realização de alguma atividade são exemplos de participações que podem ser exercidas pelo pesquisador.” GOMES E AMARAL (2005 p. 73-74)

As autoras ainda salientam a necessidade de conduzir de forma sistemática toda a observação sem se deixar levar por receitas prévias.

Sobre os estudantes das turmas que fizeram parte da pesquisa-intervenção, todos foram informados sobre o objetivo da pesquisa e os instrumentos utilizados para a “colheita” de dados, por meio da utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento. Todo o contato com o público alvo da pesquisa foi realizado via escola/s e com o consentimento dos alunos e responsáveis. A pesquisa seguiu os procedimentos éticos de investigação, tomando o cuidado necessário para a preservação da identidade de seus participantes e a escola se dispôs a mediar o contato com os alunos e as famílias.

7. PERCURSOS INICIAIS DO TRABALHO DE CAMPO

O texto a seguir se constitui em duas partes, na primeira descrevo o processo de procura à uma instituição para me inserir como pesquisador e depois transcrevo os dados coletados/construídos no campo de pesquisa-intervenção durante o processo de observação participante.

Foram realizadas tentativas de imersão ao campo de pesquisa-intervenção em três escolas estaduais de Minas Gerais situadas em Belo Horizonte. A decisão de selecionar instituições da rede estadual foi tomada após um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE).

Neste primeiro momento foi realizada uma coleta de dados referente as escolas públicas estaduais e municipais por e-mail e contato telefônico e após ter recebido informações acerca dos estudantes surdos das duas redes de ensino, decidi por selecionar escolas estaduais por

terem maior concentração de estudantes surdos em determinadas unidades escolares e porque a SEE disponibilizou mais informações sobre matrícula e permanência entre outros assuntos relacionados ao público alvo da pesquisa. A partir deste momento, visitei as instituições selecionadas com o intuito de apresentar minha pesquisa e conversar sobre a possibilidade de participar da rotina das aulas de Educação Física em turmas com estudantes surdos, com a intenção de construir conhecimento a partir de uma aproximação para com os estudantes durante as práticas corporais utilizando da observação participante, construindo o caderno de campo e realizando grupo focal – GF – com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Após visitar as escolas previamente selecionadas e apresentar a proposta de pesquisa-intervenção, mantive contato por telefone e por e-mail, como solicitado pelos responsáveis, para acompanhar o andamento da minha solicitação, uma vez que, em duas das três instituições meu pedido precisava ser analisado em reunião da coordenação pedagógica. Além das ligações e mensagens via e-mail, retornei pessoalmente nas duas escolas e por vezes me informaram que não havia uma resposta para a minha solicitação.

Durante estas idas e vindas, na primeira escola, fui orientado a retornar na semana seguinte, pelo motivo do responsável por analisar a solicitação, o coordenador pedagógico, não ter ido naquele dia. Nesta ocasião, a secretária que me atendeu disse que provavelmente eu conseguiria a liberação para realizar a pesquisa, uma vez que, segundo a mesma: “ter estagiários de graduação e pesquisadores/estudantes de mestrado na escola é uma situação rotineira”. Porém, quando retornei à escola fui atendido pelo coordenador pedagógico que recusou minha solicitação argumentando que no semestre anterior, primeiro semestre de 2019, aconteceram alguns problemas no percurso de campo de uma mestranda. Segundo o coordenador pedagógico, no decorrer da pesquisa foram solicitados alguns dados sobre os alunos e as famílias que a escola não podia disponibilizar e, por não conseguir as informações, a mestranda ameaçou denunciar a escola para a secretária de educação e, para além disso, divulgou informações sobre a escola e os estudantes sem autorização.

Nas outras duas escolas o desfecho foi similar, não obtive resposta sobre a minha solicitação. Com características diferentes em relação ao atendimento em cada uma das instituições, nas duas aconteceram diálogos interessantes de serem apresentados. Em uma das escolas fui questionado sobre meu conhecimento acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

porque, segundo a coordenadora pedagógica, a escola só aceita pesquisadores que tenham realizado um curso de Libras com carga horária mínima de 180 horas, alegando que não contam com um número suficiente de intérpretes para acompanhar as ações realizadas durante o processo de pesquisa e pelo fato de todos os estudantes das escolas serem surdos. Mesmo tendo feito os módulos básicos e o intermediário do curso de Libras na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, a FENEIS, não consegui a permissão para realizar a pesquisa-intervenção na unidade escolar. Aproveitei o momento para deixar registrado que: No meu entendimento, o pré-requisito, curso de Libras com carga horária mínima de 180 horas, para frequentar a escola como pesquisador, apresenta maior potencial de afastamento de professores pesquisadores em relação aos estudantes surdos do que de aproximação, uma vez que a maioria dos professores pesquisadores não são fluentes ou não têm contato com Libras.

Na terceira escola, após incessantes tentativas de obter resposta, retornei presencialmente e pela primeira vez fui atendido em uma sala reservada, nas outras vezes fui atendido na recepção. Durante a conversa fui questionado sobre os objetivos da pesquisa e quais as ações seriam realizadas, antes de responder informei que havia enviado um e-mail com uma carta de apresentação, termo de compromisso, resumo do projeto e objetivos da pesquisa, como combinado outrora. Neste momento o vice-diretor pediu a confirmação do endereço eletrônico para o qual eu havia direcionado os documentos e então me pediu para aguardar que iria confirmar o recebimento. Retornando a sala com a resposta positiva a respeito do recebimento dos arquivos ele me disse ter visto o e-mail anteriormente e encaminhado para o diretor que precisava ter conhecimento do pedido para que deliberassem em reunião da direção, me informou que a reunião aconteceria na sexta-feira, estávamos na terça-feira, pegou meu contato telefônico e me pediu para aguardar o retorno, então eu pedi o número do celular dele para fazer contato afim de ter a resposta, o mesmo pediu para que eu aguardasse que com certeza eu teria uma resposta, porém, não tive e ao ligar no telefone da escola algumas outras vezes o vice-diretor não pode me atender.

A partir deste momento, precisei levar em consideração outras opções de escolas para tentar realizar a imersão como pesquisador e como já era do meu conhecimento o trabalho de uma escola municipal na zona norte de Belo Horizonte com os estudantes surdos, resolvi então fazer contato com a instituição. O processo para conseguir a permissão se deu por meio de uma

conversa com a coordenadora pedagógica, a mesma conversou com a professora de Educação Física das turmas de estudantes surdos, em um curto espaço de tempo recebi a resposta positiva referente ao meu pedido, entretanto, não foi a primeira vez que a escola abriu os portões para me receber. Em 2015, no final da graduação em Educação Física licenciatura, realizei o trabalho de conclusão de curso⁵ – TCC. Naquela ocasião, realizei um estudo de caso e uma análise bibliográfica como objetivo de compreender como ocorre a temática da inclusão dos surdos na aula de Educação Física escolar.

Em 2005 a instituição recebeu, por determinação da prefeitura, alunos surdos que estavam sendo remanejados de uma escola especial em processo de fechamento. Na oportunidade a EMZN, nome fictício para preservar o sigilo sobre o campo de pesquisa-intervenção, não tinha nenhum aluno surdo e não contava com professores surdos, interpretes⁶ e ou instrutores⁷ no seu quadro de funcionários. Com a chegada destes estudantes e de profissionais qualificados, começou a ser realizado o trabalho com o objetivo de ensinar Libras, incluir e educar os estudantes surdos.

Na primeira passagem como pesquisador na EMZN, fui muito bem recebido e desta vez não foi diferente. A escola me atendeu prontamente, todos os funcionários atenciosos e educados, houve mudanças nos cargos da coordenação pedagógica e de professor(a) de Educação Física, ou seja, foi meu segundo contato com a instituição, mas o primeiro com o grupo de profissionais que me atendeu.

Desta vez, durante o período de pesquisa-intervenção realizei observação participante nas aulas de Educação Física em três turmas e, alguns dias, no momento de recreio do turno da manhã. Nos momentos do recreio, para além do contato com as/os colegas surdos, também existia a interação com alunas/os ouvintes. Com a intenção de melhor apresentar as turmas e suas características, vou nomeá-las A1, B1 e C1.

⁵ A escola, a educação física e os surdos: Um estudo bibliográfico e análise de caso. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/ceffto/DATA/UserFiles/files/TCC%20-%20Raphael%20Alves.pdf>

⁶ Pessoa responsável por traduzir o português para Libras para os alunos surdos, e Libras para português para os professores ouvintes.

⁷ Surdos que atuam junto à comunidade escolar, podendo dar aulas de Libras para professores e para as demais pessoas da comunidade, ajudar na elaboração de projetos e planos de aula.

Começarei pela B1, que era uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, formada por vinte e cinco estudantes. Um deles era surdo e se comunicava por meio da Libras, ele era acompanhando por um interprete durante as aulas que aconteciam no turno da tarde, diferente das outras duas, A1 e C1, que eram pela manhã e a professora de Educação Física também não era a mesma. A professora da B1 não sabia Libras e se comunicava com o aluno surdo com o auxílio da interprete. As duas aulas de EF semanais aconteciam uma dentro e outra fora da sala de aula, nas primeiras eram desenvolvidas brincadeiras e jogos, principalmente brincadeiras que não era preciso correr, como adoleta, pedra-papel-tesoura e xadrez, entre outras brincadeiras cantadas e jogos de tabuleiro. As aulas fora da sala, aconteciam em um espaço aberto e contava com algumas mesas com desenho de tabuleiro de dama/xadrez, um espaço que os alunos usavam pra brincadeiras de correr como, pega-pega, bobinho, apostar corrida e outro espaço menor que era utilizado como se fosse uma quadra, alguns dias os alunos e as alunas jogaram queimada e nos outros futebol. Na escola tem uma quadra coberta e um outro espaço aberto que pode ser utilizado na aula de EF, mas estes espaços não foram utilizados, apesar da professora algumas vezes ter prometido para a turma que “a próxima aula vai ser na quadra”. O aluno surdo tinha 9 anos e era uma criança bastante agitada, que gostava de interagir e brincar com as alunas e os alunos da turma, em quase todas as aulas a professora precisou intervir em algum momento de desentendimento entre ele e outras/os colegas, apesar dele não ser o único aluno da turma com essa demanda, foi fácil de perceber que a agitação era uma característica muito forte dele, assim como a curiosidade.

Durante a observação das aulas de EF da turma B1, pude perceber que o estudante surdo tinha uma boa relação com suas/seus colegas de turma, em alguns momentos conseguia se expressar por gestos e apontamentos durante as atividades dentro e fora da sala, mas em outros ficava irritado e arrumava confusão por não conseguir comunicar com eficiência. Nestes momentos, empurrava, tentava gritar e até corria atrás de outros/as alunos/as. Nos momentos que o aluno surdo ficava irritado e se desentendia com os colegas, geralmente, a professora e a interprete não estavam por perto, o que era comum de acontecer principalmente nas aulas fora da sala de aula porque a professora ficava acompanhando todas as atividades ao mesmo tempo, nos três espaços e a interprete ficava usando o telefone celular ou jogando jogos de tabuleiros com outras/os estudantes.

A turma A1, era constituída por sete alunos surdos, sendo um do quarto ano, dois do quinta e quatro do sexto, todos do ensino fundamental, logo, uma turma multisseriada. Todas/os as/os estudantes eram surdas/os e a professora contava com a presença de um interprete. Para entendermos o motivo de ser uma sala multisseriada, precisamos voltar um pouco no tempo, o ano era 2005 quando a prefeitura, como descrito anteriormente no texto, remanejou para a EMZN os alunos surdos das escolas especiais da região norte de BH. Naquela ocasião foram organizadas turmas com a média de vinte e cinco alunos surdos, porém com o passar dos anos as turmas dos alunos surdos encerraram o ciclo do ensino fundamental e mudaram para escolas do ensino médio, neste percurso das turmas, alguns estudantes foram reprovados e outros foram se matriculando de forma avulsa. Sendo assim, com o número menor de alunos surdos do que em 2005, restaram as seguintes turmas: a do nono ano, que será apresentada na sequência, a multisseriada e a que tinha apenas um aluno surdo, que foram apresentadas anteriormente. A escola tomou a decisão de agrupar a turma e denomina-la como multisseriada (ao invés de separar os alunos nos respectivos anos escolares) para garantir a manutenção dos/as interpretes, que poderiam manter o acompanhamento das/dos estudantes surdas/os e também pela proximidade/interação entre os/as discentes surdos/as.

A turma A1, assim como as outras duas, tinha duas aulas de EF por semana, porém uma dessas aulas, era junto com a turma C1, ou seja, as turmas A1 e C1 tinham duas aulas de EF por semana, sendo uma com as turmas separadas e outra com as turmas juntas (vide ANEXO III). Essa organização foi proposta pela professora de EF, visto que as turmas eram constituídas de poucos alunos, uma com sete e a outra com nove. A intenção da professora foi de estabelecer um grupo maior para a realização dos jogos e esportes coletivos, para proporcionar maior variedade de participantes e equipes. Apesar da diferença de idade e tamanho entre as/os alunas/os, durante as aulas observadas, as/os estudantes das duas turmas participavam das atividades de forma respeitosa e compromissada, os times, na maior parte das vezes, eram formados por estudantes das duas salas e as/os colegas maiores tinham uma sensibilidade muito aguçada com os menores e também com os deficientes.

Por fim, apresentarei a C1, uma turma com nove estudantes, sendo sete deles surdos, uma aluna com deficiência intelectual, deficiência motora leve e surdez e um aluno cadeirante com deficiência intelectual. A aluna com comprometimento motor, consegue se locomover

sozinha e participar das atividades coletiva sem o acompanhamento de outras pessoas e utiliza Libras como meio de comunicação. O cadeirante não é diagnosticado surdo, mas utiliza da Libras por não ter desenvolvido a língua oral, logo ele consegue ouvir, mas responde utilizando a língua de sinais e necessita de ajuda para participar das atividades. Em todas as aulas ele estava com a acompanhante que é quem o ajuda a deslocar-se pela escola, bem como com as necessidades fisiológicas básicas e com as atividades em sala. Os/as demais estudantes da turma também utilizam Libras para se comunicarem e de todos/as alunos/as da sala apenas um utiliza o aparelho auditivo, mas mesmo assim não consegue escutar.

A turma C1 era muito agitada e curiosa, das três era a que mais as/os estudantes conversavam comigo, em especial uma das alunas, que sempre queria contar sobre as coisas da escola e sua família. Eu entendia algumas coisas que ela falava mas não tudo. Com o passar do tempo, observando as aulas desta turma no intervalo do recreio do turno da manhã, pude perceber que a aluna citada conversava bastante com muitas pessoas e que em várias situações a interprete precisava pedir que ela desse licença, porque precisava conversar com outra pessoa ou lanchar e a aluna não parava de conversar. Percebi também que era assim com a professora no início das aulas, com outras/os professoras/es na porta da sala dos professores e com a coordenadora pedagógica, muitas vezes a aluna contava a mesma história repetidamente. Todas/os os estudantes da turma C1 participavam das atividades propostas pela professora, observavam bastante e faziam muitas perguntas sobre as regras e a dinâmica dos jogos e esportes.

As aulas tinham duração de cinquenta minutos, entre o primeiro e o segundo o horário não tinha intervalo apenas o tempo das/os professoras/es trocarem de turma, e a cada duas aulas um intervalo de vinte minutos. Todas as turmas com estudantes surdas/os têm o acompanhamento de um/a interprete de libras, no caso das turmas A1 e C1, é um/a interprete por turmas e quando as aulas são com as duas turmas ao mesmo tempo a/o interprete estão presentes.

A professora do turno da manhã é formada em Educação Física e atua em outra escola no período da tarde, no turno da tarde a professora é formada em pedagogia e assumiu as aulas de EF por falta de opção, mas tem afinidade pelos conteúdos e tem gosto pela disciplina, segundo seu próprio depoimento. Nenhuma das duas professoras é fluente em Libras, a do turno

da manhã entende e fala em Libras mais do que a da tarde, mas não o suficiente para ministrar aulas sem a presença do/a interprete. Na escola tem um professor surdo, porém ele ministra outra disciplina e para além dele, tem professoras ouvintes que são alfabetizadoras de Libras.

Durante o período de pesquisa-intervenção, além da observação participante, foram realizados dois encontros com o Grupo Focal (GF), ambos com estudantes da turma C1. Estou chamando Grupo Focal duas sessões de conversa com o grupo de alunas/os da referenciada turma, guiadas pelas perguntas apresentadas no ANEXO I. Os encontros tiveram a duração de cinquenta minutos e contaram com a presença da professora e da interprete de Libras. As perguntas foram elaboradas a partir da observação participante, das análises e reflexões sobre as anotações no caderno de campo. A questão referente a dança foi acrescentada por curiosidade do pesquisador com a relação da comunidade surda e a atividade que é ligada diretamente à música, mesmo que ela possa acontecer sem som, queria ouvir dos estudantes a relação deles com o conteúdo.

No primeiro encontro participaram sete dos/as nove estudantes da sala, os/as outros/as não estavam presentes no dia. Já no segundo encontro foram selecionados/as cinco estudantes. A decisão de realizar os encontros do GF com apenas estudantes de uma das três turmas, se deu por uma série de fatores e dentre eles estão: a demanda de tempo para realização dos encontros, a complexidade da análise do material, a autonomia dos/as participantes e a interação com o pesquisador durante as observações no campo de pesquisa-intervenção.

No segundo encontro das/os setes alunas/os da classe dois não participaram, o recorte foi uma escolha para a construção do debate, perguntas e respostas, especificamente para um grupo com pessoas surdas e as/os dois estudantes que não participaram são deficientes mentais e físicos, o que, do ponto de vista da análise das respostas, precisaria ser levado em consideração.

Os encontros do grupo focal foram momentos muito ricos, assim como todos os momentos de contato com os participantes da pesquisa e campo de pesquisa-intervenção, e contribuíram para muitas decisões e que serão apresentadas nas categorias de reflexões.

8. NARRATIVAS DE UM PESQUISADOR INICIANTE

Quinta feira, nove horas e treze minutos de uma manhã ensolarada, enquanto espero bater o sinal na porta da sala dos professores, sentado em um banco de alvenaria, passam por mim cinco alunos surdos, quatro deles da sala na qual estou aguardando para realizar a intervenção. Todos me cumprimentaram com um aperto de mão, não teve nada de especial naquele momento, mas foi o suficiente para eu pensar sobre alguns aspectos da minha imersão na escola enquanto pesquisador, principalmente em como foi confortável o início do acompanhamento das aulas e a aceitação dos alunos e das alunas.

Nove e vinte bateu o sinal anunciando que o segundo horário estava começando, a turma 902 tem Educação Física e é para lá que vamos, a professora e eu, encontrar com os alunos para realização do grupo focal. A professora passa no pátio e na quadra avisando a turma que a aula será na sala. Chegando lá alguns estudantes já estavam, após poucos minutos a interprete de Libras chegou e a professora explicou para todos que a aula seria na sala sob a minha responsabilidade e pediu para que prestassem atenção.

Foram pré-estabelecidos dois momentos para a intervenção, no primeiro me apresentei novamente para a turma e depois falei sobre a pesquisa e o recurso educacional. Sendo assim, eu não poderia falar da pesquisa sem evidenciar a proposta da cartografia enquanto um método de construção coletiva de conhecimento a partir de uma experiência vivida em conjunto e, também, não poderia deixar de falar, sobre o conceito de cultura enquanto uma construção social e coletiva. O segundo momento foi composto por oito perguntas, ver Anexo I, as quais foram realizadas por mim utilizando a língua portuguesa na modalidade oral e traduzidas para Libras na modalidade gestual pela interprete que acompanha a turma. Antes de começar as perguntas, falei sobre a importância da participação dos estudantes surdos neste processo de construção do conhecimento, que o material a ser desenvolvido a partir da pesquisa terá um potencial grande de ajudar professores/as de Educação Física a pensarem aulas para turmas de ou com alunos surdos e que as respostas deles não seriam analisadas como certas ou erradas, mas sim como pontos importantes para eu poder refletir e utilizar enquanto professor que acredita que os surdos tem o direito de cada vez mais terem aprofundamento no conhecimento

acerca das práticas corporais, seja em aulas de Educação Física ou nos outros espaços/tempos sociais.

Dos nove estudantes que compõem a turma, sete estavam presentes e entre eles um estudante que é deficiente cognitivo, cadeirante, com baixa audição que não desenvolveu a fala e se comunica utilizando alguns sinais em Libras e gestos; e uma estudante que tem deficiência motora de grau leve nos membros inferiores, ela não utiliza cadeira de rodas, é surda e é fluente em Libras. Os demais estudantes todos são surdos ou deficientes auditivos, terminologias utilizadas pela Secretária Municipal de Educação. Durante a realização das perguntas, ficou nítido em algumas situações a preocupação dos estudantes de estarem respondendo certo ou errado, quando eu percebia reforçava que as respostas não seriam categorizadas e sim analisadas com o intuito de me auxiliar no desenvolvimento do recurso educacional e na construção do conhecimento sobre os surdos e a relação com os conteúdos das práticas corporais. Todos os alunos participaram ativamente, respondendo às perguntas, dando exemplos de situações para esclarecer o pensamento que estava sendo exposto, interagindo uns com os outros e criando respostas coletivas.

Na primeira pergunta, *“É diferente a cultura surda da cultura ouvinte? Estas diferenças são boas, ruins ou indiferente?”*

Dos sete participantes apenas dois disseram não ter diferença entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Um aluno respondeu que a cultura surda não é pior que a cultura ouvinte, neste momento a interprete reiterou que a pergunta não se referia a cultura surda ser melhor ou pior que a ouvinte, mas sim diferente. A principal diferença citada nas respostas foi a forma de comunicação, mas os surdos disseram que alguns alunos ouvintes estão dispostos a aprender Libras e isso facilita a comunicação, mas que muitos não têm paciência ou não querem tentar aprender, mas ele está disposto a ensinar.

2) O que vocês acham dessa diferença?

- Surdos e ouvintes não se relacionam.

- É difícil a comunicação entre ouvintes e surdos, as vezes ele precisa escrever e mostrar pros ouvintes o que ele quer dizer, tem essa dificuldade.

- Eu gosto de conversar com surdos, porque os surdos falam a mesma língua.

- Os surdos não gostam muito de futebol, mas os ouvintes gostam, eles têm mais habilidade, mais técnica e os surdos não. Os surdos têm mais dificuldades, menos habilidade, menos jeito.

3) Você acha que é uma diferença cultural ou que é difícil para os alunos aprenderem igual os ouvintes aprendem?

- Dá sim, se a gente entrosar, dá sim para aprender as mesmas habilidades. No futuro eu posso fazer isso.

4) O que significam as práticas corporais para vocês? (Foram anotados no quadro alguns exemplos: esportes, danças, circo, ginástica, atividades de aventura, lutas, e jogos e brincadeiras)

- Eu amo futebol.

Interprete: eles gostam dessas atividades, mas você precisa ajudar eles a raciocinarem.

- Gosto porque é importante.

- Não me ajuda em nada.

Interprete: Você tem que ajudar eles a raciocinarem, tipo assim: que benefício isso aqui tem pra vida deles.

Eu: não, mas eu não quero influenciar, se eles acham que é importante mas não sabem o porquê não tem problema.

- Eu acho que é importante, mas não sei explicar o significado.

- Eu acho que é muito bom pra saúde, natação e vôlei.

- Eu gosto muito de futebol, a mesma aluna falou novamente.

4.a) As características de uma pessoa surda dificultam a participar dessas práticas corporais?

- Todos acham que dá para participar sim dessas práticas.

5) Qual a relação (desejo, acesso, contato, frequência) de vocês com os conteúdos das práticas corporais fora da escola?

- Só sábado, eu gosto, fico bastante animado, faço ginástica (aquecimento) e depois vou jogar futebol.

- Vou junto com a minha família em um clube da Pampulha que sempre tem vários esportes, no trabalho do meu tio.

- Jogo futebol junto com a minha família, junto com os homens ouvintes, todos os dias. (Uma aluna).

- Faço nada, só fico em casa.

- Com meu irmão eu brinco de futebol e natação. (O irmão é ouvinte).

- Eu jogo futebol, vôlei, queimada com os amigos, com a família, todo mundo reunido. A gente gosta de treinar esses esportes, um fica ensinando para o outro.

5.a) Lutas, danças, atividades de aventura, circo, ginástica além de queimada e futebol, alguém pratica fora da escola?

- Peteca

- Dança

- Musculação e dança, mas eu vou junto com meu pai, fico observando meu pai fazer as atividades.

- A muitos anos atrás, 2012, eu fazia lutas, musculação, academia e capoeira.

5.b) Esses conteúdos vocês fazem com pessoas ouvintes ou com pessoas surdas?

- Ouvintes.

- Eu fico observando o que os ouvintes

fazem para fazer igual, na família e com os amigos. Todos são ouvintes.

- Só na escola que eu brinco, em casa não faço nada.

6) Além das aulas de EF vocês realizam práticas corporais na escola? Como? Onde? Por que? Gostam mais de quais práticas?

- Eu lembro das oficinas que tem aqui na escola, então sempre que vem as oficinas, as vezes os oficinairos apresentam dança, teatro. Igual veio um rapaz outro dia aqui e ele ensinou passo de dança.

Professora: todos eles participam.

6.a) É um momento comum da escola ou acontece nas aulas?

- Professora: é um momento comum da escola, que nós ficamos fazendo reunião e os oficinairos ficam com os alunos, geralmente é uma vez ao mês, dois horários, duas horas por mês só.

6.b) E além dessas oficinas? Em outros momentos, recreio, o que vocês fazem? Como? Gostam mais de qual?

- Jogamos futebol

- Cabo de guerra (a professora rebateu que não tem corda), mas ele disse que é na oficina.

6.c) E na hora do recreio, vocês brincam? Eu já vi no recreio vocês brincando, parecia pega-pega. No recreio, parecia divertido, estavam animados e também já vi os meninos brincando de lutas.

- É só brincadeira, nada de luta para valer.

- O aluno cadeirante brinca de lutinha, queda de braço com a acompanhante.

7) Vocês acreditam que existe diferença das aulas de EF para surdos e ouvintes? Quais seriam as principais diferenças?

- Mesma coisa, não existe diferença.

7.a) Sem pensar no conteúdo, a professora ensina futebol para os surdos e para os ouvintes. As aulas são iguais? A turma ficou dividida na resposta.

- As aulas são separadas.

- São diferentes.

- Interprete: diferente como?

- Alguns estudantes acham diferentes e outros acham iguais, mas não sabem explicar o motivo.

- Neste momento eu lembrei que é a opinião deles, não tem problema não saber explicar.

8) Vocês gostam de Dançar? Alguém já Dançou? Como isso acontece?

- Só aqui na escola.

- Dancei no Santa Inês, com várias pessoas juntas, muitos surdos.

8.a) Qual estilo? Forró? Funk?

- Forró, dança a dois.

8.b) Outros já dançaram?

- Sim, na rua, funk. Eu gosto de dançar funk na rua.

- Eu já dancei lá no Santa Inês também.

- Dancei com meu irmão, forró.

- Eu só observo. Eu não gosto.

8.c) E como que acontece? Vocês saem para dançar? Vocês veem pessoas dançando e dançam juntos?

- Eu escolho lugares, coloco vídeos, músicas.

- Eu danço sozinho, eu observo os MC's e vou copiando no mesmo ritmo, vídeo no youtube ou na televisão e vou aprendendo.

- Televisão, eu copio os mesmos passos. Passo tudo e fico copiando.

- Eu vejo dança dos famosos, copio, faço igual.

- Eu danço junto com os ouvintes, gosto de tirar foto e tudo mais.

- Todo domingo tem Faustão vocês já viram? Todo domingo, só domingo à noite. Tem dança dos famosos, eu acho muito interessante. Eu fico só observando, só assistindo.

- Eu aprendo, observo, um reality show, ding dong. (Programa que os participantes precisam descobrir qual música está sendo tocada).

8.D Você acha que isso é dança?

- Sim, eu acho que sim.

Ao final, após agradecer a participação de todos e ressaltar a minha felicidade por terem participado, voltei a falar sobre o recurso educacional, a importância para o trabalho de professores/as de EF com alunos/as surdos/as. Um aluno falou sobre um instrumento, uma ferramenta, é uma máquina que o ouvinte transmite a voz e traduz em sinais. E facilita a comunicação, eu expliquei que gravei o áudio porque a interprete iria traduzir o que eles falaram, então eu vou chegar em casa escutar o áudio e anotar, isso é mais fácil para mim. E eu sei um pouco de Libras então eu vou lembrar de algumas coisas que eu vi vocês respondendo para mim. O aluno disse que seria melhor gravar e transformar os sinais em voz.

Antes de sairmos da sala de aula, o aluno cadeirante contou que sua mãe não gosta que ele jogue queimada e que em casa fica sozinho, sem conversar com ninguém. Durante a observação participante, algumas vezes os alunos jogaram queimada, dodgeball, os colegas da do outro lado da quadra, não jogava forte para o queimar e não corria para o fundo da quadra quando ele estava com a bola, uma forma de inclui-lo na atividade respeitando suas capacidades de agarrar, segurar e lançar a bola; já a sua equipe, por vezes ajudava a acompanhante a agarrar as bolas que iam em sua direção e entregavam a bola para que ele pudesse realizar a tentativa de queimar alguém do outro time.

O comentário do aluno cadeirante e a postura dos outros alunos para com ele durante as práticas nas aulas de Educação Física, me leva a refletir sobre as diferenças nos “modos de discursos” sobre os alunos com deficiência. Por um lado, as pessoas que estão no lugar de cuidar/proteger, dos/os deficientes como se fossem frágeis e incapazes, acabam, por vezes, privando-os das atividades relacionadas as práticas corporais dentro e fora das escolas e, do outro lado, a postura dos estudantes, da acompanhante e da professora que constroem uma relação diferente com as possibilidades de participação nos diversos espaços e momentos das práticas corporais.

Apesar de não ser o foco da pesquisa, a dualidade apresentada acima estende-se, de uma maneira geral, sobre todo o cenário da inclusão, fazendo com que os deficientes sempre sejam vistos como incapazes de participar, de expressar, de comunicar, de uma forma geral, de serem protagonistas junto com os ditos ‘não deficientes’. Este é um ponto muito importante sobre a inclusão, mas, faz-se necessário voltar ao momento das intervenções.

A segunda intervenção aconteceu com a participação de cinco estudantes surdos, três alunos e duas alunas, a interprete de língua de sinais e eu. Os critérios utilizados para a seleção dos participantes foram: estudante com surdez, envolvimento com as aulas de Educação Física e participação no primeiro grupo focal.

O primeiro critério foi necessário para a realização de um recorte, uma vez que na turma além dos surdos também estudam alunos com múltiplas deficiências, e o objetivo da intervenção era escutar e dialogar com os estudantes surdos. No segundo critério foi levado em consideração a participação nos jogos e esportes durante as aulas de Educação Física observadas, a interação com os colegas durante as atividades e questionamento ou dicas sobre as regras e desenvolvimento dos jogos. Por último, mas não menos importante, o terceiro critério selecionou os estudantes que mais se envolveram com a discussão no primeiro grupo focal respondendo às perguntas, questionando as falas dos colegas e relatando situações ou atividades dentro e fora da escola.

Para o segundo grupo focal foram utilizadas algumas perguntas que já tinham sido feitas no primeiro, ver o ANEXO I, mas com aprofundamentos/questionamentos, realizados durante as falas dos participantes, ver o ANEXO II, feitos por mim com a intenção de explorar mais dos estudantes surdos acerca das perguntas propostas. No início da conversa com o grupo de alunos, falei sobre a importância da participação de todos, que não existiam respostas certas ou erradas para as perguntas que seriam feitas e que a contribuição de todos era muito importante para a realização do recurso educacional. Expliquei os critérios que foram utilizados para selecioná-los para o segundo grupo focal, falei sobre a participação de um aluno que faltou no dia do primeiro encontro, mas que estava no segundo porque foi um aluno muito participativo nas aulas por mim observadas. Conversamos sobre a diferença de conversar com um grupo de alunos surdos e um grupo com estudantes com outras deficiências além da surdez e que foi decidido conversar apenas com os surdos porque a pesquisa tem foco nos estudantes com surdez. A partir disso começamos com as perguntas:

1) Quando a gente pensa dentro da escola a cultura surda e a cultura ouvinte, vocês acham que existem diferenças?

- A língua, o ouvinte ele se comunica através da língua portuguesa e os surdos pela língua de sinais. Então, essa é uma grande diferença que existe na cultura deles.

- O ouvinte tem facilidade de oralização, de leitura e os surdos não, os surdos envolve mais os sentimentos, a língua de sinais que é a forma que eles têm para comunicar.

2) E na aula de EF vocês acham que a cultura surda e a cultura ouvinte também é diferente? O que muda nas aulas?

- As aulas são iguais.

Interprete: Depende? Como? Explica.

Eu não sei explicar, mas acho que é igual.

Neste momento refiz a explicação sobre respostas certas e erradas e contextualizei sobre as motivações e o porquê de desenvolver esta pesquisa: “Não estou procurando uma resposta certa ou errada, eu quero ouvir vocês para pensar a EFE para alunos surdos, não existem respostas certas ou erradas e vocês, alunos surdos, sabem mais do que eu **sobre a participação e o envolvimento de vocês nas aulas de Educação Física**. Eu não sou surdo, eu quero entender como que para vocês a aula de EF pode ser ainda melhor. Eu pergunto a diferença da cultura surda para a ouvinte, porque eu sou ouvinte e aprendi com uma EFE pensada apenas para alunos ouvintes, então hoje enquanto professor de EF eu tenho dificuldade de trabalhar com uma turma de alunos surdos. O que eu preciso fazer? O que eu preciso pensar? Isso me incentivou a conversar com vocês para pensar e apontar possíveis estratégias para melhorar a EFE para os estudantes surdos. Então, podem falar o que vocês quiserem.”

Um exemplo: O campeonato que teve esse ano, vocês acham que a participação dos surdos e dos ouvintes foram iguais?

- Sim, igual a participação.

- Sim, acho que sim.

3) Vocês percebem que vocês participaram da mesma forma que os ouvintes? Que vocês conseguiram aprender os conteúdos da mesma forma? Que vocês conseguiram competir de igual para igual? Aprendeu as regras? O time sabia jogar bem?

- Eu acho assim, na questão da competição e da habilidade, os ouvintes conseguiram fazer mais gols, ter um time mais forte e os surdos não. Os surdos, eu acho que o time foi mais fraco, relacionado a pouca habilidade e menos gols.

3.a) E vocês conseguem pensar o porquê? Um motivo? Se era pelo número de alunos? Se foi a forma como aprenderam? Se no dia ficaram com vergonha? Qualquer coisa.

- Eu acho, no meu caso, eu fiquei com vergonha porque os ouvintes são mais fortes. E eu fiquei com vergonha porque as meninas olhavam para nós e, talvez poderiam zoar a gente, então eu fiquei com vergonha.

3.b) E as outras pessoas? As meninas?

- Eu gosto de futebol, gosto de jogar, aprendo tudo com facilidade e gosto de treinar. Eu acho que os surdos e os ouvintes são diferentes, nossas culturas são diferentes, eu gosto da escola.

- A professora falou, que no campeonato a nossa participação foi muito boa, embora o número de surdos foi bem menor em relação aos ouvintes, nós ficamos em quarto lugar do placar geral, mas que foi uma participação excelente, até mesmo pela quantidade de surdos que tem.

- Eu assisti um dia o campeonato e eu achei muito legal. Estou fazendo essas perguntas sobre poucas pessoas, se talvez vocês ficaram com vergonha, foram coisas que eu só usei como exemplo, eu não sei se aconteceu ou não, mais no dia eu vi que vocês participaram, que vocês jogaram, que vocês sabiam as regras e isso é muito importante. Mas saber de vocês o que vocês sentiram naquele momento, o que vocês sentem quando tem aula de EF, porque, por exemplo, é melhor ir lá para fora fazer uma aula de EF do que ficar aqui conversando sobre EF.

4) No dia que vocês sabem que tem EF, quando chega o horário da aula vocês ficam felizes? Vocês gostam? Vocês não gostam? O que que isso significa para vocês?

- Eu gosto muito.

4.a) Qual o motivo?

- Eu gosto muito de futebol, acho importante aprender futebol e outras modalidades. Eu gosto de várias modalidades, correr, fazer ginástica e alongamento. É bom para saúde, muito bom para o corpo. Correr várias vezes em volta da quadra, eu fico observando a professora, todas os movimentos que ela faz para eu fazer exatamente igual.

5) Quando a gente estuda a EF na faculdade, a gente chama os esportes, os jogos, as brincadeiras e as lutas, tudo que a gente aprende na EFE a gente chama de práticas corporais. A pergunta é no sentido de, antes eu perguntei escola, mas para vocês, em todos os lugares que vocês conseguem pensar, que vocês já foram, que vocês conhecem, que vocês frequentam. O que significa essas práticas corporais?

Após um instante de silêncio, eu disse: é uma pergunta difícil, não tem problemas vocês pensarem e podem falar qualquer coisa que vocês entenderem.

- Você conhece a ASMG (Associação de Surdos de Minas Gerais)? Lá eu consegui vencer em primeiro lugar.

- Sim, conheço. Qual modalidade?

- Futebol. O time venceu por 10x3.

5.a) E o que representa, o que significa para você jogar futebol lá na ASMG? É diferente de jogar aqui?

- É diferente porque lá é um campeonato mesmo, é uma competição e aqui não. Eu fui em Pará de Minas por causa desse campeonato, eu acho diferente por causa do nível de competição, aqui é brincadeira e tudo, mas lá não. Lá é um campeonato mesmo, aquela competição bem acirrada.

- Depois que eu saio da escola eu durmo um pouco a tarde e lá para às 18:30 eu chamo os amigos, eu sou o único surdo, mas eu chamo as pessoas, nós temos um bom relacionamento, brincamos de tudo, futebol, as várias modalidades. A gente combina entre a gente esse horário à noite e também no sábado. Eu vou a igreja, eu gosto.

- Eu quero fazer uma pergunta diferente da que eu fiz na semana passada. Eu pretendo criar um material que outros professores de EFE vão ler e vão pensar as suas aulas. Então, um exemplo: eu vou criar um mapa e nesse mapa vão ter pontos de referências sobre a cultura surda. Ponto 1, por exemplo, eu vou usar uma coisa que eu aprendi com vocês, que a cultura surda é diferente da cultura ouvinte, porque a comunicação é diferente, então os ouvintes eles têm mais facilidade para ler, para concentrar e os surdos se envolvem mais, são mais sentimentais e usam a Libras. Este é um ponto importante para o professor saber, conhecer, na hora de pensar uma aula de EF para surdos.

6) Vocês conseguem me falar outras coisas importantes para um professor pensar, para montar uma aula de EF para surdos?

- Eu não consigo.

Se vocês fossem, por exemplo, ajudar a Professora de vocês.

- Na questão do futebol, da habilidade que eu tenho para jogar futebol, eu aprendo os conceitos que a professora ensina para a turma, eu aceito as orientações, as regras do futebol.

6.a) Tem alguma coisa que vocês pensam ou que vocês conversam que poderia ser melhor, por exemplo, na aula da professora? Que ela poderia ensinar de outra forma ou que poderia ter intervenções diferentes durante as aulas?

- Não, impossível. Não tem como pensar uma forma de poder dar uma orientação para ela sobre essa questão.

Eu não estou falando que a aula da professora precisa melhorar, eu só quero ouvir a opinião de vocês sobre o que vocês pensam para a EF para os surdos.

- A professora é ótima, está de parabéns.

- Eu não gosto da professora porque ela é muito brava, as vezes ela chama nossa atenção. É um aspecto que eu não gosto dela.

7) Dentro da escola, quais espaços vocês acham que pode fazer EF e o que vocês podem fazer em quais espaços?

- Vôlei ali naquele espaço, naquele pátio. Ali atrás também, ali é sujo mas eu gosto daquele espaço ali. (O aluno se refere a um espaço descampado, de terra, que tem atrás da quadra da escola, como se fosse um campo de terra.)

- Eu acho melhor futebol na areia, é muito melhor, mais rápido.

- Lá perto de casa tem um campo, ele está perguntando se eu (a interprete) lembro. Eu não gosto porque é muito sujo.

O sinal bateu finalizando o horário de aula e conseqüentemente a intervenção com os estudantes. Agradei e pedi desculpa por eles não terem ficado na aula lá fora, falei novamente sobre a intenção de ajudar outros professores a pensar uma EFE melhor para alunos surdos. Terminamos com a seguinte fala: “Eu entendo que se a gente começar a melhorar a EF para os surdos, quando vocês forem ao clube, a rua da casa de vocês ou em qualquer lugar vão ter pessoas ouvintes que conhecem os surdos e a cultura surda para brincar e jogar com vocês com mais qualidade e que os surdos vão ter mais autonomia para irem sozinhos ao clube, aprender a participar dos momentos, jogar bola, jogar vôlei, a fazer tudo que vocês têm direito.” Quando eu acabei de falar, fui questionado onde trabalho, respondi o aluno e agradei a todos por me receberam muito bem, com muita educação.

9. CATEGORIAS DE REFLEXÕES

Sendo fiel ao referencial metodológico escolhido, faz-se necessário lembrar que os tópicos apresentados a seguir não se tratam de um movimento de análises dos dados oriundos da pesquisa, e sim de uma tentativa de organização do pensamento dos conteúdos apontados pelo grupo de escolares surdos/as. É fato que a eleição de quatro aspectos de destaque, e não 5 ou 6, não foi algo isento da minha subjetividade enquanto pesquisador, mas entendendo faz parte do processo metodológico de construção dos dados, esse movimento de pesquisa não desabona a confiabilidade da investigação, ao contrário reforça a escolha metodológica.

Assim sendo, a partir da vivência in loco, que envolveu observação participante, grupo focal, observação de intervalos/recreios e conversas com as professoras de EF, interpretes, coordenadora pedagógica e com as/os alunas/os durante as aulas, foi realizado uma transcrição

do material produzido no período de imersão no campo de pesquisa-intervenção, seguida de uma minuciosa leitura onde foi possível pensar e identificar o que denominei de categorias de reflexões para auxiliar no desenvolvimento do recurso educativo, uma vez que, foram muitas informações identificadas. Assim, as reflexões foram organizadas em quatro categorias oriundas dos dados, a saber: 1) Processo socializador e comunicação; 2) Aprendizagem das práticas corporais pela imitação; 3) Os estudantes surdos e a dança; e 4) Autoestima dos alunos surdos.

9.1 Processo socializador e comunicação

Os estudantes que participaram da pesquisa apresentam uma das características comum da população surda, que é nascer surdo em uma família de pais ouvintes⁸. Tal aspecto pode gerar algumas dificuldades de aproximação de comunidades surdas e, conseqüentemente, da cultura surda, uma vez que, os surdos nascidos em família de pais ouvintes, tendem a conhecer a Libras tardiamente.

Segundo Nader E Pinto (2011), a demora em assumir uma identidade, atrasa também a opção por uma língua. Com frequência, desenvolvem uma gestualidade caseira com seus familiares mais próximos que, muitas vezes, garantem apenas sua sobrevivência (os gestos se restringem às necessidades básicas, referentes a comer, beber, dormir, etc.). Podemos pensar que este é um fator que impacta o desenvolvimento social deste grupo.

Segundo Jerusa Vieira Gomes (1992) é a família responsável pela inserção social da criança no mundo social objetivo, à medida que promove a aprendizagem de elementos culturais mínimos como linguagens, hábitos, usos, costumes, papéis, valores, normas, padrões de comportamento e de atitudes, etc.” (GOMES, 1992).

Assim sendo, a socialização para BERGER & LUCKMAN (1976) *apud* (GOMES, 1992) é “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Os autores ainda definem que existe uma socialização primária,

⁸ Segundo Eleweke & Rodda (2000), “Entre as crianças surdas, 90% têm pais ouvintes[...]” (apud SILVA, PEREIRA E ZANOLLI, 2005)

onde o indivíduo na infância experimenta, por meio de uma família, atividades que o tornam parte desta sociedade. E uma socialização secundária, na maioria das vezes iniciada na e pela escola que pode-se afirmar como “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo”

Aprofundando o entendimento deste processo socializador, o teórico ERIKSON (1976) *apud* (GOMES, 1992) incrementa um elemento que lhe custou o distanciamento de alguns bons teóricos da época. Mas que contribui para entendermos melhor a pesquisa ora realizada. Para o autor, do nascimento a idade adulta o homem se desenvolve por meio de fases sucessivas e cada uma está sempre associada a um “sentimento de”, em coerência com os ideais de uma **cultura concreta**. Em seus estudos o autor estabelece relações inequívocas entre a figura materna, a formação da estrutura psíquica e as **características culturais** do grupo em que está inserido.

Desta forma, é possível pensar que a comunicação entre surdos e ouvintes no espaço parental é um detalhe importante no processo de socialização, mas não determinante para afirmarmos a existência de uma cultura muito diferenciada.

Apesar disso, pensar a socialização dos surdos enquanto sujeitos imersos em uma sociedade de ouvintes, pode criar uma falsa impressão de que para o/a surdo/a desenvolver-se socialmente, ele somente precisa copiar o que os ouvintes fazem. Negligenciando muitas vezes a construção de uma identidade própria. Essa reflexão é importante para entender os elementos que tornam difícil a comunicação entre um grupo e outro, impactando de forma negativa a socialização entre as comunidades e reforçando as permanências de grupos de ouvintes e grupos de não ouvintes. Percebe-se então que quem media tais relações tem um papel central e pode impactar no sucesso ou não de um processo socializador mais amplo e rico.

De acordo com as conversas nas sessões do grupo focal os surdos, de uma maneira geral, apresentam uma boa relação, sobretudo, com ouvintes, em diversas situações e principalmente nos momentos de lazer fora da escola. Os discentes surdos colaboradores desta pesquisa frequentam clubes, ruas de bairro, casas de dança dentre outros espaços da cidade. Neles eles se interagem e entrosam com ouvintes a partir de várias práticas sociais tais como, brincadeiras, jogos, rodas de relacionamento, dança, etc.

Uma vez que, os mesmos estudantes relataram ter momentos de interação e trocas, em diversos espaços com pessoas ouvintes, porque na escola isso é diferente? Talvez a forma escolar, pelo menos da escola onde realizou-se a pesquisa, de ter a separação entre turmas de surdos e ouvintes, afasta os grupos de estudantes ouvintes e surdos para além dos momentos de aula. Outro ponto que pode ser discutido é: se em outros ambientes os surdos se relacionam, compartilham momentos de práticas corporais com ouvintes, o que faz ser diferente no ambiente escolar? Para os estudantes ouvintes é muito mais confortável compartilhar os momentos com seus pares, assim como para os surdos é mais fácil se relacionarem com seus pares no ambiente escolar, pensando na aceitação enquanto usuários da mesma língua, assim como seria para um estrangeiro.

Parece notório que a comunicação é um desafio a ser vencido, não só pelos alunos ouvintes, mas também pelo grupo de discentes surdos. A fala de que alguns não gostam de conversar com os ouvintes é sintomática. Todavia, este é um caminho pedagógico que os docentes precisam avaliar, ou seja, como amenizar a questão do entrave na comunicação?

Durante o tempo compartilhado com os alunos surdos, ficou evidente, que para o referido grupo de alunos, a maior diferença entre a cultura surda e a ouvinte é a comunicação, contribuindo para que tenham dificuldade de entrosamento. Os estudantes surdos relataram que o fato de utilizarem a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e os ouvintes a língua portuguesa – LP, existe uma dificuldade de comunicarem-se e, por este motivo, surdos e ouvintes se relacionam pouco na escola. Nas sessões do GF, diversas vezes foi relacionada a dificuldade de os surdos aprenderem determinados conteúdos devido a não interação com os ouvintes.

No percurso de pesquisa intervenção, ficou evidente que existe interação e, conseqüentemente, comunicação entre os estudantes surdos e ouvintes, mas não o suficiente para que estabeleçam trocas significativas de aprendizado e experiência. A comunicação entre os estudantes é pautada em gestos e apontamentos e acontece, na maioria das vezes, nos intervalos entre as aulas.

No período de imersão no campo de pesquisa-intervenção tive a oportunidade de observar alguns momentos de interação entre surdo e ouvintes, normalmente eram brincadeiras pontuais e simples, como estender a mão para cumprimentar e antes do contato das mãos mudar

a direção do movimento para a pessoa não receber o aperto de mão; passar ao lado da pessoa e cutucar o ombro do lado oposto para que a pessoa olhasse para o lado que não estivesse ninguém; algumas vezes ao final da aula de EF os surdos desafiavam alunos ouvintes, que passavam olhando para a quadra, quem conseguia fazer gol chutando a bola do meio da quadra e normalmente com um estudante surdo sendo goleiro. Em um dos dias, pude presenciar surdos e ouvintes brincando de bobinho com o boné de um dos estudantes surdos, estavam participando da brincadeira cinco meninas ouvintes, do oitavo e nono ano e quatro meninos surdos, três do nono ano e um do sétimo, da turma multisseriada. Quando os surdos pegavam o boné eles jogavam uns para os outros sem deixar que as meninas o pegassem, quando elas conseguiam pegar o boné tinham como objetivo de não deixar os surdos retomarem a posse do objeto.

Durante a brincadeira, eles agarravam uns aos outros pelo braço, empurravam, trombavam e se comunicavam através de gestos e expressões faciais, os surdos algumas vezes fingiam que não queriam mais brincar para recuperarem o boné e começar a fazer o grupo das meninas de bobinho, já as meninas escondiam o boné por debaixo da blusa para que os meninos surdos não pudessem o pegar. A brincadeira acontecia no pátio, no momento de intervalo, uma das alunas surdas passou pelo pátio e não percebeu que estavam brincando, achou que as meninas ouvintes estavam literalmente fazendo um dos alunos surdos de bobo, rapidamente, a estudante surda, pegou o boné e com a cara de brava tentou oralizar alguns xingamentos. Os surdos que estavam envolvidos na brincadeira, foram até ela e explicaram que não era necessário aquele comportamento porque eles estavam brincando de bobinho, a aluna que chegou durante a brincadeira se desculpou com as outras e todos/as continuaram brincando.

Tomando como base as situações relatadas acima, podemos identificar momentos de interação e comunicação com os surdos e não surdos. O que todo o momento descrito tem em comum é a condição de brincadeira, então, acredito que uma proposta de Jogos e brincadeiras que aproximem os ouvintes de conhecer, aprender sobre Libras e a cultura surda, pode ser uma estratégia pertinente para amenizar a questão do entrave na comunicação entre os grupos, a

partir de conteúdos básicos sobre a língua de sinais, como aprender alfabeto manual, saber o que é datilologia⁹, dentre outros conceitos/características básicas da Libras.

Parece ser notório que a igualdade de conhecimento sobre o ato de comunicar-se (quando dois grupos conhecem bem a forma de comunicação) pode qualificar e intensificar o processo socializador, entretanto e para a nossa alegria, ele acontece independentemente destas diferenças de comunicação. Em outras palavras a necessidade primária do ser humano de se relacionar com os seus pares sobrepõe, pelo menos no grupo observado, a dificuldade da comunicação. Tal fato não deve em hipótese alguma amainar os desejos de melhorias do processo de inclusão desta comunidade, ao contrário ele deve servir como elemento propulsor de pensar em conteúdos e estratégias de superação do instrumento de comunicação.

9.2 Aprendizagem das práticas corporais pela imitação

A imitação é uma prática comum entre os seres humanos e muito presente nas aulas de Educação Física, utilizada com a intenção de aprender movimentos, gestos técnicos e alguns comportamentos durante as práticas corporais. Em diversos momentos os surdos relataram, imitar a professora para aprender os conteúdos ensinados nas aulas, imitar os MCs para aprender a dançar e etc. Quando foi questionado na primeira sessão do grupo focal se a participação dos estudantes surdos nos conteúdos das práticas corporais acontece com pessoas ouvintes ou surdas, uma das respostas foi: “ Eu fico observando o que os ouvintes fazem para fazer igual, na família e com os amigos. Todos são ouvintes.” Não há nada de errado neste comportamento, mas, enquanto professores e professoras de Educação Física escolar, não podemos nos contentar que o aprendizado das práticas corporais seja realizado apenas pela imitação, porque sabemos que, apesar de eficiente para algumas finalidades, esse método de aprendizado não consegue ser capaz de ensinar os conteúdos da disciplina nas diferentes dimensões e aspectos culturais, os quais são essenciais para a construção de conhecimentos relativos a cultura corporal de movimento, ou seja, entender e apreender os significados e os sentidos culturais que as práticas corporais podem ter na vida em comunidade.

⁹ Soleturação de uma palavra utilizando o alfabeto manual de língua de sinais.

Silveira e Campos (2017) afirmam que as práticas corporais podem ser vivenciadas, aqui eu acrescento aprendidas, em diversos lugares e de diversos modos e que a vivência pode acontecer a partir das três dimensões dos saberes, que são elas: Saber-apreciar as práticas corporais (assistir, torcer, curtir); saber-sobre as práticas corporais (conhecer, compreender, refletir); e saber-fazer as práticas corporais (experimentar, praticar, organizar, se relacionar). Apesar de que em vários momentos, dentro e fora da escola, os alunos vivenciam as práticas corporais nestas três dimensões do saber, quando questionados sobre o aprendizado das práticas corporais as características mais evidentes são observar e imitar. Ainda assim, em diversos relatos também são evidenciados modos de organizar, experimentar, relacionar (com as práticas e com outros sujeitos), assistir, curtir, compreender, refletir e conhecer. Porém, não foi perceptível a experiência de observação participante e grupo focal a mesma ênfase em relação ao observar e imitar e os demais modos de vivenciar/aprender as práticas corporais. Importante salientar que esse aspecto não se restringi apenas a este grupo. Com grande margem de acerto posso afirmar que em grupos de alunos ouvintes este fato também seria identificado.

Pensando nos conceitos de socialização primária e secundária, abordados no tópico anterior, Gomes (1992) afirma que quanto maior a continuidade entre os dois momentos (socialização primária e a secundária) maior será a facilidade para a criança aprender os novos conteúdos, as novas atitudes e, principalmente, as novas “maneiras” de aprender. A partir dos relatos dos estudantes surdos, pode-se levantar suspeita acerca de considerável descontinuidade em relação a socialização primária e secundária dos alunos, uma vez que, durante a socialização primária estavam imersos em uma cultura, majoritariamente, ouvinte e a partir do contato/convívio com outros surdos na escola e nas associações de surdos começaram a ter influência da cultura surda.

Acredita-se que políticas públicas que apontem aportes pedagógicos para as famílias de filhos surdos, como por exemplo aulas de Libras desde a identificação da surdez e centros de convivência infantil antes da fase escolar, podem amenizar este fator.

Mas para além deste aspecto, neste tópico é importante enfatizar que a aprendizagem de práticas corporais por meio da imitação dos gestos, apesar de importante é insuficiente para a apreensão e compreensão dos amplos sentidos e significados que as vivências corpóreas podem

e devem construir. Assim sendo, faz-se necessário estimular o pensamento para criação de estratégias pedagógicas que possam discutir estas outras dimensões do universo corporal. Neste sentido podemos e devemos pensar em rodas de debate, brinquedos e brincadeiras informativas, dentre outras. Neste aspecto não é diferente a sugestão para as aulas de EFE.

9.3 Os estudantes surdos e a dança

Quando questionados sobre a relação deles, alunos surdos do GF, com a dança, as respostas foram as mais variadas. Muitas vão ao encontro da situação citada anteriormente, ou seja, aprendizagem das práticas corporais por imitação.

Os surdos utilizam de uma orientação espaço-visual e a dança, o dançar, está estritamente relacionado, para os ouvintes, com a música e os sons. O que a princípio pode ser um dificultador do contato dos surdos com a dança. Não podemos ignorar que a dança é uma expressão artística que se manifesta a partir de movimentos corporais em sintonia com um ritmo sonoro, então na maioria das vezes, dançamos de acordo com o que ouvimos, interpretamos uma dança pelo som. Os sons nos remetem as sessões e sentimentos variados de acordo com nossas experiências corporais e sensibilidades. Por estabelecer esta relação com a dança, enquanto professor e dançarino de forró, e entendendo que nas diversas manifestações em que a dança se faz presente, nos variados ritmos e com diferentes finalidades, existe sempre, ou quase sempre, uma relação com sons. A relação apresentada pode ser mais ou menos subjetiva, quando comparamos a dança de salão com a dança contemporânea.

Todavia, o que muito chamou a atenção durante a realização da pesquisa, foi a disponibilidade dos alunos surdos de vivenciarem a dança em diversos locais e de variados modos. Alguns estudantes relataram assistir vídeos na internet ou programas de televisão e copiar, repetir a coreografia, porém, ao fazerem isso, eles estão experimentando e criando formas diferente dos ouvintes de se relacionarem com o conteúdo de dança, mesmo que esteja dançando a “mesma dança” a experiência em cada corpo é diferente.

Um ouvinte reproduzindo uma coreografia também vivencia uma experiência diferente da pessoa a quem está a se espelhar, porém boa parte desta experiência se constrói a partir da música e os significados que são atrelados aos sons e a personificação destes sons nos corpos

dançantes. Sendo assim, como pensar as vivências/experiências dos surdos com a dança? Para além de pensar, como podemos planejar aulas de dança para estudantes surdos?

Sabe-se que é possível, de forma mecânica, os surdos terem contato com os sons. Em uma estrutura física que permita reproduzir as vibrações, os surdos podem identificar ritmos e batidas, o que pode ser explorado em aulas do conteúdo de dança com o determinado público. Mas para além dos movimentos e identificar os ritmos/batidas das músicas, temos uma outra parte importante que são as especificidades de cada ritmo, sua construção histórica, o cenário que os ritmos atuam enquanto ferramentas sociais, entre outros. Mesmo que não podendo generalizar e não podendo separar as características das danças em caixinhas separadas, é importante o ensino das danças enquanto representação e presença em diferentes espaços e camadas sociais.

Este aspecto encontrado na investigação não foi na verdade uma surpresa para mim, pesquisador, pois na minha convivência com tal comunidade já havia visto por algumas vezes grupos de alunos surdos dançando. Todavia, ao me propor racionalizar e entender tal prática uma questão ficou muito a florada, pois, o ato de dançar para ouvintes é essencialmente possível quando movimentamos ao ritmo de um determinado som, produzindo assim vários significados para aquele contexto que pode ir de um sentimento intenso de libertação, criação até a uma satisfação de uma pulsão humana. Sem a possibilidade de ouvir este som, a primeira coisa que nos vem à cabeça seria um esvaziamento dos sentidos daqueles gestos e movimentos. Imaginem uma turma só de alunos surdos em uma sala tocando uma música qualquer, sem que o professor iniciasse nenhum movimento corporal. Será que eles iniciariam algum movimento apenas pela vibração da música pelas paredes ou o solo da sala de aula? Isso poderia certamente acontecer e bem provável que era a melhor coisa a ser vivenciada. Mas algum professor já experimentou tal estratégia? Fica aqui uma sugestão de estratégia de qualificar a experiência motora da dança entre surdos, uma vez que eles gostam, se interessam, buscam espaços para tal, mas em uma perspectiva de imitação e não de sentimento corpóreo próprio e em profunda sintonia com o ritmo que está tocando.

Então, para além do observar e repetir uma coreografia ou alguns passos, os surdos têm o direito de ter a possibilidade de criar suas danças a partir do contato com o conhecimento histórico e socialmente construído em seus determinados contextos, saber que as características

visuais dos movimentos atrelados aos ritmos têm um significado, muitas vezes cultural, que representa a mensagem que a música/ritmo quer expressar.

9.4 Autoestima dos alunos surdos

Este tópico faz-se importante discutir e enfatizar em função das diversas falas dos surdos em que afirmam que não são piores que os ouvintes e que a cultura ouvinte não é melhor que a cultura surda. Eu concordo e compartilho destas afirmações, porém, em nenhum momento houveram perguntas que buscavam ou evidenciavam superioridade entre as pessoas e ou as culturas, a autoafirmação feita em diferentes respostas de diferentes estudantes, traz a luz um possível sentimento de inferioridade presente no cotidiano dos alunos surdos. A conversa sobre as diferenças entre as culturas e os sujeitos, foi pensada com o intuito de abrir espaço para os surdos falarem se eles veem diferenças entre a cultura surda e a cultura ouvinte, e, se sim, quais são elas, principalmente nas aulas de EF. No entanto, as únicas diferenças expostas pela maioria foi a língua utilizada por cada grupo e o aprendizado das habilidades e técnicas no futebol, acredito que falaram especificamente no futebol por ser a modalidade de maior contato e conhecimento deste determinado grupo.

Questionados sobre a participação no campeonato escolar, promovido pela professora de EF, sobre como eles perceberam a participação da turma, se participaram de igual para igual, algumas respostas foram:

- *“Eu acho assim, na questão da competição e da habilidade, os ouvintes conseguiram fazer mais gols, ter um time mais forte e os surdos não. Os surdos, eu acho que o time foi mais fraco, relacionado a pouca habilidade e menos gols.”*

- *“Eu acho, no meu caso, eu fiquei com vergonha porque os ouvintes são mais fortes. E eu fiquei com vergonha porque as meninas olhavam para nós e, talvez poderiam zoar a gente, então eu fiquei com vergonha.”*

Não podemos afirmar que essas falas são estruturadas única e exclusivamente pelo fato dos alunos serem surdos. Mas precisamos levar em consideração as características dos surdos que vivem em uma sociedade que tende a apontar as diferenças como problemas. Os trechos

citados acima nos possibilitam pensar como os alunos surdos se veem em relação aos ouvintes no âmbito das práticas corporais. Nos dois extratos acima, percebe-se que na comparação que os surdos fazem em relação aos ouvintes, estes estão sempre em uma posição “melhor” do que os surdos, sugerindo desta forma um entendimento de menos valia. Faz-se necessário mais estudos para confirmar uma possível generalização, todavia, este é um ponto sensível, ao qual todos os docentes que trabalham com o surdos deveriam despende muita atenção. A partir desta consideração, acredita-se que é necessário os educadores perceberem o nível de estigmas dos estudantes surdos em cada contexto escolar e assim planejar estratégias de apoio visando minimizar o efeito desta ação. Os escolares surdos precisam da comunidade escolar para se sentirem aceitos e poderem participar dos momentos pedagógicos com os alunos ouvintes com confiança e autonomia. A investigação aponta aqui para um aspecto de extrema importância, pois, muito já se produziu sobre os danos na formação humana de qualquer pessoa que carrega uma baixa autoestima. Considerando a escola como espaço de garantias de uma formação plena e exitosa este ponto deveria ser cuidado com atenção primária.

Sendo assim, algumas questões se apresentam de forma enfática, como por exemplo: os Projetos Pedagógicos escolares estão atentos a isso? As políticas pedagógicas internas vão nesta direção? Como trabalhar a autoestima dos alunos e mostrá-los que podem aprender os conteúdos das práticas corporais?

Contrastando a percepção destes alunos com as minhas observações de campo, é possível estabelecer algumas incongruências. Nas as aulas de EF, os surdos praticavam os conteúdos ministrados pela professora, eles se divertiam e interagiam bastante uns com os outros, dando sugestões sobre o que fazer, construindo estratégias. No campeonato, durante o jogo de DODGEBALL¹⁰ os surdos jogaram contra equipes de alunos ouvintes, os times foram separados por sala, e o time dos surdos foi a turma do nono ano com a multisseriada. Observando as partidas dos surdos no DODGEBALL, foi possível perceber que a estratégia por eles utilizada, a mesma que nas aulas, não foi eficiente para terem um bom resultado, perderam

¹⁰ Um jogo com o objetivo de queimar os adversários, com a bola, para vencer a partida. São utilizadas seis ou mais bolas, os jogadores queimados ficam na lateral da quadra aguardando alguém do mesmo time agarrar uma bola arremessada pelo time adversário para retornar ao jogo. Pode-se jogar com cinco ou mais jogadores cada equipe),

todos os jogos que eu presenciei, assisti três jogos. A estratégia da equipe dos surdos era todos que estavam com bola correram para frente para tentar queimar os adversários, mas como o jogo tem várias bolas, muitos eram queimados em apenas uma jogada, o que fazia com que eles ficassem com poucos jogadores e rapidamente perdiam os jogos. Um dos estudantes surdos, tentava se defender da bola e defender os colegas de time, empurrando as bolas arremessadas pela outra equipe, sendo queimado em algumas situações que ele poderia ter desviado da bola, mas este caso implica no conhecimento da regra e não em habilidade ou técnica.

A situação acima permite pensar que a falta de entendimento das regras implicou na perda do jogo. Mas esta não foi a leitura realizada. Ao contrário, muitos construíram a falsa ideia de que eles não são dotados de bom desenvolvimento técnico, por isso perderam. Nas minhas observações fica claro que o aspecto técnico não é o que determina muitas vezes a derrota ou a vitória, mas sim o entendimento da lógica do jogo. E este aspecto tem a ver com a comunicação das regras e das possibilidades de estratégias de movimentação no jogo. Acredita-se que isto é de responsabilidade do docente, ou seja, explicar como os jogos funcionam de forma satisfatória para que os surdos tenham condições iguais de participação. A aposta que a investigação faz é que os resultados dos jogos poderiam ser outros se esse aspecto fosse melhor desenvolvido, impactando de forma diferente o sentimento de auto estima destes escolares.

A outra questão a ser discutida foi a estratégia da professora em colocar para jogar ouvintes contra não ouvintes. Tal situação promoveu uma acentuada visibilidade das lacunas que tal comunidade apresenta e o que pode ter reforçado o sentimento de menos valia. Acredito que a mistura dos times seria uma atitude mais adequada para o processo de aprendizagem e inclusão dos surdos.

Algumas falas relacionadas a inferioridade técnica ou de força, são sintomáticas e corroboram com a ideia de que eles apresentam uma baixa autoestima, quando se comparam com os ouvintes, nestes aspectos. Todavia, estes não são aspectos que podem ser comprovados de maneira empírica quando se observa os surdos jogando. A minha percepção subjetiva é de que, de forma geral, eles apresentam o mesmo nível de desenvolvimento motor quando comparado com os ouvintes. A questão que se coloca agora é: como superar tal situação? Como convencer os surdos do contrário? Em uma perspectiva propositiva este estudo acredita que uma estratégia pedagógica interessante seria análises de filmes dos jogos deles. Neste

movimento seria muito importante que os aspectos positivos sejam identificados e ressaltados em detrimento dos negativos.

Uma vez que os estudantes surdos estão matriculados em escolas regulares, é preciso se atentar ao fato deles se sentirem sempre comparados, “melhores ou piores”, que os ouvintes. O fato de se relacionarem com ouvintes em diversos lugares sociais para além da escola, não faz automaticamente os surdos se sentirem aceitos e terem suas características respeitadas, em muitas situações o que provavelmente acontece é um “apagamento da surdez”, onde os surdos se adaptam as regras e as formas socialmente construídas pelos ouvintes, o que não é ruim, mas, por outro lado, não são levadas em consideração as características dos surdos.

Diante disso, é importante afirmar que as pessoas não são iguais, independentemente de ter ou não uma deficiência. Se todos somos iguais, conseguimos participar de todos os momentos, frequentar todos lugares da mesma forma e com as mesmas possibilidades, essa falsa igualdade, muitas vezes é o grande obstáculo para pensar a inclusão.

10 - RECURSO EDUCATIVO

Com certeza a comunicação eficiente entre alunos surdos e ouvintes traz benefícios para uma melhor socialização entre os grupos. Pensando nisso, o jogo desenvolvido tem como principal objetivo proporcionar conhecimento sobre Libras e a cultura surda. Inicialmente a proposta para o recurso educativo trazia como objetivo a elaboração de um material didático com potencial de sensibilizar professoras e professores de EFE sobre a importância da aproximação com a cultura/comunidade surda e auxiliar no planejamento/desenvolvimento de aulas de EF e outras intervenções didáticos-pedagógicas. A partir das experiências e das anotações realizadas no caderno de campo durante o período da observação participante, das conversas e dos registros nas sessões com o grupo focal, reescrevo o objetivo do material didático, sem alterá-lo bruscamente, com a intenção de aproximá-lo com o conhecimento construído no caminhar da pesquisa-intervenção com os estudantes e os demais autores do chão da escola.

A proposta para o recurso educativo, o jogo de tabuleiro, o qual tem como objetivo aproximar os estudantes e os professores ouvintes da cultura surda e desta forma favorecer a integração entre surdos e ouvintes no ambiente escolar e nos demais ambientes, o jogo poderá ser utilizado como proposta didático-pedagógica nas aulas de EFE e ou em outros momentos da rotina escolar.

10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos deste estudo, pode-se afirmar que o processo de inclusão de escolares surdos tem plenas condições de um desenvolvimento amplo e qualificado, quando se leva em conta as relações sociais que são travadas no interior de cada escola.

Como referenciado anteriormente, grande parte das crianças surdas são filhos de pais ouvintes e, conseqüentemente, iniciam o contato com a Libras e a cultura surda tardiamente, o que gera algumas dificuldades de aproximação com a comunidade surda, por desconhecimento a cultura surda e suas características e por já estarem habituados com a cultura majoritariamente ouvinte. Muitas vezes o primeiro contato das crianças surdas com Língua de Sinais acontece na escola e é neste mesmo ambiente que muitos estereótipos são vivenciados e reforçados, o que foi percebido na fala de um dos alunos no grupo focal: *“O ouvinte tem facilidade de oralização, de leitura e os surdos não, os surdos envolve mais os sentimentos, a língua de sinais que é a forma que eles têm para comunicar.”* É incontestável que os ouvintes têm mais capacidade de oralização, mas os surdos possuem uma língua, diferente das dos ouvintes, mas que possibilitam os surdos se comunicarem tão bem quanto.

Para além desta fala, em alguns momentos observados e em relatos dos surdos, pude perceber que eles se sentem inferiorizados sobre o aprendizado de habilidades e técnicas referentes as práticas corporais, alguns sentem vergonha da exposição em atividades com público ouvinte. Porém, após este tempo de imersão com tais escolares, acredito que com maior grau de conhecimento dos surdos e dos ouvintes sobre a cultura surda, bem como a Libras, com certeza, esses estereótipos serão minimizados.

Assim sendo, identifiquei no grupo pesquisado o quão disponíveis e sedentos estes escolares estão para desenvolver suas potencialidades e que um processo socializador amplo e

rico perpassa a luta de implementações de políticas públicas educacionais que incentivem a convivência entre os diferentes, que ofereçam condições materiais/estruturais para tais comunidades, dentre outras. Mas este trabalho demonstra que o protagonismo docente e discente não pode ser negligenciado, neste caso os atores escolares, apontaram as lacunas no processo formativo da comunidade escolar e viabilizaram um conhecimento da cultura surda e da Libras. Por meio deste contato/conhecimento, acredito que os ouvintes terão mais sensibilidade em relação a interação e a comunicação com os surdos nos espaços escolares e nos outros espaços sociais, bem como facilitará o processo de inclusão destes atores, o que podemos chamar de uma qualificação da formação humana e técnica de todos os envolvidos.

O estudo ora apresentado, traz aspectos importantes sobre a relevância do ensino da cultura surda para qualificar a inclusão dos surdos nas escolas, e destaca a importância de materiais e métodos didáticos que levem em consideração o ensino e os aspectos desta destas culturas, não só para alunos surdos, mas também para o público ouvinte que também fazem parte do processo de inclusão destes sujeitos na escola e fora dela.

Por fim, espero que este trabalho, principalmente o recurso didático possa inspirar comunidades escolares a repensarem suas práticas pedagógicas no que diz respeito ao potente processo socializador que a escola pode e deve desenvolver, pois, a partir dele muitas crianças e jovens poderão desenvolver suas potencialidades biológicas, cognitivas e principalmente afetivas de forma ampla e rica.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. P.; SALES, Z. N. ; MISSIAS, R. M. ; DUARTE, L. C. ; COUTO, Edvaldo Souza . **Inclusão de alunos surdos na Educação Física Escolar**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 7, p. 192-204, 2013.

BISOL, C. A.; SIMIONI, J. L. ;SPERB, T. M.**Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez**. Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso) JCR, v. 21, p. 392-400, 2008.

BRASIL. Lei 10.098/94, de 23 de março de 1994. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. 1994, 4 p.

BRASIL. lei 10.436, 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. DecredtoNº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.**Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: . Acesso em: 1 out. 2015. Acesso em 20 de junho de 2018.

COLETIVO DE AUTORES (SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALLI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

FERNANDES, Eulália; RIOS, K. R. **Educação com Bilinguismo crianças surdas**. Intercâmbio. São Paulo: PUCSP, V. II, p. 13-21, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª Edição - 13ª reimpressão – Rio de Janeiro: LTC. 2008.

GOMES, Christianne L.; AMARAL, Maria T. M. **Metodologia da pesquisa aplicada ao lazer**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, Jerusa Vieira. **Família e socialização**. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 93-105, 1992.

KARNOPP, L. B. ; MÜLLER, J. I. . **Educação Escolar Bilíngue de Surdos**. In: 7ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), 2015, Florianópolis - SC. 7ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), 2015.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. *Psicol. Soc. Porto Alegre*, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007.

LACERDA, C. B. F. de **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. *Cadernos do CEDES da UNICAMP, Papiirus*, v. 46, p. 68-80, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. 14ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar. 2008.

LIBERMAN, Flavia; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. **Um corpo de cartógrafo**. *Interface (Botucatu), Botucatu*, v. 19, n. 52, p. 183-194, 2015.

MADEIRA, Diogo; Publicação trimestral da federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, **Revista da Feneis – N. 41. Setembro-Novembro de 2010**. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_41> Acesso 15 de junho de 2017.

Ministério da Educação, **Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35311:pedagogia-com-formacao-em-libras-promove-inclusao-de-alunos-surdos>>. Acesso 25 de junho de 2017.

Nader, J. M. V., & do Carmo Novaes-Pinto, R. (2011). **Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo**. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, 40(2), 929-943, 2011.

Parâmetros Curriculares Nacionais, **Educação Física**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>> Acesso 25 de junho de 2017.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n.2, p. 391-414, mai/ago, 2013.

Portal Educação, **A Comunidade Surda**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-comunidade-surda/26838>>. Acesso em 27 de julho de 2017.

Portal Educação, **A Comunicação Total para Deficientes Auditivos**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/a-comunicacao-total-para-deficientes-auditivos/31529>> Acesso em 20 de junho de 2017.

Portal Educação, **Bimodalismo: O que é?**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/bimodalismo-o-que-e/31729>>. Acesso 20 de junho de 2017.

Portal Educação, **O Bilinguismo: O que é?** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/o-bilinguismo-o-que-e/33865>>. Acesso 20 de junho de 2017.

Sá, Nílda Regina Limeira de. – **Cultura, poder e educação de surdos**. – 2. Ed. – São Paulo : Paulinas, 2010.

SCHWAN, N. L. **História da Educação dos Surdos no Paraná**. Monografia, Curso de Especialização em História da Educação. 2005, 50 p. Unioeste. Cascavel, 2005.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. **Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 23, n.3. p.279-286, 2007.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002. 2ª ed. v. 1. 118p.

SILVEIRA, G. C. F. E CAMPOS, T. **Geração movimento**, 2017. Apostila. Instituto Coca Cola Brasil. 2017.

SOARES, Maria Aparecida Leite. - **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 2014. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/243335516/A-EDUCACAO-DO-SURDO-NO-BRASIL-pdf>>. Acesso 17 de janeiro de 2019

STROBEL, Karin L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História** – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso 25 de janeiro de 2019

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. D. F. **Novos Caminhos: Pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos**. Em Extensão, Uberlândia, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014

LISTA DE FIGURAS.

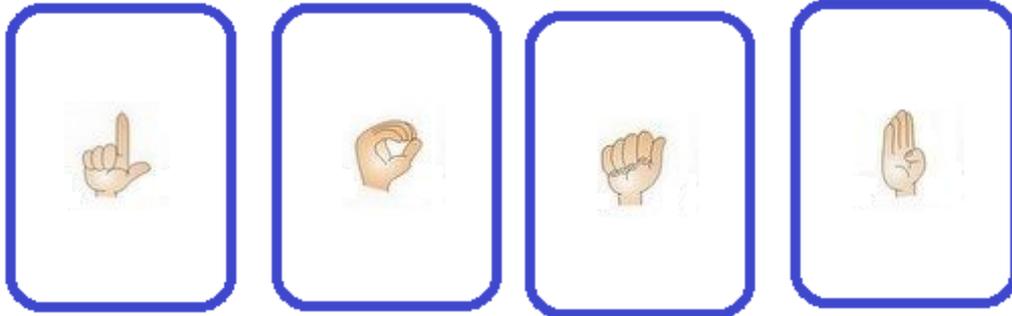


Figura 1 - Cartas com letras do alfabeto manual da Libras.

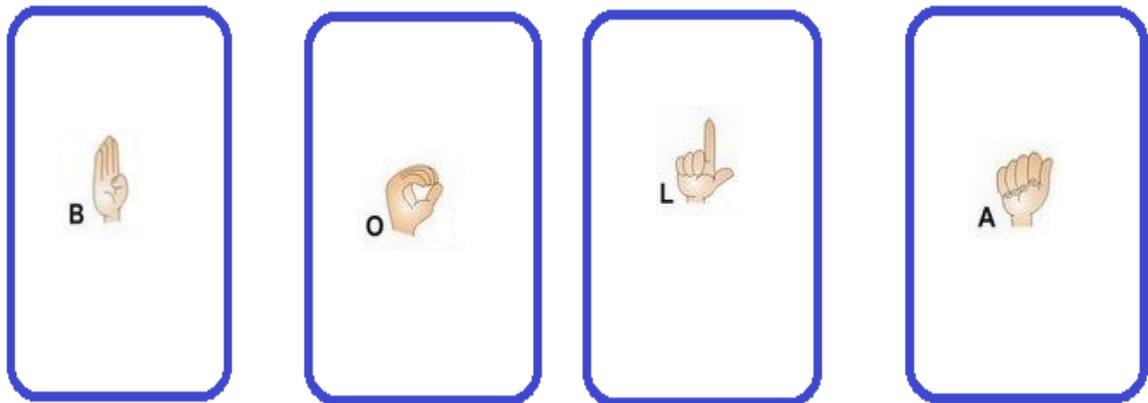


Figura 2 - Cartas com letras do alfabeto manual da Libras e cartas com letras do alfabeto da Língua Portuguesa

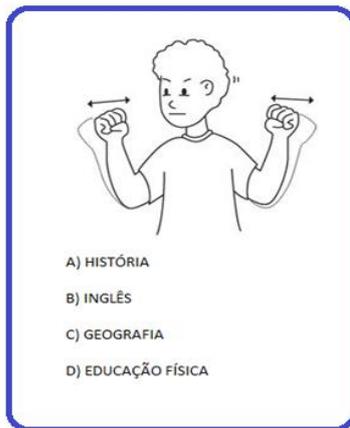


Figura 3 - Carta com um sinal da Libras e opções de respostas em Português

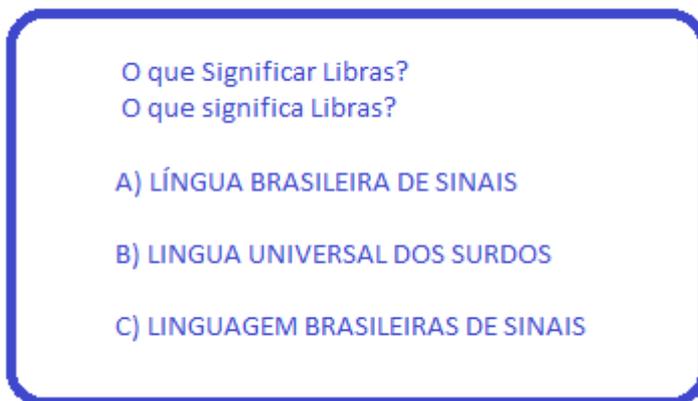


Figura 4 - Carta com perguntas e respostas em Libras e Português

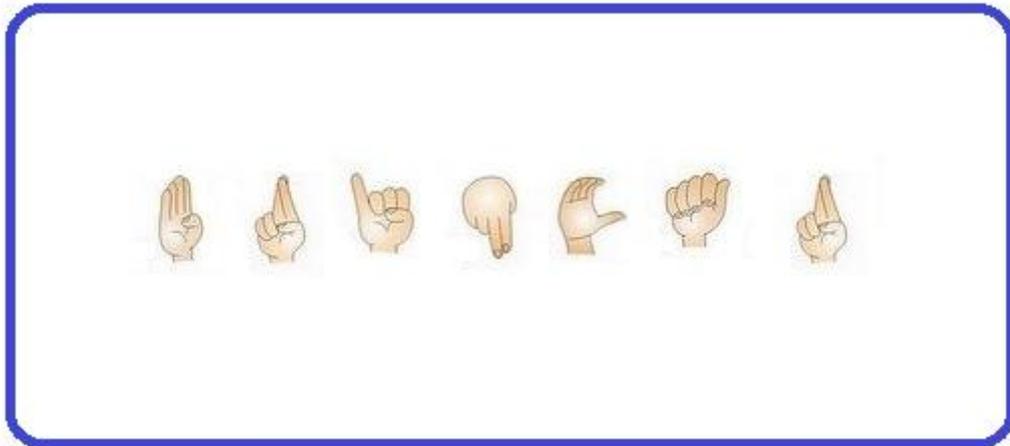


Figura 5 - Carta com letras do alfabeto manual da Libras.



FIGURA 7 - ALFABETO MANUAL

ANEXO I - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Primeira etapa

- Explicar a pesquisa.
- Apresentar o conceito de cultura utilizado na pesquisa.

Segunda etapa

Perguntas:

1. É diferente a cultura surda da cultura ouvinte? Estas diferenças são boas, ruins ou indiferente?
2. O que significam as práticas corporais para vocês?
3. As características de uma pessoa surda dificultam participar de práticas corporais?
4. Qual a relação (desejo, acesso, contato, frequência) de vocês com os conteúdos das práticas corporais fora da escola?
5. Qual a relação (desejo, acesso, contato e frequência) de vocês com os conteúdos das práticas corporais com ouvintes?
6. Além das aulas de EF vocês realizam práticas corporais na escola? Como? Onde? Por que? Gostam mais de quais práticas?
7. Vocês acreditam que existe diferença das aulas de EF para surdos e alunos ouvintes? Quais seriam as principais diferenças?
8. Vocês gostam de Dançar? Alguém já Dançou? Como isso acontece?

ANEXO II – ROTEIRO DO SEGUNDO GRUPO FOCAL

1. Quando a gente pensa dentro da escola a cultura surda e a cultura ouvinte, vocês acham que existem diferenças?
2. E na aula de EF vocês acham que a cultura surda e a cultura ouvinte também é diferente? O que muda nas aulas?
3. Vocês percebem que vocês participaram da mesma forma que os ouvintes? Que vocês conseguiram aprender os conteúdos da mesma forma? Que vocês conseguiram competir de igual para igual? Aprendeu as regras? O time sabia jogar bem?
4. No dia que vocês sabem que tem EF, quando chega o horário da aula vocês ficam felizes? Vocês gostam? Vocês não gostam? O que que isso significa para vocês?
5. Quando a gente estuda a EF na faculdade, a gente chama os esportes, os jogos, as brincadeiras e as lutas, tudo que a gente aprende na EFE a gente chama de práticas corporais. A pergunta é no sentido de, antes eu perguntei escola, mas para vocês, em todos os lugares que vocês conseguem pensar, que vocês já foram, que vocês conhecem, que vocês frequentam. O que significa essas práticas corporais?
6. Vocês conseguem me falar outras coisas importantes para um professor pensar, para montar uma aula de EF para surdos?
7. Dentro da escola, quais espaços vocês acham que pode fazer EF e o que vocês podem fazer em quais espaços?

ANEXO III – QUADRO DE HORÁRIOS DAS TURMAS

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07:00 – 07:50				A1	
09:20 – 10:10				C1	
10:20 – 11:10	A1/C1				
14:00 – 14:50*					B1
15:20 – 16:10				B1	

* Horário incompatível com a disponibilidade do pesquisador.