



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS:
DIÁLOGO ENTRE CORPOS, LÍNGUAS E EMOÇÕES**

JULIANA MARIA CARDOSO EIRAS

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO
2019

Juliana Maria Cardoso Eiras

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: DIÁLOGO
ENTRE CORPOS, LÍNGUAS E EMOÇÕES**

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO
2019

CIP - Catalogação na Publicação

E36e Eiras, Juliana Maria Cardoso
Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções / Juliana Maria Cardoso Eiras. -- Rio de Janeiro, 2019.
125 f.

Orientador: Celeste Azulay Kelman.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Inclusão. 2. Educação de surdos. 3. Educação Física Escolar. I. Kelman, Celeste Azulay, orient.
II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções**"

Mestrando(a): **Juliana Maria Cardoso Eiras**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman - Presidente

Prof. Dr. José Jairo Vieira

Profa. Dra. Rosana Glat

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha, Beatriz, e ao meu marido, Beto:
minha família, minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, à Nossa Senhora e a São Judas Tadeu, que guiaram meus passos e iluminaram meu caminho até aqui, tornando possível a realização desse sonho, que por tantas vezes pareceu inacessível.

À minha filha, Beatriz, agradeço por compreender todas as vezes em que precisei ir para a faculdade ou ficar sozinha para estudar e escrever. Ainda que você não entenda o que é a vida acadêmica, agradeço pelo seu amor incondicional, pela sua força, pela sua parceria. Foram muitos momentos de ausência e de mudanças na sua rotina em prol desta conquista, da qual você faz parte... Obrigada, meu amor!

Ao meu marido, Beto, palavras não são suficientes. Você foi meu maior incentivador, antes mesmo desta caminhada começar oficialmente. Você foi meu apoio e meu alicerce, fazendo-me forte e resiliente, através das suas falas tão necessárias, no lugar das que eu gostaria de ouvir. Você foi compreensão, foi abrigo, foi paciência constante, foi a mão estendida no momento em que as coisas pareciam não funcionar. Você foi a ajuda mais preciosa em cada ocasião, em cada instante em que me proporcionou as condições necessárias para me concentrar e escrever. Cada linha dessa dissertação tem sua participação indireta e é dedicada a você. Obrigada por acreditar no meu sonho. Obrigada por acreditar que sou capaz. Obrigada por dividir a vida comigo. Muito obrigada!

Aos meus pais, Julio e Sandra, agradeço por terem me conduzido por toda a vida na trajetória dos estudos, da educação e do bem. Hoje eu sei que cada conquista dos filhos vale mais que uma conquista própria. Vocês também são parte disso tudo. Obrigada pela paciência, pelo apoio, pelas orações e por toda a ajuda prestada nos cuidados com a nossa Bia.

A todos os membros da família Santos envolvidos na dedicação e zelo com minha filha: sogra, sogro, dindo e tias. Agradeço por viabilizarem minhas idas à faculdade e meus fins de semana de estudos.

À minha orientadora, Celeste Azulay Kelman, agradeço pela confiança, pela credibilidade e pela generosidade ao me acolher no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS). Obrigada por aceitar o desafio de orientar uma mestranda sem nenhum período de licença no trabalho! Você acreditou em mim e nós conseguimos!

A todo o GEPeSS, esse grupo tão lindo e cheio de pessoas tão competentes e admiráveis, muito obrigada pela constante torcida e incentivo. Agradeço especialmente à Thabata Fonseca, minha conselheira acadêmica e espiritual desde o momento em que

ingressei no grupo até os instantes finais desde caminhada, sem dúvida a pessoa mais generosa e altruísta que encontrei neste percurso. Também preciso citar as queridas Renata Costa, que me apresentou ao GEPeSS e sempre me inspirou tanto, Mariana Castro, com quem troquei conhecimentos e anseios constantes durante nossas voltas para casa, e Kátia Rios, minha fada madrinha acadêmica, que fez alguns desejos se tornarem realidade.

Agradeço imensamente ao professor José Jairo Vieira e à professora Rosana Glat, que aceitaram prontamente compor a banca examinadora e certamente farão importantes e valiosas contribuições para que este trabalho se aperfeiçoe.

Àquelas amigas que literalmente seguraram minha mão todos os dias, durante os últimos 24 meses: Marcia Cristina, Kátia Regina, Sonia Maria e Paula Alves. Obrigada por serem luz na minha vida, por me apoiarem e me encorajarem tanto e por encherem meus dias de gestos de amizade, bondade e amor.

À querida amiga Bruna Vanessa, que se fez ouvidos e palavras de incentivo e força em todos os dias permeados pelas angústias e incertezas durante a realização da pesquisa de campo. Obrigada por todos os almoços repletos de conselhos e risadas.

À minha diretora, Maria Jozelza Lins de Albuquerque, agradeço por absolutamente tudo.

À Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no município de Nova Iguaçu (e à qual meu coração ainda pertence), que me apresentou o apaixonante mundo da educação de surdos. Agradeço a todos os profissionais envolvidos com a educação de estudantes surdos nessa unidade escolar pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados. Aos primeiros alunos surdos da minha vida....simplesmente obrigada por existirem, por terem cruzado meu caminho, por terem feito parte desta história e por inspirarem esta pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, por permitir a concretização da pesquisa de campo apresentada nesta dissertação e pelo fomento à realização de pesquisas acadêmicas. Não posso deixar de mencionar a dedicação e atenção que me foram dispensadas pela Equipe de Convênios e Pesquisas desde o primeiro contato com o setor.

Por fim, este trabalho não poderia ter sido concluído sem o apoio e contribuição fundamentais das equipes diretivas das duas escolas municipais aqui citadas, dos professores de Educação Física participantes da investigação, e dos demais membros das comunidades escolares em questão, cujos nomes precisam ser mantidos em anonimato. Minha sincera gratidão a todos os envolvidos!

“Não se pode falar de educação sem amor.”

Paulo Freire

RESUMO

Nas últimas décadas, surgiu um posicionamento legal a favor da educação inclusiva. Em nosso país, alguns documentos normativos visam assegurar a efetivação de uma escola para todos (LIMA, 2015). A Educação Física Escolar não pode ausentar-se desse processo de inclusão educacional, por consistir em uma área do conhecimento que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social de todos os alunos, gerando um ambiente propício à prática inclusiva. Palma & Carvalho (1999) entendem que esta disciplina pode ser facilitadora das formas de comunicar do estudante surdo, pois a expressão e movimentos corporais priorizados nas aulas a tornam uma aliada na superação das barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes. Sendo assim, essa dissertação tem como objetivo geral entender as contribuições que a Educação Física Escolar pode agregar ao processo de inclusão dos alunos surdos. Para a realização da investigação, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, determinando como campo empírico duas escolas públicas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Utilizamos como instrumentos a análise documental, a observação participante e entrevistas com os professores de Educação Física, destacando a relevância da valorização das diferenças, do respeito, da troca de experiências, das relações sociais e da afetividade, principalmente dentro das aulas deste componente curricular. Os resultados apontaram que as aulas de Educação Física são promotoras do diálogo entre corpos, línguas e emoções, além de proporcionar a manifestação de formas de linguagens distintas, capazes de contribuir positivamente para a inclusão do aluno surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Educação de surdos, Educação Física Escolar.

ABSTRACT

In the last decades, a legal position has emerged in favor of inclusive education. In our country, some normative documents aim to ensure the implementation of a school for all (LIMA, 2015). School Physical Education can not be absent from this process of educational inclusion, since it consists of an area of knowledge that can contribute significantly to the cognitive, psychomotor, affective and social development of all students, generating an environment conducive to inclusive practice. Palma & Carvalho (1999) understand that this discipline can be a facilitator of the deaf student's ways of communicating, since the expression and body movements prioritized in the classes make them an ally in overcoming the communication barriers between the deaf and the hearing. Thus, this dissertation has as general objective to understand the contributions that School Physical Education can add to the process of inclusion of deaf students. To carry out the research, we adopted the qualitative research, determining as empirical field two public schools of the Prefecture of Rio de Janeiro. We used documentary analysis, participant observation and interviews with Physical Education teachers, highlighting the importance of valuing differences, respect, exchange of experiences, social relations and affectivity, especially within the classes of this curricular component. The results showed that Physical Education classes promote dialogue among bodies, languages and emotions as well as the manifestation of different forms of languages, capable of contributing positively to the inclusion of the deaf student.

KEY WORDS: Inclusion, Deaf education, School Physical Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Número de trabalhos encontrados relacionados à temática “Educação Física Escolar e surdez”.....	20
QUADRO 2 – Informações sobre as dissertações encontradas, no banco de teses e dissertações da CAPES.....	21
QUADRO 3 – Informações sobre as escolas pesquisadas, relativas ao ano letivo de 2018.....	54
QUADRO 4 – Nomes fictícios e dados preliminares sobre os participantes da pesquisa.....	55
QUADRO 5 – Descrição dos seis contextos de ensino e aprendizagem compostos pelas aulas de Educação Física observadas na realização da pesquisa de campo.....	72
QUADRO 6 – Resumo do perfil profissional dos professores entrevistados.....	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial

CBMEE – Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

GEPeSS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez

IHA – Instituto Helena Antipoff

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Libras – Língua Brasileira de Sinais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Projeto Pedagógico Anual

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Questões iniciais.....	16
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Justificativa.....	18
2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	24
2.1 Inclusão educacional de surdos: conceitos, direitos, desafios, práticas e culturas.....	24
2.2 Educação Física Escolar: breve resgate histórico.....	28
2.3 Educação Física Escolar: cultura corporal, movimento, inclusão e surdez.....	32
3 CORPOS, LÍNGUAS E EMOÇÕES	36
3.1 Educação de surdos: da educação do corpo à educação bilíngue.....	36
3.2 Língua Brasileira de Sinais e linguagem corporal: diálogos e convergências.....	40
3.3 Relações sociais e inclusão nas aulas de Educação Física: metacomunicação, afetividade e emoções.....	44
4 METODOLOGIA	50
4.1 Natureza da pesquisa.....	50
4.2 Campo empírico.....	53
4.3 Participantes da pesquisa.....	55
4.4 Instrumentos de construção de dados.....	56
4.4.1 Análise documental.....	57
4.4.2 Observação.....	58
4.4.3 Entrevista.....	60

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	62
5.1 Análise documental.....	63
5.2 Observações das aulas de Educação Física e anotações do diário de campo.....	70
5.2.1 Diálogo entre corpos.....	81
5.2.2 Diálogo entre línguas.....	84
5.2.3 Diálogo entre emoções.....	87
5.3 Entrevistas.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	118
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	120
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	122
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	123
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO E DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO.....	124

1 INTRODUÇÃO

“Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas”.
(SANTOS & PAULINO, 2008, p.12)

A história da educação de surdos foi, ao longo de alguns séculos, trilhada por diferentes caminhos. Nas últimas décadas, várias transformações ocorridas na legislação nacional e internacional apontam para uma mesma direção: a educação inclusiva.

Na delimitação deste novo caminho da educação especial, houve a contribuição de um importante marco, a Declaração de Salamanca, de 1994, uma resolução da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que trata dos princípios, da política e da prática em educação especial. A Declaração de Salamanca teve papel essencial para a consolidação da educação inclusiva em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Este documento apontou a existência do consenso de que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais deveriam ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, conduzindo ao conceito de escola inclusiva.

Em nosso país, esta posição favorável à política da educação inclusiva se sustenta em um conjunto de documentos, que visam assegurar a efetivação de uma escola para todos (LIMA, 2015). Já a Constituição Federal de 1988 apontava para que os chamados à época “portadores de deficiência” tivessem o direito a frequentar a escola comum. Assim, passamos a ter na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontando para a inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Em seguida, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) veio destacar que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Em 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” acompanhou os avanços do conhecimento e das lutas sociais e teve como objetivo constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. De acordo com a meta 4 do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE, Lei nº 13.005/2014), o Brasil deve universalizar o acesso à Educação Básica e ao atendimento

educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, a crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação até o ano de 2024. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacou a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, que deve se fortalecer na prática de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Essa perspectiva da inclusão educacional tem propiciado aos professores da educação básica um contato cada vez maior com estudantes surdos. No que tange à educação desses sujeitos, a política educacional inclusiva deve também dialogar com dois outros documentos oficiais que garantem, como direito das pessoas surdas, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação, e o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue (LODI, 2014). Referimo-nos aqui à Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e do Decreto Presidencial nº 5.626/2005, que regulamenta a mesma. Com isso, o ensino de Libras passou a ser oferecido nas licenciaturas. Outra conquista que buscou viabilizar a participação e inclusão dos surdos nos ambientes sociais, incluindo o ambiente escolar, foi a Lei nº 12.319/2010, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de língua de sinais.

A Educação Física Escolar, enquanto componente curricular obrigatório em toda a educação básica, não pode ausentar-se desse processo de inclusão educacional, pois consiste em um âmbito do conhecimento que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social de todos os alunos. Esta disciplina trata, pedagogicamente na escola, da compreensão de uma área denominada “cultura corporal” e será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como o jogo, o esporte, as danças, as lutas, as ginásticas ou outras, que constituirão seu conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998), as aulas de Educação Física na escola têm a tarefa de garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuindo para construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecendo instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente, além de “dar a oportunidade a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos” (p. 29). Este documento ressalta ainda que a participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar pode trazer muitos benefícios a estas crianças, particularmente no

que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e inserção social. Portanto, todos os alunos têm o direito de vivenciar e dar uma conotação pessoal aos conteúdos culturais da Educação Física, tendo acesso aos conhecimentos que dão sentido e significado ao movimento humano.

Durante as aulas de Educação Física na escola, a participação e o envolvimento de todos os alunos são facilitados, uma vez que as atividades lúdicas que manifestam a expressão e a cultura da motricidade humana geram um ambiente de aprendizado e troca, propício à prática da educação inclusiva. Desta maneira, Palma & Carvalho (1999) entendem que a Educação Física é uma área de conhecimento cuja prática pode ser facilitadora das formas de comunicar do estudante surdo, através de sua expressão corporal e do movimento. Estes autores afirmam ainda que na Educação Física tem-se uma aliada na superação das barreiras comunicacionais e na contribuição do desenvolvimento dos níveis motores, perceptivos, cognitivos e socioculturais para todas as pessoas e, em especial para os surdos, visto que as aulas desta disciplina possuem características diferenciadas, permitindo maior liberdade, tornando os alunos mais espontâneos, mais criativos e produzindo uma constante troca de relações sociais. Nesta troca interativa, libera-se a criatividade, as emoções e produzem-se formas diferenciadas de movimentos e expressões, tornando o aluno surdo mais ativo, produtivo e, conseqüentemente, incluído no processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a inclusão dos alunos surdos nas aulas de Educação Física na escola, nos deparamos com o entendimento de que esta disciplina compõe um campo do conhecimento cuja prática pode ser congruente a uma das formas de desenvolvimento do comunicar do surdo, através da expressão corporal e do movimento, já que estes constituem uns dos parâmetros necessários para a confecção de um sinal na Língua Brasileira de Sinais. O aluno surdo, geralmente não apresenta restrições quanto à sua participação na prática das aulas de Educação Física, desde que o professor desassocie a surdez da experiência da fala e da deficiência. Em conformidade com Skliar (2016), é importante salientar a visão da surdez como uma diferença política e uma experiência visual, pensando nas identidades surdas a partir do conceito de diferença e não de deficiência.

Em contrapartida, não podemos deixar de mencionar que, no cotidiano de nossas escolas, ainda encontramos muitos professores de Educação Física que encaram os alunos incluídos como “doentes”, e com isso, consideram um atestado médico suficiente para a liberação dos mesmos de suas aulas (DIEHL, 2006). Isso faz com que estas crianças e jovens não tenham acesso às práticas da cultura corporal e às infinitas possibilidades de construção de conhecimento que podem e devem ser oferecidas a todos os estudantes durante as aulas

desta disciplina. Quando esse processo de inclusão se dá com alunos surdos, muitas vezes os mesmos têm suas diferenças históricas, culturais, linguísticas, sociais e emocionais ignoradas pelo professor, que muitas vezes não sabe se comunicar através da Língua Brasileira de Sinais, ou simplesmente, nem a conhece, ou sequer sabe se ela será necessária ou não, já que o aluno pode ainda ter uma audição residual. Consequentemente, isso dificulta a interação deste aluno com o grupo, impede a compreensão dos conteúdos, propostas e objetivos das aulas pelos mesmos. Segundo Campbell (2009), faz com que “o surdo esteja apenas presente em nível físico na aula” (p.109).

Todas as reflexões e apontamentos elaborados acima, envolvendo o processo de inclusão educacional, a educação de alunos surdos e as aulas de Educação Física na escola, nos levam a alguns questionamentos a respeito das relações que podem ser estabelecidas entre esses temas.

1.1 Questões iniciais

A partir das considerações realizadas até aqui, especialmente no que se refere aos benefícios que as aulas de Educação Física na escola podem trazer aos alunos surdos incluídos e às contribuições que tais aulas podem agregar a esse movimento, emerge a questão principal que norteia esta pesquisa: É possível constatar que a Educação Física Escolar é um componente curricular facilitador do processo de inclusão dos alunos surdos?

Considerando que aulas de Educação Física na escola visam, dentre outros objetivos, o reconhecimento e a valorização das diferenças, bem como a adoção de atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas (PCNs, 1998), podemos ainda desdobrar outras questões para este estudo: Os alunos surdos participam de maneira ativa e significativa das aulas de Educação Física, parecendo envolvidos, motivados, interessados e valorizados neste contexto? Os contextos de ensino e aprendizagem estabelecidos durante as aulas desta disciplina privilegiam os diálogos, as trocas de conhecimento, as relações sociais e o respeito às diferenças? Como os alunos ouvintes lidam com a presença e participação de colegas surdos durante a prática das aulas de Educação Física? Os professores de Educação Física lidam com estudantes surdos considerando suas diferenças históricas, identitárias e culturais, buscando promover estratégias didáticas e pedagógicas que fomentem a inclusão?

Visando responder aos questionamentos expostos neste capítulo inicial, elaboramos os objetivos (geral e específicos) da pesquisa, que serão expostos a seguir.

1.2 Objetivos

A preocupação central deste trabalho concentra-se em entender o papel que Educação Física Escolar pode exercer no processo de inclusão dos alunos surdos, destacando a relevância da valorização das diferenças, da integração, do respeito, da troca de experiências, das relações sociais e da afetividade dentro do espaço escolar, e principalmente, durante as aulas deste componente curricular. Deste modo, apresentamos abaixo, os objetivos propostos para esta pesquisa:

1.2.1 Objetivo Geral

- Pesquisar a contribuição das aulas de Educação Física Escolar no processo de inclusão de alunos surdos.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Observar as aulas de Educação Física em duas escolas municipais da Zona Oeste do Rio de Janeiro, a fim de perceber se existem momentos de trocas cognitivas, afetivas e sociais, valorização da diversidade, da solidariedade e do respeito às diferenças;
- Verificar e relatar se os alunos surdos estão motivados e envolvidos com os conteúdos e com o processo de ensino e aprendizagem, no contexto das aulas de Educação Física observadas, e se estão participando ativamente das atividades propostas por seus professores;
- Descrever e analisar como os alunos ouvintes lidam com presença e participação de colegas de classe surdos durante a prática das aulas de Educação Física nas referidas escolas;

- Descrever e analisar como os professores de Educação Física das escolas pesquisadas lidam com a inclusão dos alunos surdos em suas aulas e se os referidos professores utilizam estratégias didáticas e pedagógicas que visem facilitar esse processo.

1.3 Justificativa

Nas últimas décadas, o processo de educação e inclusão de alunos surdos tem adquirido relevância em estudos acadêmicos. No entanto, ainda é necessário que se analise criticamente os meios, as ferramentas e as estratégias pedagógicas que possam vir a contribuir para que essa inclusão aconteça de maneira significativa, satisfatória, ativa e permanente. Já que a literatura aponta (conforme descrito na introdução deste capítulo) para uma série de benefícios que as aulas de Educação Física na escola podem oferecer para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, englobando a inclusão dos estudantes surdos, acreditamos na pertinência de uma pesquisa envolvendo essas duas áreas de estudo: a Educação Física Escolar e a educação de surdos (na perspectiva inclusiva). Nesse sentido, a justificativa para que esta pesquisa se efetive permeia entre a minha trajetória profissional e a produção de conhecimento acadêmico nas duas áreas citadas.

Minha experiência pedagógica com alunos surdos iniciou-se no ano de 2011, em uma escola inclusiva que funciona como polo em educação bilíngue para surdos, pertencente à rede municipal de Nova Iguaçu, cidade que se situa no estado do Rio de Janeiro, mais precisamente na Baixada Fluminense. Enquanto professora regente da disciplina Educação Física na referida escola (do ano de 2010 ao ano de 2016), pude vivenciar o processo de educação de crianças e adolescentes surdos sob duas perspectivas: alunos surdos em classes especiais multisseriadas (no primeiro segmento do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano) e alunos surdos incluídos em classes regulares (no segundo segmento do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano). Ao experimentar e comparar essas duas dinâmicas, foi possível perceber, durante minha prática pedagógica com estes estudantes, o efeito que a participação nas aulas de Educação Física gerava no processo de inclusão dos mesmos, quando estas aulas aconteciam em conjunto com os alunos ouvintes. O trabalho realizado com os jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas e atividades rítmicas propiciava momentos de troca, interação, socialização, aprendizagem, afetividade, incentivo à valorização das diferenças e do respeito mútuo, transpondo na maioria das vezes, as barreiras comunicacionais existentes

entre surdos e ouvintes. Os alunos surdos, nestes momentos, demonstravam conquistar autonomia, confiança e maior liberdade para se comunicar, através do envolvimento em atividades lúdicas e prazerosas. Além disso, sentiam-se valorizados, reconhecidos e incluídos em todos os momentos das aulas, o que contribuía sobremaneira para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança destes indivíduos. O processo de comunicação entre alunos surdos e ouvintes se dava constantemente, de forma natural e espontânea, notoriamente facilitado pela comunicação através do corpo e do movimento, promovida automaticamente pelas atividades propostas em aula. Desta maneira, as aulas de Educação Física nessa escola tornaram-se um local privilegiado para o desenvolvimento e concretização destas manifestações.

A experiência relatada me fez refletir, enquanto professora de Educação Física ministrando aulas para classes com alunos surdos, acerca da possível relevância de uma pesquisa envolvendo o papel da disciplina Educação Física na vida escolar destes indivíduos, considerando o ponto de vista da inclusão educacional.

Outro fator importante que motivou a idealização deste estudo, foi uma investigação realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro¹, ao longo do ano de 2015, com base na análise dos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial e do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (anos 2010 a 2014). Nesta análise (da qual tomei parte enquanto integrante do referido grupo de pesquisas), foi constatada uma lacuna de trabalhos que envolvessem disciplinas da área de Humanas, incluindo a Educação Física, em uma abordagem feita acerca das práticas docentes e recursos na educação de surdos². As pesquisadoras averiguaram que campos de conhecimento como História, Filosofia e Educação Física não apareceram nenhuma vez nos anais examinados. Com isso, percebemos que a temática Educação Física e educação de surdos tem sido pouco debatida em eventos da Educação Especial nos últimos anos.

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) é coordenado pela professora Celeste Azulay Kelman e está vinculado ao Laboratório de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

² Essa pesquisa teve como objetivo geral realizar uma análise crítica sobre a produção de conhecimento na área da surdez, nos Anais do Congresso Internacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE), entre 2010 e 2014. Um recorte dessa pesquisa analisou os anais do CBEE e do CBMEE. Este trabalho identificou as tendências nas pesquisas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas e recursos na área da surdez, o campo empírico observado nas publicações e os campos de conhecimento disciplinar abordados. Verificou-se uma lacuna existente na interface da educação de surdos com a Educação Física Escolar.

Uma vez que a proposta do presente estudo é pesquisar a contribuição da Educação Física Escolar no processo de inclusão de alunos surdos, realizamos uma busca referente às produções acadêmicas já existentes sobre esse tema. Com o intuito de agregar sentido a esta justificativa, procuramos e selecionamos apenas trabalhos que contemplassem o que estas áreas de conhecimento têm em comum, ou seja, que abarcassem os temas educação de surdos, inclusão e Educação Física Escolar.

Efetivamos então, um levantamento em quatro bases de dados: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Revista Brasileira de Educação Especial (atualmente incorporada ao site SCIELO). É importante mencionarmos que as buscas correspondentes aos anais pesquisados são relativas às publicações dos últimos oito anos que antecederam tal busca, de acordo com o recorte estabelecido por este estudo (2010-2017). Ressaltamos que o último CBMEE ocorreu em 2013, extinguindo-se posteriormente.

FONTE	Número de trabalhos encontrados envolvendo os temas Educação Física Escolar e surdez
Anais do CBEE (2010-2016)	0
Anais do CBMEE (2011 e 2013)	0
Revista Brasileira de Educação Especial	0
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	6

QUADRO 1: Número de trabalhos encontrados relacionados à temática “Educação Física Escolar e surdez”.

Conforme evidenciado no quadro acima, não localizamos nenhum trabalho relacionado à temática Educação Física Escolar e educação de surdos nos anais do CBEE e CBMEE, ao utilizarmos como palavras-chave os descritores “Educação Física” e “educação de surdos”.

Na homepage da Revista Brasileira de Educação Especial (incorporada ao site de busca SCIELO desde 2005), também não foram localizadas publicações que envolvessem o que as áreas de estudo em questão têm em comum. Foram checados todos os artigos publicados nas edições da revista compreendidas entre os anos de 2010 e 2017.

Em busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com os descritores “Educação Física” & “surdez”, “Educação Física” & “surdo” e “Educação Física” &

“surdos”, obtivemos um resultado de seis trabalhos publicados classificados nas áreas de conhecimento “Educação” e “Educação Física”, dentro do período correspondente ao recorte estabelecido por nossa investigação (2010-2017). Porém, após a leitura dos títulos e resumos das dissertações sugeridas pelo banco de dados em questão, evidenciamos que apenas quatro desses trabalhos dialogavam com a proposta de nossa pesquisa, ou seja, envolviam a temática Educação Física Escolar e educação de surdos, na perspectiva da inclusão educacional. Os dois trabalhos excluídos envolviam os temas Educação Física e surdez, mas não dialogavam com prática pedagógica da Educação Física Escolar, na perspectiva da educação inclusiva: um deles investigou e comparou fatores ambientais para a prática de atividades físicas e níveis de atividade física entre adolescentes surdos e ouvintes, e o outro trabalho excluído de nossa seleção tratou do processo de inclusão do profissional de Educação Física surdo. Os trabalhos que foram selecionados por nossa busca seguem listados no quadro abaixo:

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO DE DEFESA	MESTRADO / DOUTORADO
O silêncio no corpo: representação discente sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de Educação Física	José Aelson da Silva Junior	Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora	2012	Mestrado
Surdo, língua e cultura: as práticas esportivas, recreativas e corporais na educação inclusiva	Noemi Santos de Almeida	Pós Graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira	2013	Mestrado
Porque nós somos diferentes!: vivências de (in)exclusão na Educação Física Escolar por meio dos dizeres de estudantes com surdez	Fernanda Heloisa de Mello	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau	2013	Mestrado
A Educação Física, os esportes e a Língua de Sinais Brasileira (Libras, LSB): desenvolvimento do glossário surdeSports para acessibilidade e inclusão da comunidade surda	Clévia Fernanda Sies Barboza	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense	2015	Mestrado Profissional

QUADRO 2: Informações sobre as dissertações encontradas, no banco de teses e dissertações da CAPES.

Em síntese, nossa busca constatou que existe uma lacuna significativa em relação a trabalhos envolvendo a temática Educação Física Escolar e educação de surdos nos últimos anos em dois importantes congressos nacionais de Educação Especial. Averiguamos também que não houve publicações nos últimos oito anos compreendendo esta mesma temática nas edições da Revista Brasileira de Educação Especial, um importante veículo de artigos, ensaios, revisões e resenhas da área da Educação Especial em nível nacional.

Já o banco de teses e dissertações da CAPES nos mostrou quatro trabalhos significativos envolvendo a temática em questão e dialogando com nosso objeto de estudo, conforme evidenciado no quadro 2. Dentre eles, Silva Junior (2012) descreveu e analisou as experiências corporais de alunos surdos nas aulas de Educação Física, conduzidas por professores ouvintes, evidenciando os dizeres do corpo, que segundo o autor, mesmo sem o uso da ordem fonética se comunica e se coloca no universo ouvinte. Almeida (2013) investigou práticas capazes de contribuir para o aprimoramento da educação inclusiva através de atividades esportivas, recreativas e corporais e como essas práticas podem contribuir para a interação de surdos com alunos ouvintes, estabelecendo uma associação entre a língua de sinais e a disciplina Educação Física. Mello (2013) buscou em seu estudo compreender as vivências de inclusão e exclusão nas aulas de Educação Física Escolar por meio dos dizeres de um estudante com surdez incluído em classe regular. Já Barboza (2015) elaborou um glossário contendo sinais sobre os esportes olímpicos modernos na Língua Brasileira de Sinais, visando favorecer a acessibilidade a esse tema e, conseqüentemente, ao processo inclusivo da comunidade surda.

Apesar de os quatro trabalhos descritos dialogarem com nosso objeto de pesquisa, este número ainda nos parece pequeno, se considerarmos as áreas de abrangência e a relevância destes conteúdos nos dias de hoje, como foi mencionado no início desta seção. Sendo assim, pretendemos com nosso estudo, contribuir para a diminuição desta carência e para o enriquecimento destes campos de pesquisa por meio da investigação apresentada no presente trabalho.

Conforme já mencionado, a pesquisa proposta por esta dissertação tem como principal área de abrangência a educação de surdos, evidenciando o ponto de vista da inclusão educacional. Além disso, investigamos, em campo, as contribuições que as aulas de Educação Física na escola podem trazer para a construção e evolução constante deste processo.

A fim de embasar teoricamente o objeto principal de nosso estudo, ou seja, as contribuições das aulas de Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos

surdos, apresentaremos a seguir, alguns capítulos que tratarão dos campos de conhecimento que esta pesquisa abarca, sob a perspectiva de alguns teóricos que tratam do assunto.

2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“(...) a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno na escola. Ela tem que assegurar uma aprendizagem significativa que favoreça a relação, a percepção e a interação do educando no e com o mundo. A inclusão tem que deixar de ser um lema, um fim em si mesma, para tornar-se uma atitude da sociedade como um todo, pautada na responsabilidade solidária para o bem comum e no compromisso político da intencionalidade das ações efetivas”.
(ALVES, 2008, p.104)

“(...) os tempos mudaram e a Educação Física evoluiu. Encontra-se agora como disciplina, não mais simplesmente como uma atividade, e busca formar o cidadão trabalhando em consonância com o projeto político pedagógico da escola”.
(SILVA, 2008, p.80)

Para melhor compreensão do tema principal da presente dissertação, a inclusão de alunos surdos em aulas de Educação Física, torna-se indispensável aprofundarmos-nos em alguns aspectos inerentes ao processo pedagógico de educação de alunos surdos e às peculiaridades que envolvem a inclusão dos mesmos em espaços educacionais regulares. Além disso, pretendemos neste capítulo, trazer as aulas de Educação Física Escolar para a discussão, visando esclarecer a contribuição que este componente curricular pode trazer ao referido processo, especialmente no que se refere à participação e envolvimento dos estudantes surdos nestas aulas.

2.1 Inclusão educacional de surdos: conceitos, direitos, desafios, práticas e culturas

A inclusão é um fenômeno sociocultural presente nas últimas décadas, que exige permanente esforço para caracterização e compreensão de suas peculiaridades, sendo um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são constantemente exigidas (COELHO, 2015). Conforme Campos (2014), “a política do ‘incluir’ não acontece somente em relação ao acesso à educação, mas também ao acesso aos espaços sociais, tais como hospitais, bancos, restaurantes, shoppings, empresas, órgãos públicos, igrejas” (p.37), definindo-se então em dois termos: a inclusão social e a inclusão educacional. Com essa afirmação, pretendemos deixar claro que a inclusão educacional, foco principal deste trabalho, pertence a um todo maior, a inclusão social.

O movimento pela inclusão educacional é garantido nacional e internacionalmente por um conjunto de leis e políticas públicas, sendo a Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas de 1994, que trata dos princípios, da política e da prática em educação especial, um importante marco para a consolidação da educação inclusiva em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Este documento defende que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem (abarcando crianças e jovens com deficiência, minorias linguísticas e étnicas, menores de rua, etc.), devendo estes espaços reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem e garantindo um bom nível de educação a todos. Essas adaptações envolvem a adequação dos currículos, uma boa organização escolar, a utilização de estratégias e recursos pedagógicos e a cooperação com as respectivas comunidades (BRASIL, 1994).

Em nosso país, esta posição favorável à política da educação inclusiva é fundamentada por um conjunto de documentos de abrangência nacional, dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014), que garantem a todos o direito à educação em espaços regulares de ensino e reafirmam a importância de as instituições escolares adequarem seus espaços, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades de todos os educandos.

É fundamental ressaltar que para que esse movimento de inclusão em educação ocorra de maneira ativa e participativa, é necessária a adoção de uma série de medidas práticas, bem como o envolvimento e dedicação de toda a comunidade escolar para acolher a todos. Silva, Mariani & Santos (2016) afirmam que

O trabalho de inclusão em educação pressupõe disposição, ações coletivas de toda a comunidade para estar aberto ao novo e solicita do professor uma atitude acolhedora das diferenças, no sentido de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos (p.113).

Kelman, Venturini, Santos, Morais & Rodrigues (2013) complementam esse discurso, argumentando que o direito à educação, a garantia de permanência e o sucesso escolar das crianças e jovens que são público alvo da Educação Especial, só serão possíveis se a escola comum conseguir responder às demandas destes alunos, já que a igualdade de condições garantida legalmente não significa equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento

produzido e acumulado pela cultura. Assim, educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação têm direitos iguais, mas não são iguais aos outros alunos e, portanto, para garantir condições de aprendizagem equivalentes aos demais, é necessário garantir que tenham acesso ao conteúdo escolar pelo veículo que lhes permite significar o mundo, demorando o tempo necessário (REILY, 2016).

A educação de surdos foi substancialmente favorecida por este processo normativo de inclusão educacional, que determinou também a ampliação da possibilidade de os mesmos se manterem nas escolas regulares. Desta maneira, oficializou-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua natural da comunidade surda no Brasil (Lei nº 10.436/2002), criou-se o Decreto Presidencial que regulamentou a mesma e determinou que o ensino para alunos surdos deve ser dado em língua de sinais (Decreto nº 5.626/2005), e reconheceu-se a profissão de Tradutor e Intérprete em Língua de Sinais (Lei nº 12.319/2010), o que trouxe consequências benéficas para a questão da inclusão destes alunos (KELMAN, 2015a). Sarmiento (2013) defende que a inclusão das crianças surdas nas escolas regulares e nas classes inclusivas traz relevantes mudanças à vida destes indivíduos, levando a uma maior integração em outras áreas da vida, de acesso ao emprego e à carreira profissional.

No entanto, Kelman (2015a) evidencia que existem, na prática, muitos desafios ao se ensinar à criança surda em uma classe inclusiva. Dentre eles, a autora cita a dificuldade do ensino em uma perspectiva bilíngue (Língua Brasileira de Sinais como primeira língua – L1 e Língua Portuguesa como segunda língua - L2), a dificuldade na comunicação (ausência parcial de intérprete educacional nas unidades escolares ou falta de proficiência dos educandos surdos na língua de sinais), a falta de recursos pedagógicos adaptados (o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem) e a participação de familiares em parceria com os professores e intérpretes educacionais (que nem sempre ocorre de maneira satisfatória).

Kotaki & Lacerda (2014) destacam que a questão da diferença linguística, a identidade histórica e cultural surda, e a forma como os surdos apreendem o mundo ao seu redor (através da visão) são os assuntos mais relevantes para a construção de ações que garantam sua permanência na escola inclusiva. Na concepção de Campos (2014), o atual discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo deveria ver o indivíduo surdo como sujeito cultural, e não como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial. Lima (2015) considera que quando se trata da inclusão de alunos surdos, a valorização da língua de sinais é uma das questões essenciais, pois garante a possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas, o que não a torna uma solução mágica para a inclusão social e educacional dos surdos, mas constitui um critério básico.

As considerações acima nos levam a uma reflexão acerca da aceitação de uma cultura minoritária, neste caso a cultura surda, uma vez que estamos tratando da educação de alunos que não pertencem exclusivamente à cultura dominante. Segundo Kelman (2015b), “o tema da surdez é hoje abordado como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural” (p. 51). Esta autora define o multiculturalismo dentro da educação como decorrência de se ter alunos pertencentes a diferentes universos na sala de aula, do ponto de vista cultural, social, linguístico, étnico, sexual e religioso e de se ter o desafio de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidades e capaz de gerar condições de atendimento educacional diferente a alunos diversos. Deste modo, no que diz respeito à educação de surdos, é imprescindível que sejam propiciados a estes estudantes padrões educacionais eficientes, que deem conta de oferecer a língua de sinais como instrumento de comunicação e de pensamento para facilitar a formação dos processos psicológicos destes indivíduos. Além disso, é necessário encontrar mecanismos para que estes educandos possam desenvolver suas identidades surdas, biculturais e bilíngues, dentro do espaço escolar que se diz democrático (KELMAN, 2015b).

Em síntese, a educação inclusiva requer a convivência com as diferenças, sejam físicas sociais, culturais, étnicas, religiosas ou linguísticas, dentro do mesmo espaço de aprendizagem, ou seja, a sala de aula regular. Para que as metas e objetivos educacionais que maximizem a participação e minimizem as barreiras à aprendizagem para todos os alunos sejam alcançados neste contexto, é necessária a realização de um trabalho pedagógico consciente (SALGADO, 2008). Contudo, para que a inclusão dos alunos surdos, foco principal e objeto de pesquisa deste estudo, aconteça de maneira concreta e satisfatória, é necessário que este trabalho seja orientado para os pontos fortes destes alunos, para seus talentos, para o respeito à suas diferenças, ou seja, a sua capacidade de desenvolver a língua de sinais da comunidade em que estão inseridos, não só por conta de uma predisposição para o processamento visual, mas principalmente porque é nessa língua que as interações e comunicações podem e devem acontecer (SILVA, 2015). Moura (2014) pontua que ter a língua de sinais presente em todos os ambientes da escola faz com que o estudante surdo se reconheça como membro de uma comunidade linguística minoritária, dotado de uma forma particular de ver o mundo: usando predominantemente a visão para se comunicar e compreender o que o cerca: “A escola, quando adaptada para o aluno surdo, respeita sua diferença e faz esforços para inseri-lo nas atividades da vida diária que são transmitidas pela audição” (MOURA, 2014, p. 23).

Como exposto na introdução deste trabalho, a Educação Física Escolar é um componente curricular obrigatório em toda a educação básica, e sua prática pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social de todos os estudantes, de modo que esta disciplina precisa ser parte ativa do processo de inclusão educacional. Exploraremos então, na seção seguinte, as considerações do campo teórico a respeito do papel deste componente curricular no que se refere à inclusão escolar, dando destaque à inclusão dos alunos surdos.

2.2 Educação Física Escolar: breve resgate histórico

Para compreendermos melhor a atribuição da Educação Física Escolar no processo de inclusão educacional, torna-se necessário entender o contexto que permeou a histórica desta disciplina no âmbito escolar ao longo dos últimos séculos. Conforme descreveremos ao longo desta seção, a Educação Física Escolar foi, no início de sua história, considerada uma área de atuação essencialmente prática, sem fundamentação teórica. Posteriormente, passou a ter suporte teórico de referenciais provindos de várias áreas do conhecimento, havendo importante aporte das Ciências Humanas, o que possibilitou a discussão da Educação Física na escola como uma área de conhecimento ancorada na cultura e produtora da mesma (DAOLIO, 2005). Com base nessas concepções, apresentaremos brevemente algumas abordagens que foram construídas ao longo da existência da Educação Física Escolar, com a finalidade de analisar os pressupostos pedagógicos que estão por trás do processo de ensino e aprendizagem da referida disciplina.

No Brasil, a inserção das aulas de Educação Física na escola ocorreu oficialmente no século XIX, em 1851, com a Reforma Couto Ferraz (DARIDO, 2003). No entanto, foi apenas a partir de 1920 que vários estados da federação começaram a realizar suas reformas educacionais e incluíram a Educação Física, com o nome mais frequente de ginástica (BETTI, 1991; *apud* DARIDO, 2003).

De acordo com Darido (2003), a partir de meados da década de 30, a concepção dominante na Educação Física Escolar era calcada na perspectiva *higienista*, onde a preocupação central era com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento dos aspectos físicos e morais a partir do exercício. Assim, surgiram as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos, os métodos ginásticos, em função da necessidade de sistematizar a ginástica na escola.

Diante desse contexto, a Educação Física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que estariam mais saudáveis e aptos para contribuir com a indústria nascente, com os exércitos e com a prosperidade da pátria (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Como nesta fase as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército e estes traziam para a instituição escolar os rígidos métodos militares de disciplina e hierarquia, a identidade pedagógica da Educação Física Escolar era baseada nas normas e valores próprios da instituição militar. Como aponta o Coletivo de Autores (1992), no modelo *militarista*, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta e atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos fisicamente perfeitos e excluir os incapacitados.

Após as grandes guerras, que coincidem com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências no interior da instituição escolar. Destaca-se a partir de então, o método da Educação Física Desportiva Generalizada, onde predomina a influência do esporte no sistema escolar, que pode ser observada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, que serviram para o reordenamento da Educação Física Escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O sucesso da Seleção Brasileira de Futebol nas Copas do Mundo de 1958, 1962 e 1970 contribuiu para a ascensão do esporte e o predomínio do modelo *esportivista* nas aulas de Educação Física na escola. Para Darido (2003), foi nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos e o fim justificando os meios estiveram mais presentes no contexto da Educação Física na escola: “Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos” (p.3). Esta autora afirma ainda que o modelo esportivista foi muito criticado pelos meios acadêmicos, especialmente a partir da década de 80, embora esta concepção estivesse presente na sociedade de maneira quase hegemônica.

A partir da década de 1980, o modelo esportivista passou a ser criticado pelos estudiosos da área e a Educação Física passou por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. Assim, em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biológica, surgiram novos modelos na Educação Física Escolar, a partir do final da década de 1970, inspirados no novo momento histórico e social pelo qual passava o país, a Educação e a Educação Física (DARIDO, 2003). Atualmente, coexistem várias concepções na área, e todas elas tem em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. Darido & Neto (2005) citam, dentre outras, as concepções

denominadas Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada e a concepção relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dentre os movimentos “renovadores” na Educação Física, destacou-se bastante a *psicomotricidade*, privilegiando o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras, visando desencadear mudanças de hábitos, ideias e sentimentos através do exercício (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para Darido & Neto (2005), nesta abordagem “(...) o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno” (p.7).

Já o modelo *desenvolvimentista*, segundo Darido (2003), busca uma fundamentação para a Educação Física Escolar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos e é dirigido especificamente para crianças de quatro a quatorze anos de idade. Esta concepção “(...) é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para a estruturação das aulas” (DARIDO; NETO, 2005, p. 9).

Outra proposta que merece destaque é a abordagem *construtivista-interacionista*, baseada principalmente nos trabalhos de Jean Piaget. Esta abordagem busca envolver a cultura de jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando atividades que compõem o universo cultural dos alunos e considerando o conhecimento que a criança já possui, de modo que o aluno constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas (DARIDO, 2003).

A abordagem *crítico-superadora* é uma das principais tendências em relação à oposição ao modelo mecanicista da Educação Física Escolar, sendo um importante marco e uma referência quando se pretende estudar as concepções contemporâneas desta disciplina no âmbito educacional. O trabalho mais marcante a respeito desta teoria foi publicado em 1992 por um Coletivo de Autores, onde se destaca a função social da Educação Física dentro da escola. Conforme os autores, a Educação Física Escolar tem como objeto de reflexão o conhecimento de uma área denominada pelos mesmos de “cultura corporal”, que tem como temas o jogo, a ginástica, a dança, o esporte, a capoeira ou outras, que constituirão seu conteúdo. Para Darido (2003) esta pedagogia utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação acreditando que “(...) qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre

questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico” (p.8). Aprofundaremos o conceito de cultura corporal a que se refere essa concepção na seção seguinte deste capítulo.

A abordagem *crítico-emancipatória* é uma outra tendência crítica que propõe um modelo de superação das contradições e injustiças sociais, valorizando a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos pelo meio escolar. Destina-se, principalmente, a emancipação, autonomia e transcendência dos alunos perante o conteúdo trabalhado, devendo essas estratégias didáticas permear todo o processo pedagógico (DARIDO; NETO, 2005).

Em meados da década de 1990, a perspectiva biológica da Educação Física Escolar foi revisitada por alguns autores, na tentativa de superação dos modelos higienistas, tão presentes na construção histórica da área. Assim, estes autores sugeriram a redefinição do papel da Educação Física na escola, defendendo-a como um meio de promoção da saúde e bem-estar ou a indicação de um estilo de vida ativo. Esta proposta, denominada de *saúde renovada*, tem como objetivo favorecer a autonomia dos educandos no gerenciamento da aptidão física, devendo abranger todos os alunos e não somente os mais aptos (DARIDO, 2003).

No final da de 1990, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental lançou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Os documentos referentes à área de Educação Física apresentam, na visão de Darido (2003), alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina, elegendo a cidadania como eixo norteador. Para a autora, tal fato significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos críticos, considerando esta concepção como uma abordagem cidadã para a Educação Física, capaz de elaborar questões sociais urgentes nos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Uma vez resgatado o histórico da Educação Física no espaço escolar e compreendidas algumas das principais abordagens de ensino que permearam a existência deste componente curricular, retomaremos a discussão a respeito da inclusão educacional, destacando a relevância que as aulas de Educação Física podem ter nesse processo, especialmente no que se refere à inclusão dos alunos surdos.

2.3 Educação Física Escolar: cultura corporal, movimento, inclusão e surdez

Para Soler (2009), a prática da Educação Física Escolar inclusiva é uma tarefa complexa, visto que a história desta disciplina foi perpassada por valores de exclusão e discriminação, desenvolvendo-se sob uma cultura que marginalizava todos os que não se enquadravam nos padrões esperados. Até hoje, podemos enxergar nas mídias uma ditadura estética, valorizadora de um corpo perfeito, o que acaba refletindo nos conceitos e convicções de nossos alunos e alunas no decorrer das aulas, agindo inclusive como fator limitador da expressão dos educandos através de seu corpo.

Conforme relatamos na seção anterior, apesar de um histórico que excluía muitas pessoas por não serem estereotipadas à maneira de sua concepção, nas últimas décadas a Educação Física Escolar procurou desenvolver o sujeito a partir de aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais, buscando a formação integral das crianças e adolescentes. Especialmente a partir da década de 1990, com o respaldo legal do movimento de inclusão educacional, a Educação Física Escolar não pôde ausentar-se de ser parte deste processo, por tratar-se de um componente curricular obrigatório em toda a educação básica. Concebidos neste cenário de transformação e mudança, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) afirmam que as aulas de Educação Física na escola devem dar oportunidades para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. O documento destaca neste contexto, que os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não podem ser privados destas aulas, sendo necessárias eventuais adaptações, e que, portanto, todos os educandos têm o direito de vivenciar, experimentar e dar uma conotação pessoal aos conteúdos culturais da Educação Física, tendo acesso aos conhecimentos que dão sentido e significado ao movimento humano.

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é definida como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, dentre outros, constituindo um conteúdo denominado “cultura corporal”. Nesse sentido, torna-se responsável, na escola, pela compreensão desta concepção de cultura como uma produção histórica, social e política do homem. Os autores acrescentam ainda que na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física,

busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p. 38).

Com base nesses argumentos, afirmam que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, que é resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser constantemente transmitidos, retraçados e reconstruídos para os alunos e com os alunos na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Conforme preconiza Ehrenberg (2014), “ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao brincar, as crianças se comunicam e transformam em linguagem o movimento humano, ou seja, a cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa, traz sentidos e significados” (p. 186). Brasileiro & Marcassa (2008) apontam que “ao lidar com a cultura corporal na escola, a Educação Física deve explorar tudo aquilo que se refere ao corpo humano, ao seu movimento e às práticas corporais, ou, mais especificamente às linguagens corporais” (p. 197). Nesta mesma direção, Darido (2005) ressalta que a Educação Física na escola deve incluir todos os alunos nos conteúdos que propõe, desde que se adote estratégias adequadas: “Não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a Educação Física na escola. Todos os alunos têm direito a ter acesso ao conhecimento produzido pela cultura corporal” (p.74).

Ao correlacionar o processo de inclusão de alunos surdos com as concepções e propostas já mencionadas para as aulas de Educação Física na escola, entendemos a prática desta disciplina como um ambiente propício e motivador para o desenvolvimento destes educandos, visto que os surdos não apresentam restrições cognitivas, tampouco motoras que os impeçam de desfrutar das atividades propostas de forma lúdica e participativa. Ao desvincular a surdez da experiência da fala e da deficiência, o professor de Educação Física pode ser capaz de promover um espaço para a construção de atitudes inclusivas e de interações sociais valiosas, já que os “(...) alunos surdos possuem as mesmas capacidades motoras de seus pares ouvintes estando as maiores diferenças vinculadas às dificuldades linguísticas e às experiências vividas por cada aluno” (TORRES; GOLDFELD, 2006, p. 376). Sendo assim, as expectativas do professor de Educação Física em relação a estes alunos devem ser as mesmas que possuem em relação aos ouvintes, devendo este profissional

acreditar nas capacidades dos educandos surdos, além de investir nelas, especialmente através de experiências visuais e corporais.

Tendo em vista que o desenvolvimento da expressão corporal é de máxima importância para o surdo em qualquer idade e considerando a condição bilíngue do aluno surdo, evidenciamos que as aulas de Educação Física na escola desde a infância contribuirão para que a criança surda tenha maiores possibilidades de comunicação, interação e convivência social, assim como para o incremento de sua autoestima e realização pessoal. Palma & Carvalho (1999) destacam a criatividade e a espontaneidade dentre as características trabalhadas nestas aulas, reconhecendo que estas são capazes de proporcionar novas descobertas e novas concepções, revelando formas e movimentos singulares, onde estão interligados os aspectos emocional, cognitivo e corporal, exprimindo um sentimento positivo e importante para a formação e desenvolvimento do aluno surdo. Estes autores afirmam ainda que na Educação Física tem-se, portanto, uma aliada na superação das barreiras comunicacionais e na contribuição do desenvolvimento dos níveis motores, perceptivo, cognitivo e sociocultural para todas as pessoas e em especial para os surdos, visto que aulas de Educação Física possuem características diferenciadas, permitindo maior liberdade, tornando os alunos mais espontâneos, mais criativos e produzindo uma constante troca de relações sociais. Nesta troca de relações, libera-se a criatividade, as emoções e produzem-se formas diferenciadas de movimentos e expressões, tornando o aluno surdo mais ativo, produtivo e, conseqüentemente, incluído no processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção de Góes, Alves & Junior (2012), a Educação Física Escolar tem um papel importante na inclusão de alunos surdos, pois por meio destas aulas é possível trabalhar o aluno em sua totalidade, com o objetivo de buscar a saúde do corpo, a sensibilidade, a coordenação motora e a criatividade, ao explorar uma diversidade de habilidades e fazendo com que todos os alunos, surdos e ouvintes, socializem-se entre si, compartilhando as vivências, facilidades e dificuldades do cotidiano escolar e social, de forma lúdica e diversificada.

A linguagem corporal também pode ser utilizada como instrumento de mediação entre os surdos e os ouvintes, já que através dela é possível transmitir ideias, palavras, sentimentos e desejos através de movimentos, sendo reconhecida como um meio facilitador das interações e convivências, possibilitando uma participação autônoma do aluno surdo no contexto das aulas. Com isso, a vivência do trabalho de expressão corporal com o surdo nas aulas de Educação Física pode contribuir no desenvolvimento linguístico destes educandos e também

na formação de diferentes aspectos relacionados à comunicação e interação social destes indivíduos em seu meio (MARTINS; MARQUES, 2013).

As aulas de Educação Física podem ainda ser um espaço para iniciar mudanças de comportamento relacionadas à educação de surdos dentro da escola, e o professor tem um papel importante nesse processo, que deve ser assumido com responsabilidade (ALMEIDA; SOUZA, 2015). Para tanto, é necessário que o mesmo exerça o seu papel, conhecendo as características, as necessidades e as possibilidades de cada aluno, e criando oportunidades de ensino e aprendizagem para todos, considerando as diferenças existentes e incluindo a todos na sua proposta pedagógica. De acordo com Pedrosa (2010), o trabalho do professor de Educação Física precisa ajustar-se ao ensino bilíngue para que seja uma ferramenta de intervenção em sua atuação, de forma a possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno surdo, pois este tem um potencial de aprendizagem como qualquer outro educando, devendo apenas ter oportunidade de vivenciar as atividades que compreendem esta disciplina e tendo o reconhecimento de sua diferença identitária, linguística e cultural. É importante acrescentar ainda que a aquisição da Libras é fundamental para auxiliar o professor e o aluno durante as aulas, sendo um instrumento imprescindível, visto que esta é considerada a primeira língua do aluno surdo. Através do uso da Libras e do modo de se comunicar corporalmente que esta língua oferece, serão estabelecidos os diálogos entre o conteúdo das aulas de Educação Física e os alunos surdos incluídos nestas, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem destes educandos e a sua inclusão no ambiente escolar.

Considerando a Educação Física como área de conhecimento do currículo escolar que tem como objeto de estudo a cultura corporal, abarcando o movimento e a expressão corporal como forma de comunicação e linguagem, analisaremos no capítulo seguinte, de forma mais detalhada, a conexão sugerida entre as aulas de Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos, evidenciando neste processo as relações existentes entre os corpos, as línguas e as emoções inseridos neste contexto.

3 CORPOS, LÍNGUAS E EMOÇÕES

“O corpo é caixa de ressonância dos afetos: ou seja, ao mesmo tempo que se produz um movimento, também se produz uma ressonância afetiva.”
(SCOZ, 2012, p.146)

3.1 Educação de surdos: da educação do corpo à educação bilíngue

Com o intuito de promover o esclarecimento acerca da relação existente entre a inclusão de alunos surdos e o objeto principal de estudo da Educação Física Escolar, o corpo e o movimento, torna-se necessário trazer um breve resgate histórico a respeito do processo de educação destes indivíduos, especialmente no que se refere às proibições e permissões que envolveram a sua corporeidade.

Durante séculos, houve a crença de que o surdo não seria educável ou responsável por seus atos. Na Antiguidade, o surdo não era considerado humano, pois a fala era concebida como resultado do pensamento (HONORA; FRIZANCO, 2009). Segundo Kelman & Amparo (2015), “na Grécia, os filósofos defendiam a ideia de que o pensamento só podia se expressar por meio da palavra articulada e que a capacidade de falar resultava de um instinto, não necessariamente de uma aprendizagem” (p. 39).

Na Idade Média, ocorreu a primeira tentativa de educar os surdos, inicialmente de maneira preceptorial, mas ainda assim muitas restrições civis e religiosas eram impostas aos mesmos: não podiam receber herança, celebrar missa, casar, nem podiam ser batizados, já que não tinham como confessar seus pecados.

Essas ideias atravessaram os tempos e influenciaram diversas concepções sobre a surdez, evidenciando a tradição existente em se relacionar corpo com mente ou alma, o que acabou gerando mecanismos de exclusão dos indivíduos surdos e das pessoas com deficiência, através de generalizações pré-concebidas. Essa visão enfatiza que, se o corpo tem alguma deficiência, é possível que a mente também não funcione bem, de modo que a generalização desta equivalência torna-se porta de entrada para mecanismos de preconceito e exclusão até os dias atuais.

Desde o século XVI tem-se conhecimento de iniciativas de ensino às crianças surdas, já que nesta época o médico, matemático e astrólogo italiano Girolamo Cardano, cujo primeiro filho era surdo, afirmava que a surdez não impedia os indivíduos de receberem instruções,

sendo um dos primeiros educadores de surdos de que se tem notícia. Outro importante nome desta época foi o do monge beneditino Ponce de Leon, que viveu em um monastério na Espanha e usava sinais rudimentares para se comunicar, devido ao voto de silêncio.

No entanto, foi só a partir do século XVIII, na França, que o abade Charles-Michel de l'Épée criou uma combinação de sinais com a gramática francesa, com o objetivo de ensinar os surdos a ler e escrever, sendo um dos primeiros a defender o uso da língua de sinais. De acordo com Honora & Frizanco (2009), considera-se o período compreendido entre o final do século XVIII e o início do século XIX o mais próspero da educação dos surdos, pois houve a fundação de várias escolas em todo mundo, que visavam à educação dos mesmos. A primeira foi o Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris, fundada em 1791. Em 1829, surge a Escola Doncaster para Surdos, na Inglaterra; em 1834, o Instituto Jacob Pereira, em Portugal; o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1857, no Brasil; e, em 1880, a Escola para Surdos da Universidade Tsukuba, no Japão, dentre outras. Através da língua de sinais ensinada nessas escolas, eles podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer uma profissão mais qualificada.

Conforme Lulkin (2016), em função da procura por condições ótimas de educação, ao final do século XVIII, o corpo e a higiene do estudante surdo passaram a ser o centro das atenções. Com isso, o corpo da pessoa surda – seu instrumento privilegiado de comunicação – foi progressivamente constrangido devido às particularidades do controle e da disciplina física e moral. As instituições que permitiam a circulação da língua de sinais e demais formas de expressão corporal passaram a proibir as manifestações do signo visuogestual e as expressões espontâneas do corpo.

O autor destaca ainda que, ao longo século XIX, a busca por salubridade e limpeza começou a fazer parte do currículo escolar, bem como a supervisão do regime alimentar. O mesmo ocorreu com a educação da fala, que passou a ser apresentada como um elemento de higiene para o estudante surdo. Em 1818, a ginástica foi introduzida no Instituto Nacional de Paris e o currículo passou a incorporar o treinamento físico para fortificar os corpos, regular a formação moral e “reprimir os desvios sexuais”. A ginástica fazia uso do canto e preparava a educação da voz e da fala.

Em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos (assim chamado), que promoveu uma votação para definir qual seria a melhor forma de educar estes indivíduos. A partir desta votação, houve a vitória do oralismo sobre a língua de sinais na educação de surdos, pois alegou-se que a língua de sinais destruía a capacidade de fala das crianças surdas (KELMAN, 2015a). Sarmiento (2013) descreve que os motivos religiosos da

construção da ideologia oralista “(...) colocavam os gestos ao nível de uma comunicação limitada e instintiva, que servia apenas para exprimir as necessidades primárias e imediatas dos surdos, tal como acontecia com os animais” (p. 341-342). As atas finais deste congresso, de um modo geral, definiram as propostas educacionais e políticas públicas internacionais até cerca de 1970. Na prática escolar, os alunos surdos chegaram a ser obrigados a sentarem sobre suas mãos, além de serem retiradas as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos (LULKIN, 2016). Kelman (2011) destaca ainda que “houve momentos na história da educação de crianças surdas em que professores amarravam as suas mãos para impedirem que elas usassem gestos espontâneos na comunicação com os colegas” (p.182).

Neste período que sucedeu o Congresso de Milão (após 1880), os surdos passaram a se utilizar de outra forma de manifestação corporal, o desporto, que desempenhou um importante papel, cujo objetivo fundamental era integrar os surdos na sociedade, que a essa época os via como intelectual e linguisticamente inferiores, salvaguardando os seus direitos e os seus interesses na comunidade e na sociedade em geral (SARMENTO, 2013). No século XX, através de associações desportivas e clubes desportivos para surdos, surgiram atletas ligados a federações próprias, que organizaram os primeiros Jogos Mundiais para surdos. Clark & Sachs (1991), *apud* Sarmiento (2013), relatam que nestes primeiros Jogos, o desporto foi um meio de afirmação da identidade de um grupo, distinto da maioria ouvinte, uma forma de pertença a um grupo social alternativo, e uma forma de demonstrar que a surdez não era nem doença, nem deficiência, mas sim uma diferença.

O uso dos sinais só voltou a ser aceito como manifestação linguística a partir de 1970, com a nova metodologia criada para a educação de surdos, a comunicação total, que preconizava o uso da linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo. Na definição de Capovilla (2000), a comunicação total advoga o uso de um ou mais sistemas artificiais ou naturais de sinais de comunicação, juntamente com a língua falada, com o objetivo de abrir canais de comunicação adicionais, sendo uma filosofia que se opõe ao oralismo estrito. A comunicação total se desenvolveu mais amplamente a partir da década de 1980, trazendo como princípio que toda forma de comunicação é válida na tentativa de que a criança surda tenha uma língua: fala, leitura orofacial, treinamento auditivo, expressão facial e corporal, mímica, leitura e escrita, e sinais (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Hansen (1990) *apud* Capovilla (2000) destaca que em meados dos anos 70, começaram a surgir problemas para os quais a comunicação total parecia não dar respostas, uma vez que foi observado que através deste método algumas habilidades de leitura e escrita ainda

continuavam mais limitadas que o esperado. Não tardou assim, a surgir a posição de que a filosofia da comunicação total deveria ser substituída pela filosofia do bilinguismo, em que as línguas falada e de sinais poderiam conviver lado a lado, embora não simultaneamente.

Surgiu então no Brasil, no início da década de 1990, o conceito de educação bilíngue para surdos, envolvendo o uso da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua da criança surda (L1), devendo ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), uma vez que é a língua utilizada pelo grupo social majoritário. Campos (2014) define o bilinguismo como “(...) proposta educacional que visa desenvolver competência em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade predominante de ouvintes” (p.39), e que emergiu com o intuito de considerar os surdos como diferentes, com cultura e línguas próprias. Ademais, Kelman (2011) afirma que para a garantia e concretização de uma educação bilíngue e de qualidade para surdos, outros fatores são indispensáveis, tais como: professores fluentes em Libras, intérprete educacional na sala de aula inclusiva e a presença de um instrutor surdo no atendimento educacional especializado – AEE – para o ensino de Libras. Outro aspecto que merece destaque nesta proposta educacional é a relevância do processo de identidade cultural da pessoa surda, o que configura, nesse sentido, uma visão não apenas bilíngue, mas bilíngue e bicultural (GOÉS, 2012). Quadros (2015) acrescenta que “a educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas” (p. 35), uma vez que esta educação se situa no contexto de garantia de acesso e permanência na escola.

Atualmente, no nosso país, a política educacional inclusiva vigente garante, como direito das pessoas surdas, o reconhecimento da Libras como meio legal de expressão e comunicação, e o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue a estes indivíduos (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005). Além disso, a Lei nº 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de língua de sinais, conquista essa que visa à viabilização da participação e inclusão dos surdos nos ambientes sociais, incluindo o ambiente escolar. Isso garante a todos os indivíduos surdos no nosso país o direito a se comunicar e se expressar através de seu corpo (já que a Libras utiliza gestos, expressões e movimentos corporais para esse fim), além da garantia à educação bilíngue na idade escolar, o mais cedo possível.

Para Neira (2011), “dado seu teor expressivo, as práticas corporais se configuram como uma das possibilidades de comunicação e interação entre e nos diversos grupos que compartilham a paisagem social, independente dos seus valores, normas ou padrões” (p.14). Assim sendo, apresentaremos na seção seguinte, um aprofundamento da discussão a respeito

do vínculo existente entre o objeto de estudo da Educação Física na escola, o corpo e o movimento, e a forma de comunicação utilizada pelos surdos, a língua de sinais.

3.2 Língua Brasileira de Sinais e linguagem corporal: diálogos e convergências

A comunicação esteve presente como uma necessidade de sobrevivência desde os primórdios da existência humana, tornando-se com o passar do tempo, indispensável para a convivência em grupos. É um processo de interação no qual compartilhamos pensamentos, mensagens, ideias, sentimentos e emoções e transmitimos valores, costumes, hábitos e atitudes. Conforme Palma & Carvalho (1999), a comunicação humana é muito rica em suas diferentes formas e meios, de modo que o ser humano se comunica até mesmo ficando em silêncio, pois o seu corpo está servindo como instrumento desta comunicação.

O homem necessita da comunicação com o seu semelhante para entender e ser entendido através de suas diversas formas de expressão. De acordo com Capovilla (2000), a *linguagem* é que permite a comunicação ilimitada entre os seres humanos, acerca de todos os aspectos da realidade, tendo “(...) a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a deliberada resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente” (p.100).

Kelman & Branco (2015) apontam a linguagem como a ferramenta cultural mais significativa que o ser humano possui, sendo um ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais e o lócus onde se produzem os significados das experiências vividas. As autoras acrescentam que os significados presentes na realidade são criados e interpretados através do uso das linguagens, no plural, uma vez que a linguagem se faz presente em múltiplas formas, verbais e não verbais. Dentre os tipos de linguagem não verbal temos como exemplo as linguagens corporal, musical, gráfica e digital. Gomes-da-Silva, Sant’Agostino & Betti (2005) compreendem a linguagem como “(...) a capacidade humana de produzir signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis, gestuais, etc.” (p. 33), salientando que não há produção de conhecimento/informação a não ser por intermédio de signos. Quadros & Karnopp (2004) ressaltam que a palavra *linguagem* aplica-se a uma série de sistemas de comunicação, sejam naturais ou artificiais, humanos ou não, caracterizados por qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa, incluindo a própria língua.

A *língua* é uma forma verbal da linguagem, definida como “(...) um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 28). Desta forma, as línguas podem existir na modalidade oral-auditiva, como o português, inglês e espanhol, por exemplo, ou na modalidade visuoespacial, como as línguas de sinais.

Na concepção de Honora & Frizanco (2009), as *línguas de sinais* são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas, podendo ser comparadas à complexidade e à expressividade das línguas orais. Segundo estas autoras, as línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque se utilizam de um meio visual-espacial e oral-auditivo, respectivamente. Assim, na elaboração das línguas de sinais precisamos olhar os movimentos que o emissor realiza para entender sua mensagem, já nas línguas orais precisamos apenas ouvi-lo, sem necessariamente estar olhando para ele. A respeito da naturalidade correspondente ao surgimento e ao uso das línguas de sinais, Davis (1979) declara que alguns cientistas já admitiam que a primeira língua do homem foi a do gesto e considera que as crianças surdas inventam com facilidade um sistema próprio de comunicação gestual, caso não lhes ensinam logo um sistema estabelecido.

Como vimos anteriormente, a *Língua Brasileira de Sinais* é reconhecida como meio legal de expressão e comunicação das pessoas surdas no Brasil, sendo também compreendida como a principal característica identitária desta comunidade. No entanto, é importante mencionarmos que existem surdos que optaram, eles próprios ou seus pais, pelo modo de comunicação através da oralização, com ou sem o implante coclear.

Dentro da perspectiva de comunicação pela Libras, Honora & Frizanco (2009) esclarecem que, para a confecção de um sinal, é necessário utilizar os cinco parâmetros desta língua. Segundo as autoras, são eles: **configuração de mãos** (a forma como colocamos as mãos para a execução do sinal); **ponto de articulação** (o lugar onde incide a mão configurada para a execução do sinal, podendo ser uma parte do corpo ou um espaço neutro ao lado ou a frente do corpo); **movimento** (deslocamento ou não da mão no espaço na execução do sinal); **orientação ou direcionalidade** (direção que o sinal terá para ser executado); **expressão facial e/ou corporal** (a expressão facial são as feições feitas pelo rosto para dar vida e entendimento ao sinal executado, sendo que muitos sinais podem necessitar até de um complemento corporal para ser compreendido).

Quadros & Karnopp (2004) definem o **movimento** como um parâmetro complexo da Libras, que pode envolver uma rede de formas e direções, e ressaltam que as **expressões não-**

manuais (movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) são importantes componentes sintáticos e lexicais na comunicação através da língua de sinais.

A análise destes parâmetros nos faz perceber o quanto a *linguagem corporal* está intrínseca na Libras, nos levando à percepção dos traços delineados pela utilização dos movimentos do corpo em cada sinal, seja na movimentação das mãos, na utilização do corpo no espaço ou pela expressão facial e/ou corporal. Sob essa ótica, Queta (2013) constata que a linguagem corporal está presente na comunicação do/com o surdo, acompanhando-o permanentemente, ou seja, o indivíduo surdo tem como princípio a comunicação pelo corpo.

No contexto da presente dissertação, torna-se indispensável enfatizar a importância da linguagem corporal como forma de comunicação do indivíduo surdo, independente do domínio e do uso da Libras. Esta forma de linguagem é um dos meios mais antigos e primitivos de comunicação e, como já citamos, precedeu a linguagem oralizada. Brikman (2014) entende a linguagem ou expressão corporal em seus múltiplos significados, evidenciando que a mesma se revela dando curso a um conhecimento mais profundo e a uma consciência mais profunda de si mesmo, semeando uma comunicação mais fluida, além de otimizar possibilidades para comunicar-se consigo mesmo e com os outros. A mesma autora define a expressão corporal como “(...) o modo natural pelo qual os seres humanos revelam suas peculiaridades, suas dinâmicas, seu modo de manifestar. É o local em que intervêm os aspectos ontogenéticos, filogenéticos e sociais, influenciados pelo contexto cultural” (BRIKMAN, 2014, p. 33). Para Gomes-da-Silva, Sant’Agostino & Betti (2005), a expressão corporal é um conteúdo que deve aparecer com consistência nas aulas de Educação Física, como um conteúdo em si próprio, visto que possui sua própria identidade como mensagem gestual, entendendo aqui mensagem gestual como a capacidade de produção de significados e sentidos através de gestos.

Queta (2013) aponta que os indivíduos que utilizam a comunicação oral-auditiva fazem uso do corpo como meio de comunicação simultâneo à fala, adquirindo na maioria das vezes um caráter inconsciente, denunciando atitudes, impressões e emoções. Davis (1979) já nos trazia essa ideia, ao declarar que no processo de comunicação “(...) há uma tendência em acreditar mais no componente não verbal por ser menos provável que se encontre sob o domínio consciente” (p.43). Em contrapartida, é possível constatar que surdo faz um uso diferenciado do corpo no ato de se comunicar, uma vez que “(...) o indivíduo surdo aprende a explorar de forma mais efetiva as possibilidades do corpo como princípio comunicativo, vinculando-a muito mais ao âmbito consciente” (QUETA, 2013, p. 82). Esta reflexão comprova como o aproveitamento do corpo pelo surdo é mais eficaz e o quanto a linguagem

corporal vai influenciar no estabelecimento da comunicação, independente das barreiras ou habilidades linguísticas. Desta maneira, os ouvintes teriam muito a aprender com os surdos.

Kunz (2014) aponta que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação do ser humano e que “as crianças, especialmente, comunicam-se muito pelo seu *se-movimentar*, pela linguagem do movimento” (p. 48). Este autor destaca que nas aulas de Educação Física na escola, a tematização da linguagem ganha uma maior importância, pois na sua prática todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, o que faz com que a linguagem verbal não ganhe tanta expressão. Nesse cenário, a linguagem corporal se torna instrumento de mediação, facilitadora das interações, as quais não poderão acontecer no contexto das aulas de Educação Física sem a participação deste tipo de linguagem. Deste modo, saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo, capaz de desencadear iniciativas do pensamento crítico (KUNZ, 2014).

Brikman (2014) acrescenta ainda que o ser humano deseja se comunicar com harmonia através de seu vocabulário corporal genuíno e que o corpo em movimento significa ação, o que gera um intercâmbio de vivências. Assim, tendo em vista que nas aulas de Educação Física existe uma grande comunicação corporal, isto é, pela via do movimento das pessoas (KUNZ, 2014), estas aulas seriam facilitadoras a revelar, através do corpo, capacidades de demonstrar emoções como respeito, afeto, amor, esperança e solidariedade, condutas extremamente necessárias à promoção do processo de inclusão educacional.

Resumindo, esta seção nos apresentou o embasamento teórico que demonstra a propriedade e naturalidade através das quais os indivíduos surdos conseguem se comunicar por meio da utilização do corpo, sejam usuários da Libras ou não. Também discutimos o quanto a comunicação é essencial para a promoção das interações humanas e que no caso do ambiente escolar, as aulas de Educação Física se apresentam como locus privilegiado de promoção destas interações, especialmente entre surdos e ouvintes, de modo que foi possível estabelecer diversos pontos de interseção entre a linguagem/expressão corporal e a Libras.

Dado que a comunicação é um dos fatores primordiais para o estabelecimento das relações humanas nos níveis cognitivos, emocionais, afetivos e sociais (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2015), abordaremos adiante a maneira como estes aspectos podem e devem influenciar o processo de inclusão educacional, mantendo como foco a inclusão dos alunos surdos.

3.3 Relações sociais e inclusão nas aulas de Educação Física: metacomunicação, afetividade e emoções

A escola é uma importante agência social, capaz de promover o desenvolvimento e a construção do saber. Enquanto espaço coletivo e educacional, a escola se constitui em um excelente ambiente para o desenvolvimento de convívio solidário entre as pessoas diferentes, devendo para isso promover ações que levem seus integrantes a desencadear um ponto de ruptura do individualismo e levando a prática de atividades que transcendam a educação meramente informativa (KELMAN; AMPARO, 2015). Para as referidas autoras, a escola deve se apresentar como um nicho de desenvolvimento onde importantes processos de subjetivação dos alunos podem ocorrer, como o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento formativo e informativo, traços de caráter, formação de sentimentos positivos como a solidariedade, dentre outros, ajudando a formar características do que se espera de um sujeito inserido em uma cultura específica.

Conforme Orrú (2012), a perspectiva da educação inclusiva requer que se tenha um olhar diferenciado para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos, visto que incluir não significa apenas permitir o acesso à escola, mas sim oportunizar a superação de dificuldades pessoais, escolares e sociais durante todo o processo de aprendizagem, nos aspectos individuais, subjetivos e coletivos. Neste sentido, “(...) o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer em espaços onde as relações sociais são privilegiadas e repletas de sentidos e significados” (ORRÚ, 2012, p. 24). Além disso, valores que embasam a educação inclusiva devem propiciar a todos os alunos, através do estabelecimento das relações sociais o contato com a diversidade e, conseqüentemente, o respeito a todos os tipos de diferenças (sociais, étnicas, linguísticas, etc.).

Booth & Ainscow (2011) preconizam que o desenvolvimento inclusivo envolve colocar em ação os valores inclusivos: igualdade, direitos, participação, comunidade, respeito pela diversidade, sustentabilidade, não-violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem, alegria, amor e esperança, destacando que esses valores devem estar associados aos detalhes de currículos, atividades de ensino e aprendizagem, interações nos diversos ambientes escolares e relações entre todas as crianças e adultos. Os autores ressaltam o papel das relações interpessoais e das *emoções* no desenvolvimento do processo inclusivo, assegurando que “os valores inclusivos têm que ver com o desenvolvimento de pessoas íntegras, inclusive seus sentimentos e emoções; com elevar o espírito humano; com alegre engajamento na aprendizagem, ensino e relacionamento” (p. 25).

Maturana (2009) afirma que a educação é um processo contínuo, que dura a vida toda e onde “(...) a criança ou o adulto convive com o outro, e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (p.29). O autor complementa essa ideia, declarando que “(...) sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social” (p.31) e que

(...) se observarmos a emoção que define o domínio de ações em que se constituem as relações que na vida cotidiana chamamos de *relações sociais*, vemos que ela é o amor, porque as ações que constituem o que chamamos de social são as de aceitação do outro como legítimo outro na convivência (p.68).

Scoz (2012) reconhece o papel da *afetividade* no processo de ensino e aprendizagem, declarando que nesses processos de aprender e ensinar os professores se envolvem com seus alunos, com as dificuldades de seus alunos se com suas próprias dificuldades, com as relações sociais e as solicitações afetivas que permeiam essas relações. Para a autora, nesses processos, “(...) cada um e todos os âmbitos do sujeito - pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo -, em qualquer interação estão sincronicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados” (p. 82).

Bruner (2001) *apud* Kelman & Amparo (2015) menciona que a mediação entre a pessoa e o mundo se dá através de ferramentas simbólicas, que fazem o ser humano ingressar no mundo cultural, sendo a principal delas a linguagem. Este autor ressalta o papel da *emoção* como fator fundamental na aprendizagem e reforça a escola como um contexto privilegiado de desenvolvimento. Também enfatiza que a aprendizagem muda a relação do aluno com seu mundo material e social, por meio da aquisição da competência no uso das ferramentas simbólicas, sendo para isso imprescindível que haja motivação, ou seja, que o aluno esteja emocionalmente envolvido com as atividades escolares, em uma prática social contextualizada.

No conceito de González Rey (2005), as emoções são fenômenos complexos, que abrangem múltiplas dimensões e que estão associadas a estados subjetivos. Expressam também a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais os sujeitos podem ou não ter consciência, de modo que tais estados são essencialmente afetivos, podendo ser definidos por categorias como autoestima, segurança, interesse, autonomia, etc. Esses estados definem o tipo de emoção que caracteriza uma atividade, sendo que qualquer experiência ou ação só terá sentido se for portadora de uma carga emocional (GONZÁLEZ REY, 2005).

Quando nos referimos à inclusão, social ou educacional, das pessoas surdas, não podemos deixar de salientar que estes indivíduos muitas vezes são isolados socialmente, devido à impossibilidade da aquisição da língua da comunidade majoritária. Mesmo com a língua de sinais garantida como meio legal de expressão e comunicação dos surdos no Brasil, muitas pessoas surdas, embora vivendo em um mesmo espaço geográfico, permanecem isoladas, do ponto de vista social, pelo fato de não terem adquirido língua alguma (KELMAN; MARTINS, 2012). Vigotski (1997) *apud* Kelman & Martins (2012) já alertava para as dificuldades de desenvolvimento cultural dos surdos em razão de sua marginalização da vida coletiva, devido à dificuldade de desenvolvimento linguístico. Este autor apontava que a surdez não representa um obstáculo ao desenvolvimento biológico, mas sim uma enorme barreira ao desenvolvimento social.

De acordo com Campbell (2009), a linguagem é uma das maiores necessidades das crianças, especialmente as surdas, pois possibilita a organização, o desenvolvimento e a comunicação do pensamento, acelera o ajustamento socioemocional e é o estímulo permanente para que se formem conceitos, constituindo assim, a base das *relações humanas*. A autora reconhece que “o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico das crianças surdas não depende necessariamente da audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua” (p. 101), já que o surdo atualmente é visto como um ser eficiente que se comunica por outro canal e, conseqüentemente tem outra língua. Nesse contexto, Mélo, Araújo & Soares (2015) consideram “(...) a comunicação como fator primordial para o estabelecimento das relações humanas nos níveis cognitivos, emocionais, afetivos, enfim, sociais” (p. 335).

A comunicação é um componente fundamental que viabiliza as interações e dá origem a formação social da mente (VIGOTSKI, 2007). Na concepção de Kelman & Branco (2014), é na relação indissociável entre cultura, comunicação, cognição e afeto que se encontra a base da compreensão do desenvolvimento humano, em seus diferentes aspectos e dimensões. Refletindo acerca dos processos subjetivos que ocorrem no processo dialógico da comunicação e considerando que a mesma não ocorre somente através das palavras, estas autoras destacam o conceito de *metacomunicação* como a propriedade de se comunicar sobre a comunicação, ou seja, a dimensão relacional da comunicação, presente no oculto e no não dito, no desenvolvimento das *interações humanas*. As formas não-verbais de metacomunicação incluem a corporalidade do sujeito, veiculando informações que podem ser contraditórias ao que ele está dizendo. Na metacomunicação está sempre presente um clima afetivo-cognitivo que pode ser positivo ou negativo, mas é sempre relacional. Trata-se da

subjetividade presente nos diálogos e interações, que promove mudanças no desenvolvimento humano, que podem ser positivas ou não. São narrativas ditas ou não ditas, que podem ser lidas de diferentes maneiras pelos participantes da interação social (KELMAN; BRANCO, 2014).

Segundo as referidas autoras, no processo de inclusão educacional, a utilização de estratégias metacomunicativas pode colaborar significativamente na promoção das interações sociais, na valorização das diferenças e no desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos alunos envolvidos. No caso dos alunos surdos, os gestos constituem a ponte que estes indivíduos constroem entre si e com os outros, pela qual são veiculados os sentidos e significados sobre o mundo (KELMAN; MARTINS, 2012). Assim, a comunicação não-verbal, através dos gestos, movimentos corporais, expressões faciais, posturas, toque, mímicas ou outros recursos visuais, são estratégias metacomunicativas que visam a comunicação com estes estudantes, contribuem para a efetivação de trocas afetivas e cognitivas, trazendo um sentimento de aceitação e pertença ao grupo no qual estão inseridos.

Ressaltando a importância da valorização das diferenças, da interação, das relações sociais, da troca de experiências, da afetividade e das emoções dentro do espaço escolar, e considerando que a utilização dos movimentos e gestos corporais são estratégias que podem e devem beneficiar a inclusão dos alunos surdos nesse cenário, julgamos neste trabalho, as aulas de Educação Física na escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento e concretização destas manifestações.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (1998), as aulas de Educação Física são capazes de integrar todas as crianças no grupo, respeitando as limitações existentes, além de dar oportunidade para que todas desenvolvam suas potencialidades. Ademais, são aulas que podem favorecer a construção de atitudes dignas e de respeito, elevação da autoestima e da autoconfiança, e a concepção de atitudes de aceitação, solidariedade e amizade. As formas como os afetos, sentimentos, sensações e emoções dos alunos se revelam ao interagirem de forma lúdica com a aprendizagem das práticas da cultura corporal também vão interferir na promoção das comunicações, interações e estabelecimento das relações interpessoais dentro desses contextos.

Soler (2009) reconhece que o maior objetivo da Educação Física dentro da escola deve ser “(...) o desenvolvimento de atitudes e conceitos, como participação, cooperação, solidariedade, autonomia, criticidade, fraternidade, dentro de tantos outros” (p. 126). Desta maneira, em um programa de Educação Física Escolar é possível, por meio das atividades

propostas, ampliar e diversificar a bagagem motora dos alunos, porém sem perder de vista os valores humanos positivos, o que inclui os valores inclusivos. Freire & Scaglia (2009) consideram que através da prática de atividades lúdicas e prazerosas, como por exemplo, o jogo, é possível criar um ambiente favorável para que o amor seja ensinado, não como se ensina uma lição qualquer, mas reunindo condições para que haja atitudes amorosas entre os envolvidos.

Analisando os objetivos gerais da Educação Física na escola, estabelecidos pelos PCNs, Torres & Goldfeld (2006) destacam que estes apontam a valorização do indivíduo como um ser social e relacional, através da utilização da atividade física como meio para promover a qualidade do desenvolvimento global do indivíduo, em uma perspectiva de autonomia, liberdade de expressão, questionamento da realidade e valorização de si mesmo, o que contribui ainda para a construção da segurança, autoconfiança e da autoestima. Segundo as autoras, estes conceitos adquirem uma importância especial para as crianças surdas, pois o fato de elas estarem sujeitas ao atraso na aquisição de uma língua compromete o seu desenvolvimento pleno e espontâneo. Através das palavras de Faria Junior (1996), estas autoras afirmam que a linguagem didática nas aulas de Educação Física é um dos importantes procedimentos na apresentação dos conteúdos, das formas de trabalho e das estratégias de ensino, visto que nesse âmbito, os processos de comunicações e interações não são exclusivamente orais. Além disso, destacam que “(...) a brincadeira é o maior e mais adequado meio propiciador de socialização de que a criança dispõe” (TORRES; GOLDFELD, 2006, p. 377), e que através da experimentação de materiais diversos, de jogos simbólicos e com regras, principalmente se houver a utilização da Libras, as aulas de Educação Física podem auxiliar no desenvolvimento linguístico das crianças surdas, na socialização, na melhora da autoestima, na compreensão das condutas sociais e na interação com a comunidade ouvinte.

Como já mencionamos, as aulas de Educação Física na escola destacam-se como locus privilegiado na promoção das interações humanas e relações sociais, uma vez que quando brincam, dançam ou praticam esportes, as pessoas manifestam, através das práticas corporais, formas de expressão e comunicação, seus conhecimentos, sentimentos, emoções, formas de ver o mundo, enfim, seu patrimônio cultural (NEIRA, 2011). Esse ambiente de troca, que ocorre através da utilização da linguagem verbal ou não verbal, é capaz de propiciar um espaço inclusivo, especialmente para os alunos surdos, que poderão expressar livremente suas potencialidades e subjetividades dentro do contexto escolar.

Dado que já apresentamos nos dois últimos capítulos o referencial teórico que embasa o presente estudo, exibiremos no capítulo subsequente, a metodologia através da qual desenvolvemos o trabalho de pesquisa compreendido por esta dissertação.

4 METODOLOGIA

“A pesquisa representa, nas ciências antropológicas, um espaço permanente de comunicação que terá um valor essencial para os processos de produção de sentido dos sujeitos pesquisados nos diferentes momentos de sua participação nesse processo. A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo.”
(GONZÁLEZ REY, 2017, p. 15)

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CEP/CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sob o parecer número 2.854.619. Os sujeitos participantes da pesquisa e os responsáveis pelos sujeitos menores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento, aprovados pelo referido comitê e presentes no final da dissertação nos Apêndices A, B e C.

A realização desta pesquisa também foi devidamente autorizada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, conforme consta no processo número 07/001.153/2018.

4.1 Natureza da pesquisa

Para a execução da investigação efetivada neste estudo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Ivenicki & Canen (2016), as pesquisas qualitativas, apesar de possuírem diferenças entre si, são unidas por algumas características em comum: são estudadas de uma forma “holística”, ou seja, levam em conta sua totalidade; rejeitam a ideia de “neutralidade” do pesquisador, implicando na rejeição à ideia de separação do pesquisador do objeto da pesquisa, já que existe uma influência recíproca entre eles; enfatizam as interpretações, compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos e que dão significado à realidade estudada; possuem uma forma de coleta de dados predominantemente descritivos; apresentam uma abordagem indutiva, onde o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que hipóteses e ideias possam emergir à medida que se realiza o trabalho de pesquisa.

Kelman & Buzar (2012) se manifestam em relação a este tipo de abordagem, declarando que “(...) a pesquisa qualitativa assume um lugar de construção/reconstrução permanente da realidade estudada” (p. 7), uma vez que em todos os seus processos deve valorizar o diálogo e a reflexão constantes entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, sendo estes últimos sujeitos ativos e coconstrutores dos dados produzidos em campo. Nesse contexto, Coelho (2015) entende que a perspectiva histórico-cultural possui aspectos de investigação que podem ser considerados como princípios para compreensão de estratégias educacionais inclusivas, já que essa abordagem possui o entendimento de que os participantes da pesquisa são sujeitos ativos e a ênfase nas relações vivenciadas por eles dentro do cenário de pesquisa contribuem significativamente para a construção de dados singulares que possibilitam uma consequente ressignificação do aporte teórico utilizado na pesquisa (KELMAN; BUZAR, 2012).

González Rey (2017) destaca a subjetividade como um importante fator de contribuição para a construção de dados nas pesquisas de abordagem qualitativa, compreendendo que “o histórico e o cultural têm infinitos canais de expressão presentes por meio de sua constituição subjetiva em um sujeito concreto” (p. 126). Para este autor, a subjetividade é um sistema complexo, e através das diferentes formas de expressão da mesma no sujeito e nos diferentes espaços sociais é possível identificar sentidos subjetivos gerais do sistema em questão, que estão além do evento vivido e do contexto em que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas.

Desta forma, a abordagem qualitativa, baseada na perspectiva histórico-cultural, apresenta-se como a mais adequada para nossa investigação, visto que os fenômenos que desejamos pesquisar são complexos, subjetivos e só poderão ser analisados efetivamente a partir da observação cotidiana da realidade e da valorização das ações dos sujeitos envolvidos.

Como método específico para nossa pesquisa, selecionamos o estudo de caso, tendo em vista que esse método nos permite um conhecimento vasto e aprofundado de um fenômeno específico. Conforme Gil (2016), este método “(...) é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado” (p.57-58). Como a investigação realizada neste estudo fez-se em duas escolas distintas e em diferentes contextos pedagógicos (conforme descreveremos na seção seguinte), pode-se dizer que efetuamos um “estudo de múltiplos casos” (GIL, 2016, p. 58). O estudo de caso, no âmbito da pesquisa qualitativa, visa a atender diferentes propósitos, tais como: explorar situações da vida real cujos limites não são claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e explicar as variáveis

causais de determinado fenômeno em situações complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2016). Yin (2005) *apud* Gil (2016) caracteriza o estudo de caso como “(...) um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência” (YIN, 2005, p. 32; *apud* GIL, 2016, p. 58).

Lüdke & André (2017) apontam que o estudo de caso deve ser sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, e que seu interesse incide naquilo que ele tem de único e particular, que tenha um valor em si mesmo. As autoras descrevem algumas características frequentemente associadas ao estudo de caso: visam à descoberta, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais; enfatizam a interpretação em um contexto, já que as manifestações, ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática a que estão ligadas; buscam retratar a realidade de uma forma completa e profunda, evidenciando a inter-relação dos componentes do estudo; usam uma variedade de fontes de informação, coletados em diferentes momentos; procura representar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social.

(...) o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p.27-28)

Bogdan & Biklen (1982) *apud* Lüdke & André (2017), declaram que a pesquisa qualitativa supõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada através do trabalho intensivo de campo. Nesse sentido, Maciel & Raposo (2015) enfatizam que a análise do processo de inclusão escolar requer a investigação dos processos comunicativos e metacomunicativos vividos nas interações criança-criança e criança-adulto (professor, por exemplo), “(...) de modo a desvelar a qualidade de suas interações e compreender o fenômeno em suas diferentes dimensões e contextos” (p.104).

Passaremos a seguir para a descrição do campo empírico onde foi realizada nossa pesquisa, dos sujeitos envolvidos na mesma e dos instrumentos que utilizamos para a construção dos dados durante o trabalho de campo.

4.2 Campo empírico

A presente investigação ocorreu em duas escolas denominadas inclusivas, polo de educação bilíngue para surdos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, pertencentes a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME). A escolha por estas escolas relacionou-se ao objetivo desta pesquisa, que visa compreender a contribuição das aulas de Educação Física Escolar ao processo de inclusão dos alunos surdos. As duas escolas atendiam à proposta inicial da pesquisa, já que ambas possuem alunos surdos incluídos em turmas regulares do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Já a escolha pela rede pública da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, atribuiu-se ao fato de que neste município os alunos surdos encontram-se incluídos em classes regulares desde a Educação Infantil, o que não acontece na realidade de alguns municípios da Baixada Fluminense que foram cogitados para participar de nosso estudo, visto que os mesmos só iniciam a educação dos surdos em classes inclusivas a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental.

A fim de garantir o anonimato das escolas envolvidas nesta investigação, identificaremos as mesmas, ao longo deste trabalho, como “ESCOLA A” e “ESCOLA B”. Os dados que apresentaremos abaixo são relativos ao ano letivo de 2018, ano em que a pesquisa de campo foi realizada.

A ESCOLA A conta com um total de 627 alunos matriculados em dois turnos (manhã e tarde). Destes, 21 alunos são incluídos em classes regulares, sendo quatro alunos surdos. A escola atende da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental, dispondo de um total de 23 turmas, sendo 22 turmas regulares e uma classe especial para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Dentre as turmas regulares, três possuíam os quatro alunos surdos incluídos. A escola também conta com duas salas de recursos multifuncionais, onde os alunos incluídos são atendidos no contraturno ao que frequentam a sala de aula regular.

A ESCOLA B possui atualmente 915 alunos matriculados em dois turnos (manhã e tarde), dos quais 33 estão incluídos em classes regulares, sendo sete surdos. A escola também atende da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental e contava, no ano de 2018, com um total de 35 turmas, dentre as quais seis eram classes inclusivas com alunos surdos e quatro eram classes especiais (duas para alunos com deficiência intelectual e duas para alunos com transtornos globais do desenvolvimento). A escola também possui sala de recursos multifuncionais para realização de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ambas as escolas possuíam intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas turmas com alunos surdos incluídos (somente uma turma compreendida por esta pesquisa não

possuía intérprete). Na ESCOLA A, um dos intérpretes de Libras também era surdo (o mesmo compreendia as informações transmitidas em Língua Portuguesa através da leitura orofacial e as interpretava em Libras para o aluno surdo que acompanhava) e, na ESCOLA B, havia um professor de Libras, surdo, que ministrava aulas de língua de sinais semanais em todas as classes que compreendiam alunos surdos incluídos.

O quadro abaixo descreve um breve perfil das referidas escolas. Detalharemos melhor os dados obtidos quanto às escolas pesquisadas no capítulo destinado à análise dos dados.

	ESCOLA A	ESCOLA B
Etapas de ensino	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação Especial	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação Especial
Turnos	Manhã / Tarde	Manhã/ Tarde
Número de alunos matriculados	627	915
Número de alunos incluídos	21	33
Número de alunos surdos	4	7
Número total de turmas	23	35
Número de turmas regulares	22	31
Número de classes especiais	1	4
Número de turmas regulares com alunos surdos incluídos	3	6

QUADRO 3: Informações sobre as escolas pesquisadas, relativas ao ano letivo de 2018.

4.3 Participantes da pesquisa

Este estudo estabeleceu (no primeiro contato com o campo empírico) como sujeitos participantes da investigação seis professores que lecionam a disciplina Educação Física nas escolas pesquisadas, nas classes que possuem alunos surdos incluídos, sendo três professores em cada escola.

Além deles, os estudantes surdos e ouvintes envolvidos no momento das referidas aulas e os intérpretes de língua de sinais dos referidos alunos surdos também constituíram-se como participantes da pesquisa, uma vez que estas aulas foram a fonte principal de observação e construção dos dados, conforme detalharemos mais adiante. Na ESCOLA A, houve um total de quatro alunos surdos participantes, sendo dois meninos e duas meninas, matriculados no 1º ano, 3º ano e 6º ano do Ensino Fundamental. Na ESCOLA B, tivemos três meninos participando da pesquisa, matriculados no 2º ano, 3º ano e no 5º ano do Ensino Fundamental. Cada turma possuía uma média de trinta alunos presentes em cada aula.

Ao longo da descrição dos dados, utilizaremos nomes fictícios para denominar os professores e alunos envolvidos, de modo a garantir o anonimato de todos os indivíduos. No quadro abaixo, apresentaremos os nomes fictícios que designarão cada um dos indivíduos no decorrer desta pesquisa, bem como a divisão dos professores com seus respectivos alunos surdos.

	Professores (as)	Alunos (as) surdos (as) incluídos
ESCOLA A	Amanda	Ana Julia – 12 anos Kamila – 14 anos
	Paulo	Lucas – 8 anos
	Márcia	Sérgio – 7 anos
ESCOLA B	Aline	Iago – 8 anos
	Vera	Gustavo – 12 anos
	Maria	Patrick – 10 anos

QUADRO 4: Nomes fictícios e dados preliminares sobre os participantes da pesquisa

Alguns dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais dos alunos surdos citados estiveram presentes em alguns momentos durante a observação das aulas abrangidas por este estudo (conforme veremos no capítulo destinado à análise dos dados obtidos no campo). Desta forma, acabaram indiretamente, constituindo-se como sujeitos envolvidos na pesquisa e coconstrutores de parte dos resultados obtidos.

Todas as classes inclusivas envolvidas na pesquisa pertenciam ao 1º Segmento do Ensino Fundamental e, deste modo, possuíam apenas uma professora regente na sala de aula para ministrar a maioria dos conteúdos curriculares. Como na rede municipal em questão, este cargo pode receber algumas denominações distintas (que variam de acordo com o concurso em que cada professora foi admitida), utilizaremos no decorrer deste texto o termo “professora regente”, para nos referirmos a docente que leciona na turma durante a maior parte do horário escolar, sendo a responsável pela mesma durante o período letivo. É relevante esclarecermos que para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, apenas as disciplinas Educação Física, Artes e Língua Estrangeira são ministradas por um professor com formação específica nestas áreas, e estas ocorrem mediante a disponibilidade de professores na rede.

4.4 Instrumentos de construção de dados

A presente pesquisa propõe três instrumentos para a construção dos dados. A escolha destes instrumentos foi pensada com o intuito de atender a um dos critérios de rigor relativos às pesquisas na metodologia qualitativa, segundo Ivenicki & Canen (2016), a triangulação de perspectivas, isto é, a utilização de “no mínimo três instrumentos de coleta de dados, ou três perspectivas diferentes” (p. 29). Os autores apoiam-se em Denzin & Lincoln (2006), a fim de definir melhor este critério:

(...) a triangulação refere-se a uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. Os referidos autores levantam a ideia de que se pode pensar na imagem de um cristal, tridimensional, para além do triângulo, o que poderia dar conta da pluralidade de perspectivas que devem estar presentes para um conhecimento mais completo da realidade pesquisada (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 29).

Deste modo, descreveremos abaixo os três instrumentos selecionados para a realização de nossa pesquisa:

- análise documental do Projeto Político Pedagógico, do Projeto Pedagógico anual e do Plano de Gestão das escolas pesquisadas, bem como do plano de curso dos professores de Educação Física das referidas escolas;
- observação das aulas de Educação Física nas escolas pesquisadas, apenas nas turmas que possuem alunos surdos incluídos;
- realização de entrevistas com os professores que ministram a disciplina Educação Física nas turmas envolvidas na pesquisa.

4.4.1 Análise documental

Lüdke & André (2017) relatam que “(...) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 44 e 45).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45).

Assim, pretendemos examinar, a princípio, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico Anual das escolas pesquisadas, bem como o plano de curso dos professores de Educação Física envolvidos na pesquisa.

Durante a consulta a estes documentos, a coordenadora pedagógica da ESCOLA A nos apresentou o Plano de Gestão vigente na escola, documento que nos revelou algumas informações relevantes acerca da inclusão educacional, às vistas daquela direção escolar. Deste modo, solicitamos a consulta deste mesmo documento também na ESCOLA B, e este se tornou mais um dos registros que compuseram este instrumento de pesquisa.

Através da análise destes documentos, buscamos elementos que evidenciassem, no âmbito teórico, os conceitos e perspectivas de inclusão educacional adotados nas escolas

pesquisadas e, se os alunos surdos incluídos naquelas unidades escolares estão envolvidos em todos os processos políticos e pedagógicos daqueles espaços, sendo alvo dos objetivos e prioridades estabelecidas naqueles registros. Além disso, também procuramos identificar se os professores de Educação Física envolvidos na pesquisa buscaram adaptações curriculares e pedagógicas em suas aulas, visando um maior envolvimento e participação dos indivíduos surdos no contexto e dinâmica de suas práticas.

Isto posto, a análise documental parece oferecer um importante instrumento para compor o processo de construção dos dados no campo empírico de nossa pesquisa, de modo a enriquecer e conferir maior fidedignidade aos resultados encontrados.

4.4.2 Observação

Através da observação das aulas de Educação Física com alunos surdos incluídos, analisamos aspectos relativos à maneira através da qual as atividades envolvidas no momento destas aulas poderiam ou não contribuir para a facilitação do processo de inclusão destes estudantes e melhor integração e socialização dos mesmos no ambiente escolar. Pretendemos verificar e relatar em nossa pesquisa se durante as práticas propostas por esta disciplina existem momentos de trocas cognitivas, afetivas e sociais, valorização da diversidade, da solidariedade e do respeito às diferenças. Pretendemos ainda notar se os alunos surdos pareciam motivados e envolvidos (física e emocionalmente) no processo de ensino e aprendizagem neste contexto, além de descrever como os professores e alunos ouvintes envolvidos lidaram com a presença de indivíduos surdos durante a prática das aulas de Educação Física.

Na concepção de Lüdke & André (2017),

(...) a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno (p. 30).

As autoras acrescentam ainda que a observação, enquanto principal instrumento de investigação, permite ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão do fenômeno estudado, além de possibilitar uma aproximação da perspectiva dos sujeitos, o que faz com que este seja capaz de apreender e

transformar o significado que os mesmos atribuem à realidade que os cerca, através do acompanhamento *in loco* das experiências diárias dos envolvidos na pesquisa.

Optamos em nossa pesquisa por um tipo de observação denominada observação participante, entendida aqui como

(...) um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2016, p. 64).

Ainda de acordo com Minayo (2016), a observação participante ajuda a vincular os fatos às suas representações e a desvendar as contradições entre as normas, regras e práticas vividas cotidianamente pelo grupo observado, já que na medida em que convive com o grupo, o pesquisador consegue, dentre outras possibilidades, compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, o que é impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e padronizados.

O registro das observações foi por meio de diário de campo, que consistiu em um caderninho (neste caso, dois caderninhos, um para cada escola envolvida na pesquisa), no qual foram descritas todas as informações que não fizeram parte do material formal envolvido na pesquisa. O diário de campo envolveu sempre uma parte descritiva (compreendendo um registro do que ocorreu no campo) e uma parte reflexiva (incluindo as observações pessoais da pesquisadora durante a fase de construção dos dados).

Selecionamos, após o contato inicial com o campo empírico da pesquisa, três classes para observação na ESCOLA A e três classes na escola B, correspondentes aos seis professores de Educação Física envolvidos na pesquisa. As seis turmas envolvidas tinham duas aulas de Educação Física semanais (2 horas/aula), com duração de 50 minutos cada. Conforme já mencionamos, as aulas observadas envolviam alunos surdos incluídos, na faixa etária de 7 a 14 anos, matriculados no 1º, 2º, 3º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Tais aulas compreenderam um total de 40 h/aula de observação.

4.4.3 Entrevista

Com a finalidade de atender a um dos critérios de rigor relativos às pesquisas de metodologia qualitativa, a triangulação de perspectivas, selecionamos as entrevistas para compor o terceiro instrumento de construção de dados deste estudo. Deste modo, foram realizadas entrevistas com os professores regentes da disciplina Educação Física que lecionam em turmas que possuem alunos surdos incluídos nas duas escolas pesquisadas. Com isso, pretendemos investigar como esses professores podem colaborar para a efetivação da inclusão destes alunos e se os mesmos se utilizam de estratégias e adaptações didáticas e pedagógicas que possam contribuir para a evolução constante deste processo. A entrevista realizada envolveu algumas questões relativas à experiência que estes professores possuem na área da educação de surdos e inclusão educacional, ao conhecimento acerca dos conceitos de identidade e cultura surdas (incluindo a vivência e domínio da Língua Brasileira de Sinais) e a perspectiva sob a qual o entrevistado vê a inclusão destes estudantes e o papel da Educação Física Escolar neste processo.

Minayo (2016) declara que “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é essencial” (p. 58), evidenciando que o trabalho de campo interacional é um instrumento privilegiado de construção de informações já que a “fala” tem a possibilidade de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças, e do pensamento dos envolvidos (pesquisador e pesquisados). A autora define a entrevista como

(...) uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por uma iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (p. 58).

Lüdke & André (2017) afirmam que a entrevista representa, ao lado da observação, um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho utilizadas nas pesquisas em ciências sociais. As autoras complementam essa ideia declarando que uma das grandes vantagens da entrevista sobre outras técnicas é o fato de esta nos permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, podendo permitir inclusive o tratamento de assuntos de natureza pessoal, assim como temas de natureza complexa, podendo atingir informações que não poderiam ser alcançadas por outros meios de investigação e o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial.

Utilizamos em nossa pesquisa um tipo de entrevista denominada entrevista semiestruturada, baseada em esquemas mais livres, menos estruturados, e que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo desta forma que o entrevistador faça as necessárias adaptações durante o desencadeamento das questões (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Pretendemos com essa escolha, deixar o entrevistado mais livre e a vontade para relatar suas experiências, concepções e opiniões a respeito do tema abordado.

As informações pertinentes ao perfil profissional e pedagógico dos seis professores foram obtidas através da entrevista e da observação participante das aulas e, portanto, serão apresentados no capítulo posterior, destinado à análise e interpretação dos dados.

O roteiro utilizado nas entrevistas com os professores de Educação Física envolvidos na pesquisa encontra-se como Apêndice D, no final da dissertação.

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise e interpretação dos resultados obtidos na pesquisa de campo, através dos três instrumentos que acabamos de descrever.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

“O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão.”
(MINAYO, 2016, p.69)

“O cenário da interpretação deixa de ser os instrumentos tomados como um fim em si mesmos e passa a ser o sujeito na complexidade de todas as suas expressões.”
(GONZÁLEZ REY, 2017, p. 47-48)

Na opinião de Gomes (2016), a análise e interpretação dos dados dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa têm como foco principal “(...) a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (p.72), de modo que ao analisar e interpretar as informações geradas nesse contexto, o pesquisador deve caminhar tanto na direção do que é homogêneo (falas, expressões, opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características) quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social (diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo grupo social).

Este autor, baseado em Wolcott (1994), aponta a descrição, a análise e a interpretação como as três formas de tratamento de dados qualitativos, destacando a *descrição* como a apresentação das opiniões dos informantes da maneira mais fiel possível, a *análise* como uma decomposição dos dados que vai além do descrito e, por fim, a *interpretação*, que busca sentidos nas falas e nas ações para se chegar além do descrito e do analisado (WOLCOTT, 1994, *apud* GOMES, 2016).

Dito isso, este capítulo pretende apresentar os dados primários que foram levantados no campo empírico deste estudo (em interação entre pesquisador e pesquisados), analisando e articulando os mesmos com os nossos pressupostos teóricos, e interpretando a realidade estudada, com base na percepção dos sentidos e subjetividades presentes no contexto da pesquisa.

Assim sendo, dividiremos este capítulo em três seções, que visam apresentar de maneira mais esclarecida e didática as informações supracitadas. Apresentaremos, primeiramente, os elementos pertinentes à análise da parte documental das escolas que ambientaram o campo empírico desta pesquisa, com o intuito de apresentar ao leitor a visão acerca dos conceitos de

inclusão em educação e inclusão de alunos surdos, presentes nas instituições investigadas. Em seguida, discutiremos as informações relacionadas às observações da realidade estudada e anotações do caderno de campo. A terceira seção refere-se à análise e interpretação dos dados referentes às entrevistas realizadas com os professores de Educação Física participantes da pesquisa.

5.1 Análise documental

Caulley (1981) *apud* Lüdke & André (2017) aponta que a análise documental busca identificar informações concretas em documentos, a partir de questões ou hipóteses que se pretende investigar. Desta maneira, elegemos a análise de documentos como técnica para compor um dos instrumentos de construção de dados do nosso estudo, a fim de perceber a perspectiva de inclusão educacional adotada pelas escolas pesquisadas e a importância que a gestão escolar confere à inclusão de alunos surdos, enquanto escola-polo bilíngue da rede municipal.

Através da análise e interpretação dos dados contidos em alguns registros escolares substanciais, buscamos elementos que demonstrassem o posicionamento político e pedagógico das escolas envolvidas neste estudo acerca da inclusão educacional. Como as duas unidades escolares que participaram desta investigação são consideradas como polo de educação bilíngue para surdos na rede municipal em questão, procuramos identificar se a inclusão dos alunos surdos aparece como uma prioridade nos registros oficiais destes estabelecimentos, correlacionando estes dados teóricos com os dados já obtidos nos momentos anteriores da pesquisa de campo. É pertinente assinalarmos que as “Escolas-Piloto de Educação Bilíngue” foram criadas no ano de 2012, pelo Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, visando garantir um atendimento educacional especializado para alunos surdos. Ao todo são 21 escolas da rede municipal envolvidas no projeto (Disponível em: www.rio.rj.gov.br; Acesso: em 16jan2019).

Em um momento inicial, determinamos como documentos a serem consultados o Projeto Político Pedagógico das escolas, o Projeto Pedagógico Anual e plano de curso dos professores de Educação Física envolvidos na pesquisa.

Na ocasião da solicitação dos documentos supracitados, as coordenadoras pedagógicas das duas unidades escolares revelaram que não têm o hábito de requerer aos professores de

Educação Física a elaboração de um planejamento anual, nem semanal. Deste modo, retiramos este documento do conjunto de registros a serem analisados. Em contrapartida, a coordenadora da ESCOLA A nos disponibilizou o Plano de Gestão vigente da instituição, onde encontramos alguns dados pertinentes à inclusão educacional às vistas da equipe diretiva daquela unidade escolar, o que nos motivou solicitar o mesmo documento na ESCOLA B.

Assim sendo, a análise documental efetuada nesta pesquisa de campo contou com a consulta aos seguintes registros: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Pedagógico Anual (PPA) e Plano de Gestão em vigor, nas duas unidades escolares abarcadas nesta investigação.

Iniciaremos, então, a análise e interpretação do conteúdo teórico de cada um dos referidos registros.

Projeto Político Pedagógico

Conforme Veiga (2009), o PPP é entendido como a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, uma reflexão de seu cotidiano, construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, devendo ir além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. Para a autora, este documento deve também ser considerado um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, buscando sempre alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Além disso, necessita propiciar a vivência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício pleno da cidadania, tratando-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 2009).

Neves (2009, p. 117) conceitua o PPP como

(...) a concretização da identidade, das racionalidades interna e externa e da autonomia da escola. (...) o projeto político-pedagógico deve retratar, pela *identidade*, a missão da escola, sua filosofia de trabalho, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os resultados que se propõe a atingir (...).

Ao consultarmos o PPP da ESCOLA A, nos deparamos com um documento bastante antigo e extremamente desatualizado. A coordenadora pedagógica nos informou que o mesmo estava passando por uma atualização durante o presente ano letivo, contudo a nova versão ainda não estava finalizada. Ao indagarmos a respeito de quando datava esta versão

que nos foi apresentada, a coordenadora não soube informar, estimando que o registro em questão estaria vigorando há pelo menos 10 anos, tempo que a mesma estava como funcionária da unidade escolar.

A parte introdutória do documento, que descrevia o quantitativo de alunos e turmas atendidos pela escola, ainda mencionava a existência da “classe especial de deficientes auditivos” (a rede municipal não oferece mais o atendimento de alunos surdos em classes especiais desde o ano letivo de 2011). No registro também constava a nomenclatura “*4ª série do primeiro grau*” para se referir às classes atualmente denominadas de 5º ano do Ensino Fundamental, o que atesta que o documento em questão havia sido elaborado havia mais tempo do que o estimado. A coordenadora não soube nos informar a partir de que ano a escola começou a receber alunos surdos.

No campo destinado ao “marco operativo”, parte do PPP que continha a descrição do tipo de trabalho que escola pretendia realizar e os principais enfoques de ação da instituição a fim de atingir os objetivos traçados previamente (GANDIN, 2010), verificamos que o documento mencionava apenas a inclusão social dos educandos, de modo que não fazia nenhuma referência à inclusão educacional. A parte do texto que assinalava os referidos objetivos também não citava a inclusão de educandos com deficiências, tampouco a inclusão de alunos surdos, certamente devido à data de construção do PPP.

Ao examinarmos e analisarmos o PPP da ESCOLA B, obtivemos uma grata surpresa. Deparamo-nos com um documento bastante organizado, consistente e rico de informações pertinentes à unidade escolar, dando ênfase recorrente à inclusão educacional e citando em vários momentos as particularidades pertinentes aos estudantes surdos ali incluídos. Segundo a diretora geral da unidade escolar, a última atualização havia ocorrido no ano letivo em curso (2018), pois o documento é regularmente modificado.

Logo na introdução do referido registro, encontramos a seguinte frase: “*A escola é uma instituição que trabalha com as diferentes formas de linguagem e conhecimento.*”, o que nos levou instantaneamente a fazer uma alusão à língua de sinais e a forma de comunicar dos indivíduos surdos. Em seguida, o texto citava a inserção das novas gerações na vida em sociedade, destacando a participação dos educandos em relações sociais diversificadas. Ainda nesta parte do documento, apresentava-se o seguinte trecho:

“A ‘ESCOLA B’ respeita e acolhe as diferenças individuais de todos os seus alunos e, tendo em vista, ter sido indicada como escola piloto no Projeto de Educação Bilíngue SME/IHA (Língua Portuguesa/LIBRAS) em 2011 e reconhecendo a importância da

aquisição da LIBRAS pelos alunos surdos para as interações e mediações envolvidas no processo ensino-aprendizagem, além da própria inserção social e formação da identidade do indivíduo. Nossos alunos surdos contam com a mediação da intérprete de LIBRAS durante as aulas, além do atendimento no contraturno na sala de recursos realizado por uma instrutora de LIBRAS e uma professora responsável pela Língua Portuguesa escrita.”

Na parte destinada à justificativa do projeto, constava:

“O IHA na tentativa de concentrar os alunos surdos em Escolas Pólo-Bilíngues escolheu nossa U.E. dentre outras, a fim de facilitar a troca linguística e disponibilizar materiais e profissionais que facilitem o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do aluno surdo. Na busca de interação mais atuante e participativa de sua comunidade escolar, consideramos a importância da elaboração deste projeto, uma vez que pretende através de um planejamento adequado, propor ações que permitam aos alunos da U.E. desenvolverem o máximo do seu potencial, preparando-se para o pleno exercício de sua cidadania”.

O PPP da ESCOLA B definia ainda como missão da instituição *“oferecer educação de qualidade que leve o aluno a enfrentar os desafios da modernidade com autonomia, discernimento e responsabilidade social”.*

O campo destinado ao “marco doutrinal”, parte do documento constituída pelo ideal da instituição enunciado a respeito do homem e da sociedade (GANDIN, 2010), a escola apresentava sua filosofia baseada em valores como justiça, partilha, participação, amor, solidariedade e verdade (em concordância com os valores inclusivos mencionados no capítulo 3 deste trabalho). Trazia também a importância das relações sociais no âmbito da prática e organização escolar, almejando uma sociedade democrática, justa e com pensamento inclusivo. Mais uma vez, fazia referência aos alunos surdos:

“(…) Nossa escola atuando como escola bilíngue (Língua Portuguesa/LIBRAS), abre possibilidades para que possamos desenvolver o respeito às diferenças, bem como as trocas linguísticas, criando cidadãos mais conscientes e justos.”

Em meio às ações concretas que visavam contemplar os objetivos gerais estabelecidos no PPP e no PPA, o documento citava: a promoção e favorecimento da educação inclusiva; o reconhecimento da existência das variadas linguagens para a conquista de condições de acesso ao conhecimento; a construção do conhecimento de forma participativa para efetivação

das relações pessoais; a ampliação das relações pessoais; o encorajamento da autoestima dos educandos como meio de desafiar o aluno a superar seus próprios obstáculos e sentir-se seguro; o trabalho dos processos relacionados à inclusão, aceitação das diferenças e o convívio democrático no cotidiano escolar; e a valorização da cultura da comunidade escolar, dentre outros.

Em síntese, apesar de o PPP da ESCOLA A não ter podido nos fornecer nenhuma informação pertinente à identidade atual da escola, o mesmo documento, na ESCOLA B, nos revelou um posicionamento político e pedagógico comprometido com a inclusão educacional, demonstrando ser, a inclusão dos alunos surdos, uma das suas prioridades. De fato, algumas das questões relacionadas à missão, filosofia e identidade desta unidade escolar puderam ser verificadas, na prática, durante o tempo em que a pesquisadora permaneceu inserida neste campo empírico da investigação.

Projeto Pedagógico Anual

O Projeto Pedagógico Anual (PPA) é um documento, exigido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação, que visa subsidiar e determinar a prática pedagógica da unidade escolar para o ano letivo em curso. O documento deve apresentar um tema geral, com seus respectivos subtemas, de onde emergirão as possibilidades, estratégias e recursos necessários para que se atinjam os objetivos traçados para aquele ano, e deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição. A unidade escolar goza de autonomia para a escolha do tema gerador e o documento deve ser consultado frequentemente pela equipe pedagógica da escola, devendo também estar à disposição para a consulta dos órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação, bem como de toda comunidade escolar.

Deste modo, julgamos pertinente a consulta ao PPA das escolas pesquisadas, com o intuito de verificar se a unidade escolar em questão fazia alguma referência significativa à inclusão educacional, e/ou se tratava de alguma estratégia pedagógica ou recurso específico relacionado à inclusão dos alunos surdos, no momento de planejar os objetivos e atividades inerentes ao ano letivo em curso.

O PPA da ESCOLA A apresentava como título “*ESCOLA: espaço de cada ‘um’ que pode ser também o espaço de todos, valorizando e respeitando as relações humanas*”, revelando o valor atribuído às relações humanas no âmbito escolar como tema gerador. Dentre os subtemas, destacamos os tópicos “*Escola – lugar de conhecimento e valores*” e

“*Ética e cidadania – utopia e esperança*”, que citavam como exemplos de conteúdos a serem trabalhados no ano letivo assuntos como inclusão, reflexão, bullying, direitos sociais, justiça, dignidade, discriminação, amizade, solidariedade e pluralidade cultural. Encontramos também neste documento um tópico que apontava brevemente algumas questões abarcadas pela disciplina Educação Física: “*Cultura corporal – concepções de corpo e movimento / Regras básicas de relacionamento e convivência / Valores / Importância de corpo e mente saudáveis / Esporte – a copa do mundo – história – países participantes*”. O projeto mencionava como uma das datas comemorativas que seriam trabalhadas durante o ano letivo a “Semana do Artista Especial”, no mês de dezembro.

Na ESCOLA B, o título do PPA era “*Um Brasil, muitas histórias*”, e o mesmo trazia como objetivo geral “*acelerar o processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos atendidos, a fim de permitir uma maior integração, repetindo as diversidades*”. Os objetivos específicos continham, dentre outros: “*desenvolver nos alunos a autoconfiança em sua capacidade de aprender*” e “*trabalhar as diferenças sociais, fazendo com que os alunos aprendam a lidar com as diversidades, sejam elas no âmbito cultural ou social*”. O registro abordava questões como o uso da língua em diferentes modalidades, literaturas e escritas de cada região brasileira em seus diferentes aspectos, gêneros e tipologias e a inclusão e integração dos educandos na sociedade através da leitura. O PPA da ESCOLA B não compreendia conteúdos específicos relacionados à disciplina Educação Física, nem a nenhum outro componente curricular.

Na nossa interpretação, ambas as escolas, ao traçarem seus planejamentos e objetivos para o ano letivo em curso, não atribuíram papel de destaque à inclusão escolar, nem sequer mencionaram os alunos surdos incluídos ou a língua de sinais. Entretanto, detectamos nos documentos analisados referência a alguns valores inclusivos como solidariedade, dignidade e respeito à diversidade, tendo a ESCOLA A seu ano letivo norteado pela relevância das relações sociais no espaço escolar (tema diretamente ligado à inclusão, conforme explicitamos no referencial teórico deste trabalho) e a ESCOLA B tendo citado a valorização das diferenças culturais dentre os seus objetivos específicos anuais.

Plano de Gestão

O Plano de Gestão é um documento exigido pela Secretaria Municipal de Educação, que deve ser elaborado pela equipe diretiva de cada instituição, contendo informações pertinentes às ações da escola. O registro deve servir como ferramenta para estabelecer o perfil e

identidade da unidade escolar, objetivos e metas desejados, além de estratégias e propostas para alcançar os resultados no triênio em que a equipe estará na gestão da escola (Disponível em: www.rio.rj.gov.br; Acesso em: 24jan2019).

Buscamos, através da análise deste documento, alguma alusão à inclusão educacional ou qualquer outra informação que destacasse aquele espaço de ensino e aprendizagem como promotor da educação bilíngue de alunos surdos em classes inclusivas.

O “Plano de Gestão – Triênio 2018-2020” da ESCOLA A, trazia como valores principais do foco do trabalho o compromisso, o respeito e a cooperação, evidenciando que os planejamentos e ações naquele espaço privilegiavam o respeito ao próximo e a cooperação. O documento citava também a unidade escolar como uma tradição em ser escola inclusiva, tendo sido, no passado uma referência em atendimento em classes especiais. O registro também destacava o atendimento, atualmente, a um “*grupo considerável de crianças com alguma necessidade educacional especial e crianças que sofrem algum tipo de exclusão social*”, o que leva a escola a fomentar desde cedo o respeito e à aceitação ao que é diferente. Como metas e estratégias pedagógicas, o Plano de Gestão em questão menciona o respeito, a cooperação, a construção da autonomia e a solidariedade. Em nenhum trecho, o documento se reportou aos alunos surdos ou à educação bilíngue como pertencentes àquele espaço de ensino e aprendizagem.

A “Plano de Gestão 2018/2020” da ESCOLA B identifica, logo na primeira parte do registro, a escola como “*unidade bilíngue (Português/LIBRAS)*”, e menciona a inclusão e a garantia do direito de todos os alunos, dentre os aspectos avaliados como desejáveis naquele ambiente. O documento cita, como um dos entraves presentes no cotidiano escolar, a falta de formação continuada (no calendário da rede municipal), que vise oferecer contribuição no acolhimento do aluno incluído. O plano apresenta também, como uma das estratégias para alcançar as metas traçadas pela escola, a promoção de atividades de formação para a atuação com os alunos incluídos, promovidas pela própria equipe, nos dias designados às reuniões pedagógicas (denominadas na rede como “Centro de Estudos Integral”).

Pudemos perceber que, embora as escolas investigadas tenham feito referências constantes aos alunos incluídos nos seus respectivos Planos de Gestão, ambas não traçaram metas, nem determinaram estratégias administrativas ou pedagógicas especificamente destinadas à promoção da inclusão do aluno surdo. Contudo, enfatizamos que a ESCOLA B se identificava no referido documento como “*escola bilíngue (Português/Libras)*”.

A seguir, discutiremos os resultados provenientes dos dados construídos através de um instrumento de grande valia para este estudo: as observações das aulas de Educação Física nas escolas pesquisadas, além da interpretação de algumas anotações provenientes do diário de campo da pesquisadora.

5.2 Observações das aulas de Educação Física e anotações do diário de campo

A inclusão escolar é entendida, como já citamos anteriormente, como um processo de inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares. Segundo Kelman & Branco (2014), “(...) os fatores que conduzem ao êxito do processo inclusivo transcendem as orientações dadas pelo discurso oficial” (p. 496), sendo necessário analisar o contexto da escola e da sala de aula onde o aluno está incluído, pois é dentro deste contexto, lugar de transmissão e coconstrução de conhecimentos e valores culturais, que se formam conceitos e significações, dentre os quais, os de inclusão ou de exclusão. Para González Rey (2017),

(...) a ruptura com a lógica instrumental dominante nas pesquisas antropossociais descentraliza o foco da pesquisa dos instrumentos e o coloca nos sujeitos que serão pesquisados, no contexto em que eles atuam e nas interações que caracterizam o processo da pesquisa (p.83).

Essas interações, constituintes da relação dialógica professor-aluno e aluno-aluno se dão a partir de processos comunicativos e metacomunicativos presentes em sala de aula, sendo a qualidade desses processos que vai determinar um fator diferencial no sentido da inclusão (KELMAN; BRANCO, 2014). De acordo com as palavras de González Rey (2017), “(...) a comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições da vida social afetam o homem” (p.13).

Ao observar o contexto da sala de aula onde o aluno está incluído, o pesquisador fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social destinado à pesquisa, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, com a finalidade de coconstruir dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2016). Neste caso, Kelman & Branco (2014) salientam a definição de *contexto* como “(...) um conjunto de componentes que pertencem a

um complexo e dinâmico sistema de interrelações que podem, ou não, promover o êxito da inclusão” (p. 497).

Com base nestes conceitos e na relevância atribuída à comunicação, à metacomunicação e ao diálogo no âmbito da pesquisa qualitativa, nesta seção pretendemos analisar e interpretar as informações provenientes das aulas de Educação Física observadas nas duas escolas pesquisadas, bem como as anotações do diário de campo da pesquisadora, visando atender aos objetivos específicos propostos para este estudo, descritos no capítulo 1. As análises e interpretações decorrem de fatos e cenas ocorridos durante as referidas aulas, com base nos sentidos e subjetividades presentes nos contextos das dinâmicas comunicativas inerentes ao campo empírico da pesquisa. Daremos ênfase nas dimensões dialógicas, comunicativas e metacomunicativas, ocorridas nos níveis verbal e não-verbal, uma vez que a característica principal da metacomunicação é seu enorme impacto na relação socioafetiva entre as pessoas (KELMAN; BRANCO, 2014) e, por conseguinte, no sucesso ou fracasso do processo de inclusão educacional.

As aulas observadas nas duas escolas somaram um total de 40h/aula de observação. É importante mencionar que alguns fatores alheios ao controle da pesquisadora prejudicaram o volume total de horas de observação envolvidos neste estudo. Estes motivos envolveram: a suspensão de aulas em uma das escolas por motivo de falta d’água por inúmeras vezes; ausência na escola da professora regente da turma envolvida na pesquisa, o que levou à dispensa da turma (por se tratar de turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental); ausência do professor de Educação Física por motivo de licença médica; dispensa do trabalho do professor de Educação Física, devido aos serviços prestados à Justiça Eleitoral; Conselho de Classe e reuniões pedagógicas que coincidiram com os dias das aulas de Educação Física das turmas observadas.

Na maioria das turmas onde se deu a realização da investigação, a pesquisadora foi apresentada à turma pela professora de Educação Física da mesma e o objetivo de sua presença naquele local também foi esclarecido. Durante as aulas, os alunos surdos geralmente se aproximavam da pesquisadora e alguns deles estabeleciam longos diálogos. Alguns alunos ouvintes também vinham interagir, manifestando sua curiosidade em relação ao papel da pesquisadora e à pesquisa.

Nas circunstâncias deste trabalho, serão considerados protagonistas os seis professores de Educação Física e seus respectivos alunos surdos, incluídos em classes regulares. Deste modo, para melhor situar o leitor em relação aos dados relativos às aulas observadas, descreveremos primeiramente os seis contextos de ensino e aprendizagem que ambientaram a

pesquisa, estabelecidos por cada professor e suas respectivas turmas. O quadro apresentado a seguir faz uma síntese desses contextos, descrevendo brevemente o perfil dos alunos surdos envolvidos em cada um, acompanhados dos nomes fictícios mencionados no capítulo anterior. Situaremos também cada contexto de ensino e aprendizagem dentro de sua respectiva escola, a fim de descrever preliminarmente algumas questões observadas pela pesquisadora fora da sala de aula (nos corredores, refeitórios, salas, auditório e demais espaços que compõem as unidades escolares), e que foram julgadas pertinentes ao estudo.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos os resultados pertinentes a esta seção dentro de três categorias (subseções), que visam evidenciar a interface dos objetivos específicos deste estudo com a realidade que nos foi apresentada em campo.

Escola	Professor (a)	Ano de escolaridade do Ensino Fundamental	Turno	Aluno (a) surdo(a) incluído (a)
ESCOLA A	Prof ^a Amanda	6º ano	Tarde	Ana Julia – 12 anos – com implante coclear; oralizada; usa língua de sinais. Kamila – 14 anos – com implante coclear; oralizada; usa língua de sinais.
ESCOLA A	Prof ^o Paulo	3º ano	Manhã	Lucas – 8 anos – usa AASI ³ ; não usa língua de sinais; não oralizado.
ESCOLA A	Prof ^a Márcia	1º ano	Manhã	Sérgio – 7 anos – com implante coclear; usa língua de sinais; não oralizado.
ESCOLA B	Prof ^a Aline	2º ano	Manhã	Iago – 8 anos – usa AASI; usa língua de sinais; não oralizado.
ESCOLA B	Prof ^a Vera	5º ano	Manhã	Gustavo – 12 anos – não usa AASI; usa da língua de sinais; não oralizado.
ESCOLA B	Prof ^a Maria	3º ano	Manhã	Patrick – 10 anos – usa AASI; usa pouco a língua de sinais; não oralizado.

QUADRO 5: Descrição dos seis contextos de ensino e aprendizagem compostos pelas aulas de Educação Física observadas na realização da pesquisa de campo.

³ Aparelho de Amplificação Sonora Individual

ESCOLA A

A ESCOLA A possui intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todas as turmas com alunos surdos incluídos. Conforme veremos mais detalhadamente adiante, um dos intérpretes desta escola também é surdo, de modo que o mesmo compreende as informações transmitidas em Língua Portuguesa através da leitura orofacial e as transmite em Libras para o aluno surdo que acompanha.

Ao chegar ao campo de pesquisa, foi possível notar logo na entrada da escola um cartaz que fazia referência à inclusão. O mesmo era azul, estava pendurado bem no alto e continha as palavras “diversidade”, “respeito” e “amor”. Também continha figuras de mãos coladas, que representavam alguns sinais em Libras. Quando perguntado sobre o cartaz, o diretor escolar afirmou que este havia sido feito em homenagem ao “Dia da Inclusão”, data no mês de setembro, instituída pela Secretaria Municipal de Educação, que tem como proposta fomentar a reflexão acerca das ações promovidas nas escolas municipais, no sentido de garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma educação de qualidade, e conta com a participação de toda a comunidade escolar (Disponível em: www.rio.rj.gov.br; Acesso em: 16jan2019).

Ao circular pelas dependências da escola, durante o tempo de realização do trabalho de campo, também foram encontrados (e contemplados pela pesquisadora) dois murais, cujo conteúdo retratava algumas particularidades a respeito da cultura e identidade dos surdos e da Língua Brasileira de Sinais. O título dos murais eram “Libras” e “Dia do surdo” e estavam localizados no segundo andar da escola, entre as salas de aula, no corredor onde se concentravam a maior parte das mesmas. Um dos murais continha um quadro intitulado “*Você sabia?*”, que apresentava as frases: “*Surdo não é mudo*”, “*Libras significa: Língua Brasileira de Sinais*”, “*Libras não é universal*”, “*Libras é a 2ª Língua oficial do Brasil desde 2002 com a lei 10.436*” e “*Acessibilidade em Libras é obrigatória. Intérpretes de Libras nas escolas, hospitais, empresas, etc.*”. O segundo mural era composto por trabalhos realizados por alunos de uma das classes inclusivas, a partir da leitura e interpretação do livro “O silencioso mundo de Flor”, que retrata a história de uma menina surda que aprende a “ouvir o silêncio”.

O cartaz e os murais presentes na escola demonstravam interesse, por parte da comunidade escolar, em propiciar a inclusão neste ambiente, especialmente a inclusão dos alunos surdos inseridos neste âmbito.

De acordo com as informações fornecidas pela coordenadora pedagógica da escola, todos os alunos surdos incluídos na ESCOLA A frequentavam a sala de recursos multifuncionais.

Isto posto, descreveremos brevemente os contextos de ensino e aprendizagem que ambientaram as observações das aulas de Educação Física na ESCOLA A.

Contexto 1

O Contexto 1 de ensino e aprendizagem era formado pela professora de Educação Física Amanda, duas alunas surdas incluídas, Ana Júlia e Kamila, e os demais alunos ouvintes pertencentes a turma. Tratava-se de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, que frequentava a escola no turno da tarde.

As duas alunas surdas, Ana Júlia e Kamila, tinham 12 e 14 anos, respectivamente, possuem implante coclear, são oralizadas, fazem uso da língua de sinais e da leitura orofacial para se comunicar; ou seja, são verdadeiramente bilíngues. As duas faziam uso da fala para dialogar com os colegas ouvintes e com a professora (a fala das duas era perfeitamente clara e compreensível), fazendo uso exclusivo da língua de sinais apenas na comunicação com o intérprete de Libras que as acompanhava. Também foi possível notar que, em alguns momentos, as duas faziam uso da fala também para se comunicar entre si. De acordo com a direção da escola e a professora de Educação Física, Kamila possui uma audição residual.

O intérprete de Libras não participava das aulas de Educação Física, alegando que nestes momentos deixava as alunas “*à vontade*”. Ao encontrar a pesquisadora, sempre se colocava à disposição, dizendo que eu poderia chamá-lo na sala dos professores, caso precisasse de ajuda.

A professora Amanda não demonstrava conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, não utilizando sinais em Libras em nenhum momento das aulas. Ela se comunicava bem com as alunas através da Língua Portuguesa. Também utilizava alguns gestos (poucos) para estabelecer a comunicação com as meninas. A professora estimulava bastante a participação das alunas surdas nas atividades de aula, especialmente de Ana Júlia, que ela denominava “*preguiçosa*”.

A professora Amanda, ao ser perguntada informalmente sobre a presença do intérprete de Libras nas aulas de Educação Física, respondeu que ele não frequentava as mesmas. Ela afirmou também que o intérprete sempre dizia a ela que “*se precisar de alguma coisa, é só chamar*”, mas que ela nunca precisava. Ainda comentando sobre a ausência da figura e da

atuação do intérprete no contexto das aulas de Educação Física, a professora alegou que achava desnecessário, porque “*o esporte facilita a comunicação entre os alunos*” e que as meninas surdas interagiam muito bem, sem que fosse necessária a mediação dele. Ela acrescentou que a presença do intérprete poderia “*tirar a autonomia das meninas*” durante as aulas de Educação Física.

Ana Júlia e Kamila aceitaram muito bem a presença da pesquisadora e foram bastante receptivas. Ana Júlia ficava bastante entusiasmada com minha chegada e me abraçava todas as vezes. Com alguns poucos sinais que conheço, estabelecíamos nossa comunicação através da Libras. Kamila também se surpreendeu com meu modesto vocabulário na língua de sinais e perguntou se eu também era surda.

Os alunos ouvintes interagiam normalmente com as alunas surdas, através da comunicação pela fala. Essa comunicação era mantida durante todo o tempo de aula, em todas as aulas observadas. Ana Júlia e Kamila chamavam os amigos pelo nome, também através da oralização. Algumas meninas ouvintes da turma utilizavam alguns poucos sinais em Libras para dialogar com elas. Em uma das aulas, enquanto esperavam o início das atividades em quadra, uma das meninas ouvintes pediu a ajuda de Ana Júlia para treinar o alfabeto manual. A professora Amanda me informou que o intérprete passava algumas noções de Libras para os alunos da turma, sempre que possível, de maneira informal. O bilinguismo das alunas incluídas, de fato, facilitava a interação, comunicação e, conseqüentemente, a inclusão das meninas no espaço escolar.

Ana Júlia e Kamila eram bastante participativas e ativas nas aulas de Educação Física, não ficando dispersas em nenhum momento.

Contexto 2

O contexto 2 de ensino e aprendizagem era composto pelo professor Paulo, pelo aluno surdo Lucas e pelos demais alunos ouvintes da turma, que cursava o 3º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã.

O aluno Lucas tinha 8 anos de idade, usava aparelho de amplificação sonora e fazia um uso muito restrito de alguns sinais em Libras.

A intérprete de língua de sinais não acompanhava as aulas de Educação Física na quadra. Em conversa informal com a pesquisadora, a intérprete em questão declarou que Lucas ainda não dominava a Língua Brasileira de Sinais e que ela e a professora da sala de recursos multifuncionais estavam lhe ensinando os primeiros sinais. Também acrescentou que

a mãe e a família do menino não conheciam a língua de sinais, e logo, o menino não tinha contato com a mesma fora do ambiente escolar. Durante as observações, também foi possível perceber que a intérprete utilizava os sinais em Libras com Lucas durante todos os momentos, algumas vezes insistindo para que o aluno utilizasse a mesma para se comunicar.

O professor Paulo não utilizava a língua de sinais para se comunicar com Lucas, mas fazia uso contínuo e abundante de gestos corporais e mímicas, para transmitir informações pertinentes à aula e às atividades propostas ao menino. Esta comunicação por gestos e mímicas se mantinha durante todo o tempo de duração da aula.

Lucas não demonstrou interesse em se comunicar com a pesquisadora. Em todas as vezes em que tentei dizer “oi” ou fazer uma pergunta simples, ele virava o rosto em sinal de descaso. Apenas em uma das aulas, quando perguntei seu nome, utilizando a língua de sinais, ele respondeu brevemente através do alfabeto manual.

Os alunos ouvintes desta turma não demonstravam empenho para se comunicar com Lucas. Nos momentos de revezamento dos times para jogar na quadra, o menino surdo geralmente esperava sozinho na lateral da mesma (porém atento à atividade em andamento) pelo chamado do professor.

Contexto 3

O contexto 3 de ensino e aprendizagem era formado pela professora Márcia, pelo aluno surdo Sérgio e pelos demais alunos ouvintes que compunham a turma do 1º ano do Ensino Fundamental. As aulas desta turma aconteciam no turno da manhã.

Este contexto foi pouquíssimo explorado em nossa pesquisa, visto que, no primeiro contato da pesquisadora com a professora Márcia, a mesma informou que o aluno Sérgio havia acabado de fazer a cirurgia de implante coclear (segundo a professora, havia menos de 1 mês). Deste modo, o aluno estava impossibilitado, através de licença médica, de participar das atividades práticas de Educação Física na escola.

A professora Márcia não fazia uso da língua de sinais para se comunicar com o aluno surdo e relatou que era bastante difícil contê-lo durante as atividades práticas, pois o mesmo era muito “*agitado*” e não aceitava o fato de não poder participar ativamente. Ela acrescentou que solicitava ajuda a Sérgio para carregar ou segurar o material utilizado nas aulas, ou delegava a ele algum outro tipo de função que não necessitasse de esforço físico, a fim de não deixar o menino disperso durante o horário das mesmas. Em uma das vezes em que estive em contato com o contexto 3, foi possível presenciar a professora Márcia questionando o

intérprete sobre o significado de um dos sinais em Libras que ele utilizava com o menino surdo, manifestando interesse em conhecer a língua utilizada pelo mesmo.

O aluno surdo Sérgio tinha 7 anos de idade e fazia uso fluente da Língua Brasileira de Sinais, mas ainda não oralizava.

O intérprete de Libras que acompanhava o aluno Sérgio também era surdo (e oralizado). Ele compreendia as informações transmitidas em Língua Portuguesa através de leitura orofacial e as interpretava para o menino, em língua de sinais. O intérprete foi bastante solícito com a pesquisadora, se colocando sempre à disposição.

Apesar do pouco contato com o contexto 3, podemos afirmar que o relacionamento de Sérgio com os colegas de classe ouvinte era satisfatório, uma vez que foram presenciadas algumas brincadeiras e traquinagens em pequenos grupos, nos quais Sérgio estava sempre inserido e bastante ativo.

ESCOLA B

A ESCOLA B possui intérpretes da Língua Brasileira de Sinais em quase todas as classes inclusivas com alunos surdos. Além disso, dispõe de um instrutor de Libras surdo, que ministra aulas semanais em todas as turmas com alunos surdos incluídos.

Na porta da direção da escola e na porta da sala da coordenação pedagógica existe um cartaz com a foto de um aluno fazendo o sinal, em Libras, para “direção” e “coordenação”, respectivamente.

Existem também dois murais que fazem referência à inclusão em um dos corredores da escola. Um deles contém a frase “*Aqui se aprende a aceitar, respeitar, entender*” e trazia ao centro a figura de braços entrelaçados com diferentes cores de pele. Uma das palavras estava cortada pela metade, devido ao mau estado de conservação do mural. O outro mural situava-se na sala da secretaria da escola e trazia os dizeres “*Ninguém é igual a ninguém*”, com a figura de uma mão, onde cada um dos dedos representava uma criança com um biotipo e estilo diferente (menina loira, menino de boné, menino oriental, menino de cabelo azul, menino cego). Os murais não estavam situados em lugares muito visíveis, com livre acesso e circulação de todos.

Nas salas de aula onde estudavam os alunos surdos em que estive presente, havia um pequeno cartaz com o alfabeto manual em Libras.

Ainda de acordo com a diretora da escola, todos os alunos surdos envolvidos em nossa pesquisa nesta instituição frequentam a sala de recursos multifuncionais, sendo dois deles mais assíduos e um com presença irregular.

Durante um dos dias em que a pesquisadora esteve realizando o trabalho de campo na ESCOLA B, ao passar pelo refeitório, deparou-se um grupo de alunos surdos, de diferentes anos de escolaridade, almoçando juntos na mesma mesa, sob a supervisão do instrutor de Libras da escola (também surdo). Enquanto as crianças almoçavam, o instrutor as orientava e denominava os alimentos com sinais em Libras. Uma das professoras de Educação Física envolvidas na pesquisa me apresentou a ele, através de mímicas. Eu disse “Bom dia”, em língua de sinais. O mesmo respondeu prontamente e, em seguida perguntou se eu também era surda.

Dito isto, passaremos à descrição dos três contextos de ensino e aprendizagem observados na ESCOLA B.

Contexto 4

O contexto 4 de ensino e aprendizagem era composto pela professora de Educação Física Aline, pelo aluno surdo Iago e pelos demais alunos ouvintes que formavam a turma, que pertencia ao 2º ano do Ensino Fundamental, turno da manhã.

Durante as aulas observadas, a professora Aline não utilizava nenhum sinal em Libras para se comunicar com Iago, utilizando-se poucas vezes, no decorrer das aulas de mímicas para transmitir informações especificamente destinadas ao menino surdo. Contudo, as explicações da professora sobre os exercícios e atividades das aulas eram geralmente demonstradas pela mesma para toda a turma, de um modo geral. A professora também fazia bastante uso do apito durante os comandos, não sendo percebido nenhum sinal visual que pudesse substituir a captação do som do apito por Iago.

O aluno Iago tinha 8 anos de idade, utilizava aparelho de amplificação sonora e fazia uso fluente da Língua Brasileira de Sinais para se comunicar. Iago participava de todas as aulas de Educação Física com bastante gosto e entusiasmo. Era extremamente ativo e participativo em todas as atividades propostas. Iago não oralizava e não foi possível constatar, durante a observação das aulas de Educação Física, se o estudante fazia uso da leitura orofacial para se comunicar.

A intérprete de Libras não frequentava as aulas de Educação Física, o que foi causa constante de queixas da professora Aline em todas as aulas observadas, enquanto conversava

informalmente com a pesquisadora. A professora alegava que ficava “*sem jeito*” de chamar a intérprete.

O relacionamento do aluno surdo com os colegas de classe ouvintes era excelente. Ele estava sempre próximo às outras crianças da turma, envolvido em brincadeiras e conversas que eram permeadas por sorrisos e gestos de afeição e amizade. As crianças ouvintes também se aproximavam o tempo todo e Iago e se comunicavam com ele através de gestos e mímicas. Algumas vezes, foi possível perceber a utilização de alguns sinais básicos em Libras pelas crianças ouvintes, fruto da aprendizagem nas aulas de Libras oferecidas na escola.

Contexto 5

O contexto 5 de ensino e aprendizagem contava com a presença e participação da professora Vera, do aluno surdo Gustavo e dos alunos ouvintes pertencentes a turma do 5º ano do Ensino Fundamental envolvida nesse estudo. As aulas desta turma aconteciam no turno da manhã.

Gustavo tinha 12 anos de idade, fazia uso fluente da língua de sinais, não possuía implante coclear, nem fazia uso de aparelho de amplificação sonora. O aluno não oralizava e, durante a observação das aulas de Educação Física neste contexto, não foi possível constatar se o mesmo fazia utilização de leitura orofacial para se comunicar. Gustavo aparentava ser um menino bastante doce e tranquilo, e demonstrava uma relação bastante afetuosa com a professora Vera (os dois constantemente se abraçavam e Vera afagava os cabelos de Gustavo com frequência). Era extremamente participativo e ativo nas aulas, estando engajado em todas as atividades propostas.

A professora Vera não fazia uso da Língua Brasileira de Sinais para se comunicar com o aluno surdo, mas se desdobrava em abundantes movimentos corporais, gestos e mímicas, que visavam facilitar a compreensão do menino nas atividades propostas. Ela sempre se dirigia especificamente ao estudante surdo no momento das explicações, utilizando a visualidade para demonstrar tudo que solicitava. Vera se referiu aos alunos surdos como “deficientes auditivos”, em todas as vezes em que nos encontramos.

Gustavo contava com uma intérprete de Libras em sua turma, porém a mesma não costumava frequentar as aulas de Educação Física. Em uma das aulas presenciadas pela pesquisadora, Vera solicitou a um aluno ouvinte que fosse chamar a intérprete na sala dos professores, pois ela iria ensinar um jogo novo e gostaria que Gustavo compreendesse bem as regras e demandas da atividade.

O relacionamento de Gustavo com os colegas de classe ouvintes era muito bom. Os mesmos utilizavam alguns sinais em Libras para se comunicar com o aluno surdo e este estava sempre inserido nas brincadeiras e atividades de aula.

Contexto 6

O presente contexto de ensino e aprendizagem era formado pela professora Maria, pelo aluno surdo Patrick e pelas demais crianças ouvintes que faziam parte desta turma do 3º ano do Ensino Fundamental. As aulas desta turma aconteciam no turno da manhã.

As observações das aulas de Educação Física do contexto 6 foram bastante prejudicadas, dado que a professora Maria precisou fazer uma cirurgia e gozou de um longo período de licença médica. Deste modo, a turma ficou durante todo esse tempo sem aulas de Educação Física.

O aluno Patrick tinha 10 anos de idade e fazia uso do aparelho de amplificação sonora (de acordo com a professora Maria, Patrick só utilizava o aparelho eventualmente). O menino não oralizava e, segundo a direção da escola, frequentava a sala de recursos multifuncionais de maneira bastante irregular. Segundo a professora regente da turma, Patrick fazia um uso bastante restrito da língua de sinais, pois conhecia pouco a Libras.

A professora de Educação Física Maria não conhecia, nem utilizava a língua de sinais e nos poucos momentos em que testemunhamos sua convivência com Patrick, não foi possível detectar riqueza na utilização de gestos e mímicas que visassem facilitar a comunicação com o menino. A professora denominou o aluno como “*mimado*” e de difícil comportamento, pois o mesmo demonstrava resistência em seguir algumas regras pertinentes ao ambiente escolar.

Patrick não contava com a presença de um intérprete de Libras em sua turma. Em conversa informal com a professora Aline (protagonista do contexto 4 de ensino e aprendizagem), a mesma citou que a professora regente da turma de Patrick tinha uma filha surda e que a docente era fluente em língua de sinais. Com isso, essa professora recebia alunos surdos na sua classe em todos os anos letivos e, na impossibilidade de um quantitativo de intérpretes que atendesse a toda a comunidade escolar, as turmas desta professora nunca eram contempladas com a presença de um intérprete.

Foi possível deduzir que o processo de inclusão de aluno Patrick é mais lento e inconsistente do que os dos demais alunos surdos envolvidos nesta pesquisa, dada a ausência da figura do intérprete de Libras, a irregularidade com que o mesmo frequenta a sala de recursos e a carência de sinais em Libras no vocabulário do menino. Desta forma, dadas as

circunstâncias envolvidas neste contexto, não foi possível pressupor uma contribuição efetiva das aulas de Educação Física Escolar para a inclusão de Patrick.

Apresentados e descritos os contextos em que se passaram as aulas que foram fonte de observação e instrumento principal da construção de dados deste estudo, passaremos à análise e discussão dos resultados obtidos através do referido instrumento.

No desenvolvimento da pesquisa, percebemos que a interação entre surdos e ouvintes durante as aulas de Educação Física na escola se dava primordialmente através da comunicação pelo corpo, sendo extremamente beneficiada quando existia a utilização concomitante da língua de sinais. Além disso, foi possível constatar que as relações sociais e afetividade presentes nos espaços observados (geradas naturalmente pelo caráter lúdico e prazeroso presentes nestas aulas) promoviam a manifestação de sentimentos e emoções capazes de contribuir para o sucesso do processo inclusivo. Assim sendo, elegemos três categorias para a apresentação e discussão dos resultados de nossa investigação. São elas: **diálogo entre corpos**, **diálogo entre línguas** e **diálogo entre emoções**. Selecionamos então, algumas cenas que serão expostas em cada categoria a fim de exemplificar a presença ou ausência dos referidos diálogos. Entendemos que em alguns momentos, tais categorias se sobrepõem e que determinada cena poderia ser alocada em mais de uma categoria. Portanto, o enquadramento em determinada subseção se dará de acordo com a predominância de uma delas, embora a outra não seja excluída.

5.2.1 Diálogo entre corpos

O diálogo entre os corpos se fez presente em todos os contextos de ensino e aprendizagem observados, tendo mais ênfase algumas vezes na interação entre professor e aluno surdo e em outras vezes entre aluno surdo e colegas ouvintes, como já citamos na descrição de alguns contextos. Conforme mencionamos nos capítulos 2 e 3 desta dissertação, a Educação Física Escolar tem como objeto de estudo o corpo e o movimento e, deste modo, os conteúdos desta disciplina podem ser capazes de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, visto que muitas vezes a comunicação verbal torna-se dispensável durante a realização de várias atividades pertencentes ao âmbito da cultura corporal. Ressaltamos aqui que o professor Paulo (contexto 2) e a professora Vera (contexto5), embora não conhecessem,

nem fizessem uso da Libras durante a comunicação com seus alunos surdos, faziam uso constante do corpo (mímicas e gestos corporais) especificamente direcionados a estes estudantes, a fim de facilitar a compreensão das atividades propostas pelos mesmos.

Dito isto, vejamos alguns exemplos de cenas em que a comunicação pelo corpo contribuiu com inclusão do aluno surdo, visto que esta alternativa foi capaz de proporcionar uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados.

Exemplo 1:

Apesar de a professora Amanda não conhecer, nem fazer uso da Língua Brasileira de Sinais durante as aulas que incluíam alunas surdas, foi possível constatar a participação ativa e autônoma das duas meninas em todos os momentos. Durante um jogo de basquete realizado no contexto 1 de ensino e aprendizagem, a aluna Ana Julia, inserida em um dos times, interagiu bastante com os colegas de turma e esteve bastante participativa. A fim de facilitar a compreensão da aluna acerca da execução dos passes e saídas de bola (a estudante apresentava dúvida na expressão facial acerca do local correto onde deveria se posicionar), a professora Amanda tocou na aluna surda algumas vezes durante a partida, posicionando seu corpo no local adequado e da maneira correta para a realização dos passes e saídas de bola.

Visto que o intérprete de Libras não acompanhava as aulas de Educação neste contexto, o toque e movimentação corporais utilizados pela referida professora facilitaram a compreensão das regras do jogo pela aluna surda e a execução dos movimentos da menina da maneira exata.

Exemplo 2:

Antes de iniciar um jogo de queimado, a professora Aline (contexto 4) dividiu os times e pediu que as crianças chamassem Iago através do toque, a fim de fazê-lo prestar atenção à explicação que se iniciaria. Quando o menino se voltou para a professora, ela disse pausadamente: *“Você é desse time.”*, apontando para o lugar em que o menino deveria ficar. Um dos alunos ouvintes, logo alertou Aline em voz alta: *“Ele não ouve!”*. E ela respondeu: *“Eu sei que ele não ouve, mas ele me entende”*. Na sequência, o jogo se iniciou e a professora relatou à pesquisadora que a turma ainda estava aprendendo o jogo de queimado. De fato, algumas crianças demonstravam dificuldade em assimilar as regras da atividade. Mesmo assim, Iago participava atento, com um bom desempenho na brincadeira. No momento em

que conseguiu queimar um dos colegas do outro time, o aluno surdo comemorou com uma dancinha e com gestos, demonstrando gosto, prazer e segurança em realizar a atividade. Ao ser queimado, Iago ficou confuso sobre onde deveria se posicionar, e aí um dos colegas ouvintes o pegou delicadamente pelo braço, oferecendo ajuda, e conduziu o menino à área destinada aos jogadores que estavam queimados. Ao final do jogo, o time de Iago venceu a partida e um outro colega ouvinte veio abraçá-lo para comemorar. Ele então percebeu que tinham vencido e aderiu à comemoração.

Nesta sequência, foi possível constatar que a utilização dos movimentos e do toque corporal colaborou para a compreensão das regras do jogo pelo menino surdo, e promoveu uma participação mais ativa (o estudante surdo não ficou disperso). Além disso, o abraço de comemoração do colega ouvinte foi capaz de sinalizar ao aluno surdo a vitória do time, que não havia sido percebida pelo mesmo, visto que a professora havia mencionado o final do jogo verbalmente e com o auxílio do apito.

Exemplo 3:

No contexto 5 de ensino e aprendizagem, alguns alunos estavam realizando o jogo “pedra, papel e tesoura” que contava com um caminho de bambolês e duas equipes dispostas em filas opostas. Um aluno de cada equipe por vez, deveria percorrer o caminho de bambolês em um pé só, da forma mais ágil possível e, ao se deparar com o colega da outra equipe que vinha em sua direção, deveriam jogar “pedra, papel e tesoura” com as mãos. O vencedor da disputa seguia o caminho de bambolês até encontrar outro oponente e o perdedor deveria se retirar do caminho e voltar para o final da fila de sua equipe. O aluno que concluísse o caminho de bambolês até o final seria o vencedor. O jogo exigia agilidade e raciocínio rápido. O aluno Gustavo estava se divertindo muito nesta atividade e esteve perto de concluir o caminho de bambolês por várias vezes. Ele se deslocava e jogava de forma eufórica e entusiasmada. Como neste jogo a fala e a audição eram totalmente dispensáveis, foi possível perceber que o uso exclusivo do corpo (e principalmente das mãos) favoreceu bastante o desempenho do aluno surdo. Ao final do jogo, a professora Vera se inseriu na atividade, competindo contra Gustavo. O menino venceu a professora e comemorou bastante. A professora o cumprimentou com um abraço.

Neste exemplo, é possível perceber que o uso exclusivo do corpo, propiciado por este jogo, foi capaz de incluir totalmente o aluno surdo na atividade, promovendo um sentimento de autoconfiança, segurança e autoestima.

5.2.2 Diálogo entre línguas

Abordamos no capítulo 3 desta dissertação que a linguagem corporal presente nas aulas de Educação Física na escola possuem uma conexão com a Língua Brasileira de Sinais, uma vez que a expressão corporal e o movimento, extremamente presentes nesta disciplina constituem dois dos cinco parâmetros necessários para a comunicação em língua de sinais. Ademais, a maior liberdade de gestos e a dinâmica em que se dão as aulas de Educação Física na escola poderiam propiciar um ambiente (com maior liberdade de comunicação e movimento, fora das carteiras da sala de aula) em que a aprendizagem e utilização dos sinais em Libras poderiam ser facilitadas e melhor compreendidas. De acordo como descrito no contexto 1 de ensino e aprendizagem da presente pesquisa, a condição bilíngue das alunas surdas ali envolvidas colaborava sobremaneira para o êxito do processo inclusivo das mesmas. No entanto, verificamos em nossa investigação que o diálogo entre as línguas (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais) nem sempre se deu de maneira satisfatória, uma vez que a maioria dos intérpretes de Libras não se fazia presente no momento das aulas de Educação Física observadas.

Ainda que a utilização da linguagem corporal presente nas aulas de Educação Física favoreça notavelmente a comunicação entre surdos e ouvintes (conforme elucidado na subseção anterior), os exemplos abaixo ilustram a essencialidade da presença da língua de sinais no processo inclusivo de alunos surdos, mesmo quando se trata das aulas de Educação Física.

Exemplo 1:

No contexto 3 de ensino e aprendizagem, a professora Márcia destinou uma das aulas a à confecção de um brinquedo de material reciclável, que seria exposto pela turma na feira cultural da escola. Após término da confecção de seu brinquedo, o aluno surdo Sérgio ficou um pouco disperso e chamou o intérprete de Libras para brincar de “queda de braço” com ele, em uma das carteiras situadas ao fundo da sala de aula. Alguns colegas de classe ouvintes se interessaram pela brincadeira e vieram se juntar aos dois. O intérprete então, organizou um revezamento entre os estudantes e Sérgio aguardava ansioso pela sua vez de participar. Enquanto o intérprete disputava com as crianças ouvintes, Sérgio se colocava no papel de árbitro da brincadeira, sinalizando o início da disputa. Quando chegava sua vez de disputar, o menino surdo ficava bastante concentrado e demonstrava alegria e entusiasmo. O intérprete

mediou todos os momentos da atividade, utilizando a língua de sinais com o menino surdo e a Língua Portuguesa com os alunos ouvintes. Quando percebeu que a brincadeira estava fluindo bem e que todos estavam se divertindo, o intérprete se levantou e deixou Sérgio em seu lugar, de modo que o aluno incluído passou a atuar em todas as partidas.

Embora a brincadeira contasse com a utilização de movimentos corporais, a atuação e mediação do intérprete fizeram uma grande diferença no envolvimento do menino surdo na atividade, pois a utilização da Libras facilitou a compreensão por parte de Sérgio não só das regras, mas também de todo o contexto em que o jogo se realizava (esperar o comando de início, a necessidade de revezar com os amigos, etc.).

Exemplo 2:

A professora Aline (contexto 4), em conjunto com as outras professoras de Educação Física da escola, organizou um evento denominado “Soletrando”. O evento aconteceu no auditório da escola, no horário destinado às aulas de Educação Física. Durante a disputa comandada pelas referidas professoras, alguns alunos do mesmo ano de escolaridade, selecionados previamente pelas professoras regentes das turmas, deveriam soletrar palavras aleatórias, sorteadas na hora, no palco do auditório. Ao passo que iam errando a soletração, os alunos eram eliminados da competição e a criança que restasse no final, seria o vencedor. O evento durou alguns dias, devido ao quantitativo elevado de turmas que constituíam a ESCOLA B. No dia destinado a competição do 2º ano do Ensino Fundamental, todas as turmas abarcadas estavam presentes, inclusive a turma de Iago. A intérprete do menino estava no palco, sentada à mesa destinada à equipe organizadora do evento. Desta maneira, ela interpretava tudo o que estava se passando no decorrer do evento, através da língua de sinais e da utilização da datilologia para soletrar as palavras em Libras (é importante lembrar que a referida intérprete não frequentava as aulas de Educação Física na quadra). Iago estava sentado na plateia, torcendo e vibrando bastante a cada acerto de seus colegas de turma. No fim, quando um de seus colegas de turma venceu a final da disputa, Iago comemorou imediatamente, demonstrando ter compreendido bem o teor e as regras da competição.

Foi possível constatar que a atuação da intérprete de Libras garantiu a percepção, entendimento e inclusão do estudante surdo no evento que estava sendo realizado. Certamente, a presença da língua de sinais durante as aulas de Educação Física da turma colaborariam demasiadamente para uma participação ainda mais ativa e mais autônoma de Iago na realização das atividades e na compreensão dos conteúdos.

Em contrapartida, durante a participação do 5º ano neste mesmo evento, onde o aluno surdo Gustavo (contexto 5) estava presente e sentado na primeira fileira, a intérprete deste menino não fazia a tradução de nada que estava acontecendo, nem se comunicava com ele de nenhuma forma (diferente da atuação da intérprete do menino Iago). A intérprete de Gustavo estava atenta aos fatos ocorridos e comemorava bastante cada etapa vencida por algum aluno que pertencia à turma da professora Vera, mas não transmitia as informações ao estudante surdo. Deste modo, Gustavo não demonstrou tomar conhecimento dos acontecimentos principais: não comemorava, nem aplaudia quando seus colegas de turma soletravam as palavras corretamente, não demonstrava entusiasmo, nem envolvimento emocional e, ao final da disputa, se retirou com sua turma em fila com uma expressão facial de desânimo. Também não houve comunicação nem interação de Gustavo com os colegas de turma durante o evento. É importante ressaltar que Gustavo era um aluno extremamente ativo e participativo nas aulas práticas de Educação Física, mesmo sem a presença e atuação da intérprete de Libras. Este fato, nos leva a concluir que no evento “Soletrando”, que contava exclusivamente com a via de comunicação oral-auditiva, a participação, compreensão e envolvimento de Gustavo não ocorreram, visto que o aluno surdo esteve presente apenas fisicamente. A atuação e interpretação em Libras poderiam ter contribuído profundamente para uma inclusão neste ambiente, onde os corpos não estavam livres para se expressar através do movimento (os alunos tinham que ficar sentados e em silêncio para não atrapalhar o andamento da competição).

Exemplo 3:

A professora Aline (contexto 4), em uma das aulas, percebeu que a calça de Iago estava rasgada. Ela dirigiu-se ao menino e perguntou oralmente onde ele havia rasgado a calça, e se tinha sido em algum momento da aula de Educação Física. Ela falava em voz alta e pausadamente, porém sem fazer uso de mímicas ou movimentos corporais. A turma, ao deparar-se com a cena, prontamente advertiu a professora em coro: “*Tia, ele é surdo!!!*”.

A descrição desta cena nos faz perceber o quanto a falta de conhecimento da língua de sinais por parte do professor prejudica o diálogo com o aluno surdo, especialmente nos momentos em que a comunicação pelo corpo (gestos, mímicas, movimentos de demonstração) não se faz presente.

5.2.3. Diálogo entre emoções

Apontamos no capítulo 3 deste trabalho que muitas vezes a inclusão educacional dos estudantes surdos é prejudicada, devido à impossibilidade de aquisição da língua da comunidade majoritária, que gera muitas vezes um isolamento dos mesmos dentro do ambiente escolar. Mencionamos também que a utilização de estratégias metacomunicativas pode contribuir significativamente na promoção das interações sociais, na valorização das diferenças e no desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos surdos, constituindo muitas vezes uma ponte que os mesmos constroem entre si e com os outros (KELMAN; MARTINS, 2012).

Constatamos, durante a observação das aulas de Educação Física que fizeram parte desta investigação, que a utilização da comunicação não-verbal (gestos, mímicas, toques, sorrisos e outras expressões faciais) manifestou-se de maneira privilegiada nas atividades práticas desta disciplina, estreitando os laços entre surdos e ouvintes e ressaltando a valorização das diferenças, das relações sociais, da afetividade e das emoções dentro do espaço escolar. Veremos abaixo alguns exemplos de cenas ocorridas nas aulas observadas que corroboram esta afirmação.

Exemplo 1:

Conforme já mencionamos anteriormente, o contexto 2 de ensino e aprendizagem foi o único nesta investigação em que não foi possível perceber empenho e dedicação por parte dos colegas de classe ouvintes em se comunicar com o aluno surdo incluído. Presenciamos um momento em sala de aula em que Lucas tentou se aproximar de uma rodinha onde os colegas ouvintes conversam e um destes chamou a intérprete de Libras, com o intuito de sinalizar que o colega surdo estava atrapalhando a reunião. Atribuímos este fato ao escasso conhecimento deste estudante acerca dos sinais em Libras que, conseqüentemente prejudicava seu acesso à Língua Portuguesa. Ou seja, tratava-se de um menino com dificuldades de comunicação, por não dominar nem utilizar com fluência nenhuma língua. A professora regente da turma, neste dia, indicou à pesquisadora a dificuldade de Lucas em realizar as tarefas de aula e de copiar os conteúdos do quadro.

Apesar da significativa barreira comunicacional que se estabelecia neste contexto, pudemos perceber, através da presença de expressões metacomunicativas, a vontade do aluno Lucas em participar das atividades práticas das aulas de Educação Física, bem como o gosto e

entusiasmo com os quais o menino o fazia. O professor Paulo, ciente da condição do aluno surdo, buscava comunicar-se com ele o tempo todo, enfatizando sua participação em todos os momentos e demonstrando carinho e afeição para com Lucas por várias vezes. Descreveremos então, uma cena que ilustra bem o relacionamento entre professor e aluno surdo, destacando a sensibilidade do docente em questão.

Em uma das aulas observadas houve um jogo de queimado. Lucas parecia concentrado e engajado na brincadeira, pois demonstrava interesse e contentamento, prestava atenção em todos os lances, comemorava com gritos, saltitos e gestos os pontos de seu time, e tentava ir por diversas vezes em direção a bola. Como não obtinha sucesso nas tentativas de pegar a bola, Lucas foi até o professor e sinalizou (através de mímicas) que os colegas não estavam passando a bola para ele. Após compreender a reclamação, o professor Paulo interferiu no jogo e pediu que a cada rodada, um jogador diferente arremessasse a bola, de modo que todos pudessem participar. Os alunos ouvintes respeitaram o revezamento da bola solicitado pelo professor, mas mesmo assim, Lucas ia sempre na direção da mesma por conta própria (provavelmente por não ter entendido a solicitação do revezamento, que foi feita em Língua Portuguesa). Como os colegas demoravam muito para passar a bola para o aluno surdo, o mesmo olhava para o professor constantemente, como se estivesse “pedindo ajuda”, através do olhar e de expressões faciais. Em uma das vezes, Lucas ficou nervoso e gritou. O professor Paulo então lhe explicou calmamente, através de mímicas, que ainda não era a sua vez e pediu aos demais alunos que deixassem o menino ser o próximo. No meio do jogo, houve um conflito verbal entre alguns alunos ouvintes e o professor entrou no meio da quadra para resolver o problema, segurando a bola. Lucas foi rapidamente para perto do professor e estendeu as mãos, pedindo a bola para si. Paulo concedeu a bola, e Lucas ficou sorridente ao lado do mesmo, com a bola nas mãos (como se segurasse um objeto valioso), aguardando o fim da mediação do conflito, que para ele parecia não ter importância, visto que já estava de posse do referido objeto de desejo.

Mesmo não fazendo uso fluente de nenhuma língua, Lucas expressava facilmente suas vontades, anseios e emoções durante as aulas de Educação Física através do seu corpo (gestos, mímicas e expressões faciais). Embora não houvesse uma aproximação afetiva com os colegas de classe, julgamos que a visualidade presente na dinâmica das aulas de Educação Física Escolar e o empenho do professor ao perceber as emoções do estudante surdo, garantiam a participação do mesmo em todas as atividades propostas, gerando um sentimento de autoestima, confiança e pertença ao grupo.

Exemplo 2:

A professora Aline (contexto 4) realizou uma sequência de atividades de corrida e separou a turma em dois grupos: primeiro as meninas da turma realizaram a atividade e, em seguida, os meninos. Quando chegou a vez de os meninos da turma realizarem a tarefa, as meninas organizaram uma torcida para Iago. Elas gritavam o nome dele de forma ritmada e batiam palmas. O menino surdo, não percebeu a cantoria e empolgação da torcida enquanto corria. Esta cena se repetiu em outras aulas. É importante destacar que Iago realizava as atividades de aula com excelente desempenho psicomotor e o relacionamento afetivo e social com os colegas de classe também era extremamente satisfatório. Iago venceu uma das corridas propostas e as meninas comemoram bastante com gritos e aplausos. O menino olhou na direção delas, e as mesmas fizeram sinal de “positivo” com o dedo polegar, de maneira eufórica, com sorrisos, palmas e acenos, com o intuito de elogiá-lo e demonstrar admiração. O menino sorriu para elas e comemorou orgulhoso e confiante.

O relato evidencia que as atividades presentes nas aulas de Educação Física envolvendo o corpo e o movimento foram capazes de exaltar as virtudes psicomotoras do aluno surdo, salientando o conceito de surdez como uma diferença e não como uma deficiência. Além disso, pudemos constatar que Iago, ao ser elogiado e admirado pelas colegas ouvintes, sentiu-se valorizado, reconhecido e seguro de suas qualidades. A atividade citada, assim como outras mais que pudemos presenciar, também facilitou momentos de troca, interação, socialização, amizade, afetividade e respeito mútuo entre surdo e ouvintes.

Exemplo 3:

Em um dia de chuva, a professora Vera (contexto 5) utilizou a sala de leitura da escola para ministrar sua aula (a quadra da escola não possuía cobertura). A professora trouxe um videogame com sensor de movimento, que foi ligado à televisão da sala, uma das aparelhagens pertencentes ao local. A docente explicou à pesquisadora que gostava de utilizar este recurso em dias de chuva, pois como o aparelho funcionava através de sensores de movimento, os alunos não deixavam de mexer seus corpos nem de por em prática o aspecto psicomotor das aulas de Educação Física. Vera selecionou alguns jogos de modalidades variadas para compor a aula (boxe, futebol e dança). O aluno surdo participou de todas as modalidades ativamente. Enquanto os colegas ouvintes jogavam, Gustavo manteve-se bastante atento e interessado, algumas vezes se levantando da cadeira para poder enxergar

melhor o aparelho de televisão. Ele sorria, torcia e imitava os movimentos realizados pelos colegas, demonstrando compreender totalmente a atividade proposta, através da visualização. A professora mantinha a comunicação com o aluno surdo durante todo o tempo, explicando, através de gestos e mímicas, o que estava acontecendo em cada partida e as regras de cada jogo. Ao disputar a modalidade dança com três colegas ouvintes, Gustavo venceu a competição e comemorou, ficando bastante animado, sorridente e envaidecido. Toda a turma o aplaudiu em Libras, acompanhados pela professora Vera.

A cena descrita demonstra que ao vencer a competição, o aluno surdo se sentiu motivado, seguro, confiante e com a autoestima elevada perante os colegas de turma. Mais uma vez, nos certificamos de que o relacionamento e envolvimento entre surdo e ouvintes se fazia presente. O aplauso do grupo em língua de sinais demonstrou respeito e valorização à diferença linguística do estudante surdo. A utilização de sinais em Libras pelos alunos ouvintes se repetiu em outras vezes, durante as aulas de Educação Física observadas no contexto 5.

Uma vez expostos os resultados pertinentes às aulas de Educação Física observadas durante a realização da pesquisa de campo, iniciaremos, na seção subsequente, a análise e interpretação de outro instrumento de grande valia para este estudo, as entrevistas.

5.3 Entrevistas

De acordo com Minayo (2016), a observação e a entrevista são dois instrumentos principais para a realização do trabalho de campo nas ciências sociais: “Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores” (p. 58).

Esta autora ressalta ainda que “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (p. 58), e o que torna este trabalho interacional um instrumento privilegiado de construção de informações relevantes para a pesquisa é a possibilidade inerente à fala de ser reveladora de condições de vida, expressão dos sistemas de valores e crenças e transmissora do que pensa um grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor. A inter-relação que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum

no ato da entrevista são condição *sine qua non* para o êxito da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2106, p. 62).

González Rey (2017) caracteriza a entrevista como um processo de comunicação de aspecto interativo, evidenciando que

É no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo, e o pesquisador deve acompanhar, com o mesmo interesse, tanto o envolvimento dos participantes como os conteúdos que surgem. A pessoa envolvida em um sistema conversacional evidencia esse envolvimento durante a conversação. Envolvimento esse muito importante para a pesquisa, pois dele dependerá a qualidade da informação obtida por tal via (p.47).

O autor acrescenta que a conversação é um processo que objetiva conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, a partir dos quais, envolvida subjetivamente, a pessoa relata, “(...) de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções (...)” (GONZALEZ REY, 2017, p.126).

Com base nas considerações do campo teórico acerca da relevância da entrevista como instrumento privilegiado de construção de dados na pesquisa de natureza qualitativa, este estudo contou com a efetivação de seis entrevistas, as quais foram realizadas com os seis professores de Educação Física implicados nos seis contextos de ensino e aprendizagem descritos na seção anterior. As entrevistas aconteceram antes, durante ou depois do período de observação das aulas, de acordo com a disponibilidade de horário de cada professor. Os seis professores que foram convidados a participar da pesquisa, aceitaram prontamente o convite e se colocaram sempre a disposição da pesquisadora.

A entrevista semiestruturada se deu através de perguntas fechadas e abertas. A pesquisadora procurou deixar claro aos entrevistados que os mesmos poderiam se sentir a vontade para fazer quaisquer considerações que julgassem pertinentes ou relatar fatos ocorridos no cotidiano das aulas que pudessem estar relacionados ao processo de inclusão dos seus alunos surdos. O roteiro utilizado para a realização das entrevistas consta, em anexo, no final da dissertação, no apêndice D. As entrevistas foram gravadas em áudio.

Em seguida, iniciaremos a análise e interpretação dos depoimentos concedidos pelos sujeitos em questão. As informações contidas nesta seção são baseadas nos esclarecimentos fornecidos pelos entrevistados, e, algumas vezes, vêm acompanhadas de comentários da pesquisadora. Para melhor compreensão dos dados construídos no contexto das entrevistas

realizadas, dividiremos esta seção por assuntos, os quais foram abordados e explorados durante os diálogos entre pesquisadora e pesquisados.

O quadro 6 apresenta um breve perfil dos professores de Educação Física envolvidos neste trabalho e foi baseado nas declarações dos mesmos.

Professores (as)	Nível de Escolarização	Ano em que concluiu a graduação	Contato com surdos em contextos não escolares	Tempo que trabalha com alunos surdos	Conhecimento e domínio da Língua Brasileira de Sinais
Amanda	Especialização (concluiu 3 especializações)	2000	Sim	Há 15 anos teve a primeira experiência; retomou há algum tempo.	Não
Paulo	Graduação	1996	Não	Aprox. 15 anos, desde que ingressou na rede municipal.	Não
Márcia	Especialização (concluiu 2 especializações)	1994	Sim	Teve a primeira experiência há 15 e retomou este ano.	Conhece pouco
Aline	Graduação	1993	Sim	Tem contato com alunos surdos há 24 anos, desde que ingressou na rede pública de Educação.	Conhece o básico
Vera	Especialização	2002	Sim	Há 3 anos	Não
Maria	Graduação	1990	Sim	Primeira vez este ano	Não

QUADRO 6: Resumo do perfil profissional dos professores entrevistados.

Formação acadêmica, experiência pessoal e pedagógica com pessoas surdas

Conforme nos mostra o quadro acima, todos os professores de Educação Física participantes desta investigação concluíram a graduação a partir da década de 1990, ou seja, período em que o modelo tradicional, mecanicista e esportivista da Educação Física Escolar já vinha sofrendo críticas consistentes por parte dos estudiosos da área. Desta maneira, podemos

julgar que alguns destes professores puderam ter tido contato, ainda durante sua formação, com as novas concepções de Educação Física que emergiam nesta época, e que tinham em comum a tentativa de romper com os parâmetros estabelecidos por esta disciplina até o período precedente, como a valorização do rendimento, a seleção dos mais habilidosos e a exclusão e marginalização dos alunos que não se enquadravam nos padrões de desempenho esperados, como por exemplo, as pessoas com deficiência. É relevante fazermos uma relação deste dado (ano e contexto em que os professores concluíram a graduação), obtido através das entrevistas, com um fato constatado nas aulas de Educação Física observadas pela pesquisadora: nenhum dos alunos surdos envolvidos nesta pesquisa foi excluído, eliminado, afastado ou ignorado por seus professores durante a prática das aulas abarcadas por este estudo.

Os professores entrevistados declararam não ter tido nenhuma disciplina específica relacionada à inclusão educacional durante sua formação universitária (apenas a professora Márcia e o professor Paulo mencionaram a existência de alguns conteúdos relacionados à inclusão em algumas disciplinas da graduação), sendo importante lembrarmos aqui que o movimento mundial pela inclusão educacional começou a se concretizar a partir da década de 1990, através de um importante marco, a Declaração de Salamanca, em 1994.

Quando conversamos sobre o contato ou convivência com pessoas surdas, apenas o professor Paulo afirmou nunca ter tido contato com surdos em contextos extraescolares. A professora Amanda disse ter tido uma amiga surda na adolescência, a professora Márcia relatou contato com surdos durante a prática do surfe (em momentos de lazer), a professora Aline falou sobre seu sobrinho surdo que mora em outro estado, a professora Vera já havia trabalhado com crianças surdas em uma colônia de férias e a professora Maria referiu-se ao filho de uma prima que é surdo, mas com o qual ela convive bem pouco. Apesar do contato extraescolar com pessoas surdas, apenas dois dos seis professores afirmaram ter um pouco de conhecimento de Libras. É relevante mencionarmos que atualmente, o currículo das licenciaturas tem a Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória.

Em relação à prática docente com alunos surdos, os entrevistados apontaram experiências pedagógicas anteriores (inclusive em outras redes de ensino), exceto a professora Maria, que revelou ser o primeiro ano letivo em que ministrava aulas para um estudante surdo. Vale mencionarmos aqui que, ao ser convidada para participar da pesquisa, a referida professora foi bastante solícita e receptiva, porém alegou não possuir alunos surdos. Maria só se lembrou de seu aluno surdo, Patrick, quando foi advertida pela professora Aline (as aulas das duas professoras aconteciam no mesmo horário, de modo que as mesmas dividiam a

quadra da escola na maioria das vezes): “*Você tem sim (aluno surdo), Maria, o Patrick !*”. Em relação a essa afirmação da professora Maria, não foi possível concluir se a mesma ignorava a presença do estudante surdo em suas aulas ou se apenas não se lembrou imediatamente dele ao ser abordada pela pesquisadora, visto que a professora em questão estava regressando de um longo período de licença médica.

A professora Amanda informou já ter trabalhado com alunos surdos no próprio município do Rio de Janeiro, em uma circunstância anterior, quando ainda existiam as classes especiais de deficientes auditivos na rede. Ela enfatizou que nesta época não contava com a presença dos intérpretes de língua de sinais e que precisavam “*se virar*” para ministrar as aulas. A professora Aline também mencionou ter atuado profissionalmente neste contexto das classes especiais, porém a professora da turma, que era fluente em Libras, a acompanhava durante as aulas de Educação Física, fazendo as devidas interpretações.

Identidade surda, cultura surda e Língua Brasileira de Sinais

Sobre a compreensão e aplicação do conhecimento acerca dos conceitos de identidade e cultura surdas, a professora Amanda afirmou que conheceu pouco, por conta da relação com a amiga surda na adolescência, e a professora Maria relatou que já “*ouviu falar*”. Os demais professores admitiram que desconheciam tais conceitos.

Ao serem perguntados a respeito da ciência e domínio sobre a Língua Brasileira de Sinais, todos os envolvidos demonstraram ter noção da existência da língua, apesar de não conhecê-la, nem dominá-la na prática. A professora Amanda contou que começou um curso, mas não terminou. A professora Márcia disse conhecer pouco. A professora Aline disse que conhecia o básico e que fazia uso de alguns sinais pertencentes ao contexto escolar. Entretanto, durante a observação das aulas desta última professora não presenciamos nenhum momento em que a docente tenha feito uso da Libras para se comunicar com seu aluno surdo.

Achamos pertinente destacar também neste tópico, uma das falas da professora Amanda sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais em espaços escolares e acadêmicos: “*A Libras há 20 anos, 30 anos não existia. A Libras é uma coisa de 15 anos pra cá, né...e olhe lá!*”. O comentário ilustra a falta de conhecimento da professora acerca dos conceitos de identidade e cultura surdas.

Adaptações curriculares e recursos pedagógicos

No que se refere às adaptações no planejamento curricular ou no uso de recursos pedagógicos que visem à melhor participação dos alunos surdos incluídos, obtivemos respostas variadas.

O professor Paulo declarou fazer uso constante de demonstrações gestuais, falando com calma e olhando para o aluno. Ele também relatou que por diversas vezes sente a necessidade de pausar a atividade em curso e fazer novas demonstrações visuais, a fim de que a participação de Lucas se torne mais efetiva. De fato, presenciamos estas atitudes por parte do professor Paulo por inúmeras vezes durante a observação de suas aulas e constatamos que esta estratégia realmente facilitava a inclusão do estudante surdo nas atividades. Ressaltamos aqui a presença e a relevância do diálogo entre corpos nas aulas de Educação Física Escolar como um recurso pedagógico valioso a favor da inclusão.

A professora Vera disse fazer adaptações quanto aos sinais sonoros utilizados nas suas aulas (substituindo-os por sinais visuais), além de articular bem os lábios durante a fala, a fim de fazer com que seu aluno surdo consiga entender alguma coisa.

A professora Maria afirmou que não é necessário fazer adaptações no planejamento, uma vez que já planeja pensando na inclusão. A professora Márcia e a professora Aline também asseguraram que estas adaptações não são necessárias, pois seus alunos surdos já participam ativamente das aulas.

A professora Amanda disse que precisa fazer adaptações no momento da avaliação dos trabalhos teóricos (relatou que se utiliza de trabalhos teóricos bimestrais, por se tratar de uma turma de 6º ano, onde ela precisa atribuir conceitos a todos os alunos). Segundo ela, a aluna Ana Júlia dá muitas respostas sem sentido, demonstrando não compreender o que foi perguntado. O trabalho é sempre realizado em casa, o que faz com que a menina não conte com a ajuda do intérprete para traduzir as perguntas. Amanda afirmou que Ana Júlia “(...) responde coisas desconexas, mas eu dou a nota”, pela entrega do trabalho, evidenciando que faz uma avaliação diferenciada dos trabalhos da estudante surda. O depoimento da professora revela a dificuldade da aluna surda com a Língua Portuguesa escrita, embora se trate de uma menina que se comunica muito bem oralmente. Aqui, entendemos que o sucesso da aluna na realização das atividades práticas não se repete nas atividades estritamente teóricas, o que nos sugeriu que Ana Júlia pode não ter um desempenho tão satisfatório nas outras disciplinas escolares.

Inclusão de alunos surdos em classes regulares

Durante as entrevistas, também perguntamos aos professores de Educação Física sobre suas opiniões a respeito da educação de alunos surdos em classes inclusivas. Todos se colocaram a favor da inclusão, e alguns fizeram algumas ressalvas.

O professor Paulo e a professora Maria criticaram a falta de suporte por parte da rede municipal, colocando que deveria haver capacitações para os professores que possuem alunos incluídos, de uma maneira geral. O professor Paulo citou por diversas vezes, em momentos variados durante a realização da entrevista, que a prefeitura deveria investir mais na capacitação e formação de seus profissionais, visando um melhor atendimento de todos os alunos incluídos. Paulo também acrescentou que, na sua opinião, a inclusão de alunos surdos em classes regulares “*melhora a percepção, a integração, a socialização deles*”, o que realça o valor que o diálogo que existe entre os corpos nas aulas de Educação Física confere à inclusão em educação.

A professora Márcia atestou que “*a inclusão é tudo pra eles (surdos)*”, desde que haja sempre o acompanhamento do intérprete de Libras.

A professora Aline se colocou a favor de uma “*inclusão parcial*”, julgando ser necessário alguns momentos do período escolar em que os surdos ficassem em uma classe só com outros alunos surdos, o que possibilitaria explorar melhor suas dificuldades, já que ficando só com ouvintes o tempo todo, algumas coisas ficam pendentes na vida acadêmica deles (referindo-se a defasagem na aprendizagem da língua de sinais e da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos). Entendemos neste momento que a professora se referia ao trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais e, quando indagamos a respeito, ela nos chamou a atenção para a realidade de muitos alunos não frequentarem a sala de recursos, por ser oferecida no contraturno que o estudante frequenta a classe regular (muitos moram longe, ou o responsável não tem disponibilidade para levar a criança). A professora Aline foi a que mais discursou sobre inclusão educacional durante a realização da entrevista, acrescentando ainda que os alunos surdos deveriam ter um acompanhamento psicológico proporcionado pela prefeitura, pois percebe que a maioria dos surdos “*tem uma agressividade muito grande dentro deles*”, associando esta questão à dificuldade que os surdos têm em se comunicar. Ela sugeriu ainda a necessidade de aulas de Libras para os pais e responsáveis, pois muitos não conseguem se comunicar com seus filhos surdos em língua de sinais. Aline também destacou a importância do trabalho realizado pelo instrutor de Libras da ESCOLA B junto às classes em que atua, descrevendo (e mostrando fotos à pesquisadora) o sucesso de uma aula que aconteceu em parceria com o mesmo e a professora regente de uma turma em que atua. Apontou, além disso, que o curso de Libras deveria ser obrigatoriamente oferecido pela rede

municipal a todos os professores, evidenciando a importância de todo professor conhecer a Língua Brasileira de Sinais. Nas palavras da professora: *“Você (a rede municipal) inclui o aluno, mas ao mesmo tempo ele fica excluído porque você (o professor) não sabe trabalhar com ele!”*. As palavras da professora Aline demonstram o valor atribuído pela docente ao diálogo entre línguas (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) no espaço escolar, a fim de que se conquiste êxito no processo inclusivo de alunos surdos.

Ao falar sobre inclusão educacional, a professora Vera se colocou totalmente a favor, relatando o encantamento que lhe causa a maneira como os alunos na ESCOLA B tornam natural a convivência com as deficiências, de um modo geral. Ela julga que os alunos ali incluídos tornam suas deficiências tão naturais, que os outros alunos aprendem a vê-las desta mesma forma. Vera descreveu que na outra rede municipal em que atua, os alunos incluídos são tratados de forma diferente, inclusive com preconceito.

A professora Amanda também salientou a importância do intérprete de língua de sinais, dando ênfase à presença numerosa de intérpretes na ESCOLA A: *“Isso que a gente tem aqui, com tantos intérpretes, é o que todo mundo quer!”*, lembrando a época em que ministrou aula para alunos surdos incluídos em outra escola, que não contava com intérpretes de Libras. Este comentário ilustra a importância que a docente atribui à presença da língua de sinais (diálogo entre línguas), quando se trata da inclusão escolar de surdos. A professora também elogiou a maneira como se dá o processo de inclusão educacional nesta escola, destacando o comprometimento de todos os professores e funcionários: *“Aqui nessa escola é diferente. Todo mundo participa junto”*. Mencionou também o envolvimento de toda a comunidade escolar no evento que comemorou o Dia da Inclusão: *“Toda a escola estava junta”*. É relevante mencionarmos neste momento que, durante o período de observação das aulas da professora Amanda, a mesma relatou não necessitar da presença do intérprete junto às suas alunas surdas. Considerando que a professora em questão não usa a língua de sinais para se comunicar com suas alunas, concluímos, através deste possível desacordo de ideias, que a professora acha imprescindível a atuação do intérprete de Libras em contextos inclusivos, porém essa presença torna-se dispensável quando as aulas em questão são de Educação Física.

Participação e desempenho dos alunos surdos nas aulas de Educação Física Escolar

Quanto à atuação de suas alunas surdas nas aulas de Educação Física, a professora Amanda classificou as duas como bastante participativas, relatando que elas não se negam a executar nenhuma atividade, embora Ana Júlia seja preguiçosa e não demonstre muito gosto

pelas aulas de Educação Física na escola. Destacou o desempenho motor de Kamila, enfatizando que ela sempre “*entra no time das melhores*”. Segundo a professora, a parte social e psicomotora das meninas é de acordo com o esperado para a faixa etária. A docente ainda acrescenta um relato de quando ministrou aulas para alunos surdos em outra escola, salientando que a surdez não afeta o desempenho dos alunos no que diz respeito aos aspectos psicomotores, afetivos e sociais: “*Eu já dei aula pra um surdo numa outra escola, ele era fera! Dois, eram dois...feras!*”. Através desta fala da professora Amanda, assinalamos novamente que a presença constante do diálogo entre corpos e emoções nas aulas de Educação Física Escolar contribuem para o bom desempenho e participação dos estudantes surdos nesta disciplina. A professora Amanda chamou novamente a atenção para o fato de a aluna Ana Júlia não compreender bem o português escrito, e assegurou que o mesmo não acontece com Kamila. A professora mostrou um dos trabalhos teóricos da disciplina à pesquisadora, a fim de comprovar a dificuldade da aluna surda com a Língua Portuguesa escrita.

O professor Paulo denomina a participação de seu aluno surdo como ativa, mas comenta que às vezes o menino fica um pouco disperso e impaciente, não participando do jeito que deveria: “*Tem momentos em que ele se irrita um pouco, ele fica até um pouco meio agressivo quando não tá conseguindo pegar a bola ou não entende muito bem alguma atividade e tal*”. O professor volta a mencionar a falta de investimento na formação continuada de professores que lidam com crianças incluídas, sinalizando que se ele tivesse um preparo técnico melhor, o desempenho de seu aluno surdo poderia ser mais satisfatório. Também desejou uma “*participação maior de quem tá com ele, fazendo o acompanhamento*”. Entendemos que esse comentário se referia à intérprete de Libras do aluno, que não acompanhava as aulas práticas de Educação Física. A colocação do professor Paulo nos sugere que a presença da língua de sinais nas aulas de Educação Física tornaria a participação e envolvimento de Lucas mais efetivos e satisfatórios.

A professora Márcia considerou o aluno Sérgio muito ativo e muito participativo nas aulas de Educação Física. Relatou que, por ser um menino muito agitado, é um pouco agressivo às vezes, mas que melhorou muito após a chegada do intérprete de Libras, que ajudou o menino a se comunicar melhor com todo mundo. Ou seja, a presença do diálogo entre as línguas melhorou o desempenho do aluno nas aulas e facilitou o relacionamento do mesmo com os ouvintes no âmbito escolar. Julgou a parte motora do estudante surdo excelente, bem desenvolvida e bem estimulada.

A professora Aline avaliou a participação do aluno Iago como bem ativa. Quanto ao desempenho nas aulas de Educação Física, descreveu o que o menino é ótimo, por estar muito entrosado com a turma (está com o mesmo grupo de colegas há 3 anos), não apresentando dificuldade em nenhum momento das aulas, de modo que os aspectos psicomotores, cognitivos, afetivos e sociais são muito bons. Ela complementou a informação dizendo que Iago presta sempre atenção, observa e *“faz tudo que tem que fazer”*.

A professora Vera afirmou que seu aluno surdo tem uma participação *“totalmente ativa”* nas aulas de educação Física, entendendo muito bem as atividades propostas, *“às vezes até mais rápido que alguns alunos ouvintes”* (através do diálogo pelo corpo estabelecido com frequência pela professora). Quanto ao desempenho de Gustavo, ela expõe que não analisa o aluno surdo enquanto deficiente auditivo, pois o fato de ele não ouvir, segundo ela, não tem influência no comportamento do menino na aula de Educação Física. De acordo com Vera, o aspecto cognitivo é bem desenvolvido e o psicomotor também. No aspecto social, ela garante que ele já melhorou muito, mas que é uma característica dele não gostar de perder, ficando chateado e reclamando nestes casos, evidenciando sempre que isso não está relacionado com fato de ele ser surdo.

Em relação à participação do aluno Patrick nas aulas de Educação Física, a professora Maria disse que *“ele faz o que ele quer”*. A professora declara: *“Não sei se em casa ele é assim, ele faz o que ele quer, entendeu? Acho que nem é pela surdez, eu acho que é mais a nível comportamental mesmo. Ele às vezes se nega a fazer determinadas atividades”*. A professora conta que o aluno costuma participar, porém *“quando a atividade não é o que ele tá pretendendo fazer, aí ele fica num canto isolado”*. Quanto ao desempenho do aluno surdo nas atividades práticas relacionadas às aulas, ela julga que os aspectos psicomotores são perfeitos e que Patrick compreende bem o que é solicitado, pois ela faz uso de mímicas o tempo todo. Novamente, a professora Maria enfatiza o comportamento *“mimado”* de Patrick, que reflete no desempenho dos aspectos afetivos e sociais envolvidos nas atividades: *“(…) isso eu acho que não tem nada a ver, eu acho não, eu tenho certeza que não tem nada a ver com a surdez dele. Eu acho que é uma questão mesmo que vem de casa. (...) Se não me engano ele é filho único, então acabam passando a mão na cabeça pela questão da surdez”*.

Relacionamento entre alunos surdos e os alunos ouvintes

A professora Amanda afirmou que o relacionamento das alunas surdas com colegas de classe ouvintes é normal e nunca houve nenhum tipo de rejeição.

O professor Paulo relatou que em determinados momentos existem alguns conflitos, geralmente ocasionados pelo não entendimento de alguma regra por parte de Lucas e que, nestes momentos ele precisa intervir. Alegou que os alunos ouvintes “*respeitam bem*” e não rejeitam o aluno surdo, contudo acrescentou que, no momento dos jogos e brincadeiras, consideram o menino surdo como “café com leite”⁴. É extremamente relevante citarmos que esta foi a única turma onde, de acordo com as observações da pesquisadora, os alunos ouvintes não tentavam se aproximar do colega surdo, nem procuravam com frequência estabelecer uma forma alternativa de comunicação, embora o menino estivesse sempre engajado e participativo nas atividades de aula.

Sobre a convivência de seu aluno surdo com os colegas ouvintes durante as aulas de Educação Física, a professora Aline declarou que ele é “*super bem aceito*” e que a turma não o vê como surdo. Ela relatou ainda que, como Iago é muito bom no aspecto motor, os alunos ouvintes logo o chamam para formar grupos e fazer parte dos times durante as atividades práticas das aulas. Esta declaração mais uma vez corrobora que o constante diálogo entre os corpos nas aulas de Educação Física promove contribuições extremamente benéficas na inclusão escolar de indivíduos surdos.

A professora Vera classificou o relacionamento do seu aluno surdo com os colegas ouvintes durante as aulas de Educação Física como bom, colocando apenas que às vezes se referem à Gustavo como “mudinho”, mas sem conotação pejorativa. Ela descreveu que todas as vezes em que ouve esse tipo de comentário, ela explica aos alunos que Gustavo não é mudo, chamando a atenção do grupo quando o aluno surdo emite algum som, a fim de demonstrar que o menino não é mudo.

A professora Maria assegurou que nunca houve rejeição dos colegas ouvintes para com o aluno Patrick. Ela relatou que quando o aluno surdo apresenta comportamento agressivo, os outros alunos entendem e nunca batem nele. Nas palavras da professora, “*É bem tranquilo, eu acho que normalmente as crianças abraçam (a causa)*”.

⁴ Expressão popular utilizada por crianças no momento de jogos e brincadeiras quando uma criança quer tomar parte na atividade, mas não apresenta condições de acompanhar as regras ou envolver-se do mesmo modo que as demais. Na condição de “café com leite”, esta criança é admitida na atividade, porém em caráter especial.

Papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos

Apresentaremos neste tópico, a opinião dos professores participantes da pesquisa acerca do papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos, visando atender ao foco principal e objetivo geral do nosso estudo.

Destacamos que a professora Amanda foi a única professora entrevistada que não apontou especificamente uma diferença entre o papel da Educação Física e das outras disciplinas escolares no processo de inclusão educacional. Quando abordamos este assunto na entrevista, a professora julgou que acha “*indiferente*”, mencionando que o trabalho na ESCOLA A é feito em equipe e que todos contribuem da mesma forma. Esse posicionamento da professora provavelmente atribui-se ao fato de suas duas alunas surdas comunicarem-se muito bem em Língua Portuguesa e em língua de sinais, ou seja, as meninas não dependem exclusivamente da comunicação pelo corpo para compreenderem os comandos e explicações da professora, nem dependem do caráter lúdico das aulas de Educação Física para estabelecer relações de amizade e afetividade no espaço escolar.

Os demais professores entrevistados estabeleceram relações significativas e essenciais entre as aulas de Educação Física na escola e a inclusão educacional. Alguns relacionaram diretamente a disciplina com a inclusão de alunos surdos.

Para o professor Paulo, a Educação Física trabalha muito com o corpo e com o gestual, o que ajuda bastante, pois é uma ótima forma de inclusão e de participação, no que diz respeito à socialização dos alunos surdos, elucidando a presença do diálogo entre os corpos e emoções nas aulas desta disciplina.

Nas palavras da professora Márcia, a aula de Educação Física

“(...) é um momento que eles gostam (...), a maioria gosta. Então assim... a inclusão ali pra eles é tudo, né? No caso do Sérgio, ele se solta, ele se realiza com a aula de Educação Física, então assim... ali a inclusão pra eles é... fundamental a aula de Educação Física. E o professor também tem que tá apto a levar o aluno a fazer essa inclusão, entendeu? Motivar, tudo...o professor é o link ali, faz a ponte.”

A professora Aline estabeleceu claramente uma associação entre a linguagem corporal predominantemente utilizada nas aulas de Educação Física e a maneira visual como o indivíduo surdo apreende as informações, acrescentando também a influência do aspecto afetivo presentes nestas aulas. Vemos aqui mais uma vez um exemplo que confirma a

presença do diálogo entre corpos e emoções nas aulas desta disciplina. Segue abaixo a transcrição de dois trechos da entrevista da professora Aline:

“Eu acho que a Educação Física é a (disciplina) que mais contribui. Até porque na Educação Física eles têm o contato, né, com os outros, o contato corporal, né... tem toda uma linguagem diferente da sala de aula, né. Não tem só o cognitivo. O cognitivo, o afetivo, o motor, né...tudo interagindo ao mesmo tempo... então isso facilita muito a inclusão, muito. É muito bom pra eles.”

“A Educação Física é uma coisa que a linguagem corporal já te ajuda a saber o que você tem que fazer. O corpo fala. (...) Você imagina a professora da sala de aula? Que ela quer explicar uma coisa, ela quer dar uma adição, ela quer dar uma leitura, você imagina isso, que dificuldade!”

A professora Vera também apontou essa associação da inclusão do surdo com a linguagem corporal inerente às aulas de Educação Física, e também destacou a diferença presente entre as aulas desta disciplina e as aulas ministradas em sala de aula, salientando a importância da informação visual na facilitação da comunicação com indivíduos surdos:

“Eu acho que a disciplina, né...ao meu ver... sem falsa modéstia, né...porque eu acho que tem a relação com a disciplina. É ela que talvez mais ajude. Justamente pela questão deles (surdos) é... também assim: se por acaso eles não entendem alguma coisa, eles conseguem visualizar a execução, eles conseguem é... de alguma forma, compreender através da visão. Mas muitas vezes é a própria liberdade do movimento, né? Uma aula que facilite inclusive a percepção do mundo através de outros sentidos, do tato, da visão, do próprio corpo mesmo, né, se movimentando e interagindo. Diferentemente da sala de aula onde ele está sentado. Eu acho que isso facilita a interação dele, assim, a aprendizagem, o desenvolvimento dele. Pra mim, acredito que seja a disciplina que mais facilite isso.”

A professora Vera expôs ainda que, na sua opinião, os “deficientes auditivos” são os alunos incluídos que mais se beneficiam da inclusão em classes regulares, pois são os que conseguem interagir melhor com os colegas durante as atividades de aula e, dessa forma, realizam melhor as tarefas. Para ela, os demais alunos incluídos (com outras deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) têm dificuldades mais específicas e os surdos não apresentam muitas diferenças em relação aos outros colegas, no momento das aulas de Educação Física. Mesmo sem conhecer teoricamente os conceitos

de identidade e cultura surdas, a professora Vera constatou, na prática, a desvinculação entre surdez e deficiência salientando, mesmo que de forma inconsciente, a diferença estritamente linguística existente entre surdos e ouvintes.

A professora Maria, ao apontar a contribuição das aulas de Educação Física ao processo de inclusão dos alunos surdos, também menciona o trabalho com o corpo e a afetividade, dando ênfase ao papel das relações sociais presentes neste contexto. Para ela, essas relações que se estabelecem no momento das aulas de Educação Física estreitam o vínculo, especialmente entre professor e aluno, o que pode contribuir para o sucesso da inclusão escolar (através do diálogo entre as emoções).

Como pudemos constatar através da análise e interpretação dos dados construídos durante as entrevistas com os professores de Educação Física, as aulas deste componente curricular podem contribuir significativamente para a inclusão dos alunos surdos em classes regulares. A linguagem corporal e gestual inerente a estas aulas, aliadas ao caráter afetivo presente nas relações sociais que são construídas neste âmbito, segundo as informações concedidas pelos referidos professores, conferem ao estudante surdo uma participação mais ativa, consistente e efetiva, conforme já havíamos verificado durante a observação das aulas desta disciplina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem.”
(BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 40)

A inclusão educacional é um processo contínuo, garantido por um conjunto de documentos legais e normativos, que vem percorrendo um caminho perseverante e constante, de crescimento e evolução, especialmente ao longo das duas últimas décadas. O presente estudo ressaltou algumas peculiaridades do campo teórico pertinentes à inclusão escolar, tendo como ênfase a inclusão de educandos surdos. Em seguida, investigamos, através da imersão no campo de pesquisa, as contribuições que as aulas de Educação Física na escola poderiam oferecer ao desenvolvimento e incremento da inclusão de alunos surdos em classes regulares.

Nas duas escolas pesquisadas, encontramos fatores diversos que poderiam influenciar, de maneiras distintas, o sucesso da inclusão dos estudantes envolvidos nesta investigação. Ao circular pelas referidas escolas, observar as aulas de Educação Física de professores variados e analisar alguns documentos dessas instituições, realizamos algumas interpretações e considerações acerca da realidade vivenciada, conferindo um papel de destaque às subjetividades manifestadas nos contextos pedagógicos em questão.

A ESCOLA A não apresentava registros documentais atualizados, que tampouco mencionavam os alunos surdos incluídos e a condição de “escola-polo bilíngue”. O conteúdo analisado nos registros mais recentes também não apontava um discurso congruente com o que versa a legislação vigente a respeito da inclusão educacional, nem mencionava os estudantes surdos inseridos naquele âmbito escolar. No entanto, encontramos algumas demonstrações práticas, no cotidiano dessa instituição, que enalteciam a inclusão naquele ambiente, e que colocavam os estudantes surdos como sujeitos atuantes e pertencentes àquele cenário, como por exemplo, a comemoração do Dia da Inclusão, os murais a respeito da identidade surda e língua de sinais, a leitura e interpretação da história a respeito da menina surda e a festa de encerramento do ano letivo, que contou com a presença e atuação do intérprete de Libras e participação ativa das alunas surdas do 6º ano do Ensino Fundamental.

A ESCOLA B se autodenominava inclusiva e bilíngue em seus registros e dispunha de uma documentação notoriamente atualizada, bem fundamentada teoricamente, que apontava a

delineação de uma filosofia marcada pelos valores inclusivos, mencionando a atenção e importância dedicadas à educação das crianças surdas ali inseridas em diversos trechos. Ao vivenciar alguns momentos da rotina da instituição, presenciamos algumas cenas de valor significativo para nossa pesquisa e obtivemos alguns depoimentos que corroboravam os relatos documentais analisados. No entanto, algumas situações desfavoráveis à educação inclusiva dos estudantes surdos nesta unidade escolar também foram constatadas e descritas no decorrer deste trabalho.

Ao observarmos as aulas de Educação Física constituintes dos contextos de ensino e aprendizagem, que se tornaram a fonte principal de construção dos dados desta pesquisa, nos deparamos com alunos surdos totalmente engajados, motivados, ativos e participantes durante a realização das atividades propostas. Verificamos que a utilização constante dos movimentos corporais, as dinâmicas em grupos, a possibilidade de um ambiente mais livre (fora das carteiras e paredes das salas de aula) e a atmosfera de ludicidade, entusiasmo e prazer proporcionadas pela Educação Física Escolar, de fato, contribuíam naturalmente para a inclusão e envolvimento das crianças surdas em todos os procedimentos práticos das referidas aulas. Toda essa movimentação, gestualidade e expressão corporal, inerentes ao âmbito das aulas de Educação Física, compensavam, geralmente de forma simples e espontânea, a ausência constante dos intérpretes de Libras naqueles espaços e a falta de conhecimento da língua de sinais por parte dos professores que ali atuavam. Enfatizamos que nenhum dos estudantes surdos envolvidos nesta pesquisa foi encontrado alheio aos acontecimentos da aula de Educação Física, muito menos excluídos ou ignorados por seus professores.

O relacionamento entre indivíduos surdos e ouvintes nos contextos de ensino e aprendizagem estudados era, de modo geral, bastante satisfatório, visto que pudemos relatar, ao discorrer sobre os resultados da pesquisa, diversos momentos extremamente proveitosos de trocas cognitivas, afetivas e sociais entre estes educandos. Presenciamos, por algumas vezes, crianças ouvintes procurando utilizar sinais em Libras para estabelecer a comunicação com os colegas surdos (já que muitos se empenhavam para aprender alguns sinais), o que evidenciava a valorização da diversidade, a solidariedade e o respeito à língua do outro. Também destacamos de forma positiva, os momentos em que os alunos ouvintes tentaram mediar a comunicação entre o professor e o aluno surdo, ao perceber que o docente fazia uso da linguagem oral ou que desconhecia alguns sinais básicos pertinentes ao âmbito escolar. É de extrema relevância assinalarmos que, no único contexto pedagógico observado (dentro dos seis que integraram a investigação), em que não notamos esforço por parte dos colegas de turma ouvintes em interagir e acolher o estudante surdo, a participação e o envolvimento deste nas

atividades de aula não foram prejudicados, devido à influência e dedicação do professor, a quem o aluno surdo recorria sempre que se sentia desfavorecido, e à leitura visual que o mesmo fazia das circunstâncias que lhe cercavam, o que o mantinha sempre participante e implicado no contexto em questão.

Ao abordar a inclusão escolar, Santos (2008) se refere à construção de todas as formas possíveis que buscam, no decorrer do processo educacional, minimizar a exclusão, maximizando a participação do aluno dentro desse processo e produzindo uma educação consciente para todos, que leve em consideração a superação de quaisquer barreiras para a evolução do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Notoriamente, nos deparamos, no âmbito das duas escolas pesquisadas, com professores de Educação Física comprometidos com esse propósito e dispostos a engajar os alunos surdos em todos os momentos e dinâmicas propostas, embora não fizessem uso da Língua Brasileira de Sinais em nenhuma situação, nem se esforçassem para tomar conhecimento da mesma. A ausência constante dos intérpretes de Libras durante as aulas de Educação Física não impedia a comunicação entre os referidos professores e os estudantes surdos, já que os docentes conseguiam promover as explicações e mensagens através de movimentos e demonstrações corporais, além da utilização de outras estratégias didáticas e pedagógicas que foram presenciadas. A atenção, zelo e afeto que os professores envolvidos na pesquisa dispensavam aos alunos surdos incluídos, também sinalizavam a dedicação e comprometimento com a inclusão destes estudantes e com a participação efetiva dos mesmos nas aulas da disciplina.

Consideramos imprescindível para os resultados deste estudo, destacarmos o ocorrido no evento “Soletrando”, que aconteceu na ESCOLA B, onde a presença e atuação das intérpretes de língua de sinais seriam indispensáveis, uma vez que se tratava de uma atividade exclusivamente oral-auditiva, organizada pelas professoras de Educação Física da instituição. Nesta ocasião, a movimentação, gestualidade e demonstração visual das referidas professoras não ofereciam ganhos à compreensão dos estudantes surdos acerca do que se passava, devido à proposta e objetivo principal do projeto, a soletração. Notamos deste modo, através de expressões metacomunicativas, que o único aluno surdo que contou com o desempenho satisfatório de sua respectiva intérprete, demonstrou percepção, entendimento e gosto pelos fatos que lhe cercavam. Os outros dois meninos surdos, que não contaram com a interpretação durante o evento (no qual todos os estudantes deveriam permanecer sentados e em silêncio), mostraram-se indiferentes, dispersos e entediados, embora estivessem inseridos fisicamente naquele espaço.

Ao descrever e analisar a inclusão de alunos surdos em classes regulares do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Distrito Federal, Kelman & Buzar (2012) constataram situações, em da sala de aula, onde os estudantes surdos tornaram-se “invisíveis” perante os olhos de seus professores, colegas de classe e até mesmo dos intérpretes de Libras. As autoras relatam, dentre os resultados da pesquisa, episódios onde os alunos surdos foram isolados (em vários momentos em que tentaram participar) e ignorados durante o ensaio para uma festinha da escola (onde a turma toda participava e os surdos continuavam sentados conversando), além de terem sido privados de várias informações transmitidas no decorrer das aulas pelas próprias intérpretes de Libras (que selecionavam o que seria ou não interpretado, assim como fez uma das intérpretes da investigação realizada nesta dissertação, no decorrer do evento “Soletrando”). Todos os episódios de exclusão, descaso, desrespeito e de “ausência na presença” descritos naquele estudo ocorreram no contexto da sala de aula, ou seja, em um ambiente que não era capaz de oferecer a naturalidade do movimento, a expressão e comunicação espontânea pelo corpo e com o corpo, e a facilidade do estabelecimento de interações sociais que as atividades motoras e lúdicas podem trazer.

Ao pesquisar a inclusão de alunos surdos em classes regulares, eixo principal e foco deste trabalho, ressaltamos a importância do signo visual e dos movimentos corporais neste processo. Primeiramente, devido ao fato de a Língua Brasileira de Sinais consistir em uma língua visuogestual e ágrafa que, como tal, utiliza-se do corpo e do movimento como canais primordiais para que a comunicação se estabeleça. Ademais, consideramos ainda que a maioria dos profissionais e estudantes presentes no âmbito escolar, ao não conhecer, nem dominar a Libras, acaba por fazer uso de mímicas e gestos corporais espontâneos, a fim de construir diálogos e interações com os estudantes surdos. Acrescentamos que, para Lebedeff (2017), a experiência visual e o uso de estratégias visuais permitem a possibilidade de construção de conhecimento pelos sujeitos surdos, devendo ser este recurso mais bem aproveitado pelos profissionais que lidam com estes indivíduos. Na prática, constatamos que os conteúdos das aulas de Educação Física na escola beneficiam extremamente a compreensão e comunicação dos alunos surdos através da visão.

Em um contexto inclusivo que envolva alunos surdos, é primordial que se procure usar e valorizar a Língua Brasileira de Sinais. Ressaltamos aqui, conforme endossado por alguns professores participantes desta pesquisa, a importância do conhecimento da Libras por parte dos docentes que ministram aulas para alunos surdos, bem como por pais, responsáveis e estudantes ouvintes. Contudo, diante da inviabilidade de se contar com uma comunidade

escolar que conheça e domine a Libras, é fundamental buscar a construção e estabelecimento de um sistema de configurações comunicativas no âmbito escolar que auxiliem a produção de vivências emocionais positivas por parte dos alunos surdos, favoráveis à inclusão e ao aprendizado (KELMAN, 2005). Os professores entrevistados nesta investigação também emitiram opiniões com argumentos significativos que assinalavam as aulas de Educação Física Escolar como veículo promotor destas construções e interações comunicativas entre surdos e ouvintes, capazes de contribuir sobremaneira para o êxito da inclusão educacional, visto que o diálogo entre corpos, línguas e emoções é favorecido nas aulas desta disciplina.

Procuramos apontar, desde o capítulo introdutório deste trabalho, as aulas de Educação Física na escola como espaço privilegiado de promoção de trocas (cognitivas, sociais e afetivas) constantes entre surdos e ouvintes, uma vez que as atividades propostas por este componente curricular, obrigatório em toda a educação básica, propiciam um ambiente de ensino e aprendizagem que facilita as relações humanas, através da realização de práticas lúdicas e prazerosas, que abarcam o corpo e o movimento. Assim, através da efetivação da pesquisa de campo, corroboramos a concepção de que a Educação Física Escolar pode ser capaz de promover o diálogo entre as diferenças através dos temas da cultura corporal, proporcionando a manifestação de formas de linguagens distintas (verbais e não-verbais) e constantes trocas de relações sociais. Nestes diálogos entre corpos, línguas e emoções, viabilizaram-se movimentos e expressões, capazes de conceber subjetivamente a promoção da comunicação nestes espaços, ainda que de forma não intencional, que contribuíssem positivamente para a inclusão, especialmente do aluno surdo.

Este estudo não pretende delegar à Educação Física Escolar a função de solucionar as demandas intrínsecas ao processo incessante que é a inclusão em educação. Buscamos, com esta pesquisa, realçar o papel desta disciplina na escola como um caminho, uma forma convincente de demonstrar que a surdez não é uma deficiência. Almejamos também incentivar novos estudos, sobretudo que procurem promover a comparação entre o desempenho dos alunos surdos nas aulas de Educação Física e nas demais disciplinas escolares, envolvendo, principalmente, como se dá o processo de comunicação destes estudantes a partir da presença ou não do intérprete de Libras nos diferentes momentos curriculares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. G. S. de & SOUZA, F. G. Educação Física no contexto escolar para alunos surdos. **Rev. Virtual de cultura surda**, Petrópolis, n. 16, p. 1-16, set, 2015.

ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: In: SANTOS, M. P. dos & PAULINO, M. M. (Orgs). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83-106.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e participação nas escolas**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – versão atualizada.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 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.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEEP, 2008.

_____. **Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

_____. Ministério da Educação. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

BRASILEIRO, L. T. & MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 195-207, set-dez, 2008.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2014.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de & SANTOS, L. F. dos (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 37-61.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v.6, n.1, p. 99-116, 2000.

COELHO, C. M. M. Inclusão escolar. In: MACIEL, D. A. & BARBATO, S. (Orgs). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. 2. ed. Brasília: UnB, 2015, p. 59-76.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, J. Prefácio. In: DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Os conteúdos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 64-79.

DARIDO, S. C. & NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p.1-24.

DAVIS, F. **A comunicação não-verbal**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1979.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n.1 (73), p. 181-198, jan-abr, 2014.

FREIRE, J. B. & SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GÓES, F. T.; ALVES, A. C. & JÚNIOR, P. R. V. Os deficientes auditivos nas aulas de Educação Física: repensando as possibilidades de atividades pedagógicas inclusivas. **Rev. Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 1-16, jun, 2012.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 72-95.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F. & BETTI, M. Expressão corporal como linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 4, n. 4, p. 29-38, ago, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage, 2017.

HONORA, M. & FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

IVENICKI, A. & CANEN, A. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KELMAN, C. A. **Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2005.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M. & TACCA, M. C. V. R. (Orgs). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência.** Campinas: Alínea, 2011, p. 175-208.

_____. O educando surdo na escola. In: MACIEL, D. A. & BARBATO, S. (Orgs). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** 2ª. ed. Brasília: UnB, 2015a, p. 143-156.

_____. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de & FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015b, p. 49-69.

KELMAN, C. A. & AMPARO, M. do. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A. & BARBATO, S. (Orgs). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** 2. ed. Brasília: UnB, 2015, p. 15-58.

KELMAN, C. A. & BRANCO, A. U. Comunicação e metacomunicação na inclusão escolar. In: DESSEN, M. A. & MACIEL, D. A. (Orgs.). **A Ciência do Desenvolvimento Humano: Desafios para a Psicologia e a Educação.** Curitiba: Juruá, 2014, p. 483-516.

KELMAN, C. A. & BUZAR, E. A. S. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Rev. Espaço**, Rio de Janeiro, n.37, p.4-13, jan-jun, 2012.

KELMAN, C. A. & MARTINS, L. M. B. Peculiaridades da significação no letramento de adultos surdos. In: ORRÚ, S. E. (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva.** Rio de Janeiro: Wak, 2012, p. 115-145.

KELMAN, C. A.; VENTURINI, A. M.; SANTOS, M. P. dos; MORAIS, S. de B. R. & RODRIGUES, M. A. Formação de professores e organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comuns. In: **VIII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2013 – Anais.

KOTAKI, C. S. & LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: LACERDA, C. B. F. de & SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 201-218.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

LIMA, N. M. F. de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de & FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 303-332.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F. de & SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.165-183.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p.33-49.

MACIEL, D. A. & RAPOSO, M. B. T. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In: MACIEL, D. A. & BARBATO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. 2. ed. Brasília: UnB, 2015, p. 77-105.

MARTINS, C. A. & MARQUES, C. R. Expressão corporal e linguagem: os mistérios da comunicação de deficientes auditivos. **Arquivos de Ciências do Esporte**, Uberaba, v.2, n. 1, p. 89-92, nov, 2014.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de & SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 14-26.

MÉLO, A. D. B. de; ARAÚJO, J. R. de & SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de & FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 333-371.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática no ensino, 8).

NEVES, C. M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 26. ed. Campinas: Papirus, 2009, p.95-130.

ORRÚ, S. E. **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PALMA, L. E. & CARVALHO, S. Comunicação: um jogo de movimentos entre a Educação Física e a criança surda. In: **XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento**, 1999, Florianópolis, SC. Anais - Caderno 3 Textos e Resumos, 1999. v. 21.

PEDROSA, V. dos S. **Nível de conhecimento do professor de Educação Física na inclusão do aluno surdo em sua prática pedagógica**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação, 2013. Libras na rede municipal de ensino. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4113127>>. Acesso em: 16jan.2019.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação, 2018. SME realiza autoavaliação de sua rede. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7870018>. Acesso em: 24jan.2019.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação, 2018. Rede Municipal de Ensino promove o Dia da inclusão. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=8449189>. Acesso em: 16jan.2019.

QUADROS, R. M. de. O “BF” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 27-37.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUETA, M. L. dos S. A Linguagem Corporal no universo da surdez. **Rev. Cereus**, Gurupi, v.5, n.3, p.71-85, set-dez, 2013.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2016.

SALGADO, S. da S. Inclusão e Processos de formação. In: SANTOS, M. P. dos & PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P. dos. & PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-30.

SANTOS, M. P. dos. & PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, F. Os surdos no desporto. In: COELHO, O. & KLEIN, M. (Orgs.). **Cartografias da Surdez: Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia**. Porto: Livpsic, 2013, p. 339-351.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos de aprender e ensinar**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, A. C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de & FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 89-104.

SILVA, A. P. da. O professor de Educação Física como agente do processo inclusivo. In: SANTOS, M. P. dos & PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-81.

SILVA, F. A. da; MARIANI, R. & SANTOS, M. P. dos. Uma experiência de equidade e inclusão de surdos numa escola regular. **Rev. Digital Simonsen**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 112-124, jun, 2016.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

TORRES, E. & GOLDFELD, M. Educação Física para crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: FROTA, S. & GOLDFELD, M. (Orgs.). **Enfoques em audiologia e surdez**. São Paulo: Editora AM3 Artes, 2006, p. 373-386.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 26. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Juliana Maria Cardoso Eiras, estou desenvolvendo uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). A pesquisa de campo é um desdobramento do projeto de dissertação intitulado “Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções”.

Esse documento visa consentimento de autorização para gravar em áudio e veicular, por meio de entrevista, os depoimentos que contribuirão para divulgação de conhecimento científico. Para obtenção de um registro adequado será necessária a utilização de um gravador. Fica assegurado o direito do entrevistado de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive recusar-se a participar ou interromper sua participação na mesma, em qualquer momento, caso se sinta desconfortável com alguma questão, podendo inclusive negar-se a respondê-la.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. As informações sobre sua pessoa, nessa entrevista, serão mantidas em sigilo.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. A pesquisa de dissertação de mestrado, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios, apresentará os dados de pesquisa sem revelar os nomes dos entrevistados.

A pesquisa apresentada neste projeto demonstra riscos mínimos no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos e sociais dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, adotaremos algumas medidas que serão realizadas a fim de minimizar a ocorrência de possíveis riscos: apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores que participarão da pesquisa; garantia do anonimato de todos os sujeitos participantes da investigação; cuidado no armazenamento de dados.

O presente estudo oferecerá contribuições acerca da compreensão do papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos. A inclusão educacional é garantida no Brasil por um conjunto de documentos legais e normativos, e essa pesquisa busca confirmar, através do trabalho de campo, se a disciplina Educação Física pode ser de fato um importante meio e ferramenta pedagógica para a efetivação deste processo. Pretendemos ainda contribuir, de forma mais abrangente, através da divulgação dos resultados da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, além da divulgação em congressos da área e periódicos especializados.

Declaração de consentimento:

Li e estou ciente da natureza da pesquisa descrita nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceito participar da mesma. Para tanto, assino o documento, juntamente com a pesquisadora, para confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada uma delas ficará com uma cópia.

Declaro ter entendido os objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa e concordo em participar.

Entrevistado (a)

Pesquisadora: Juliana Maria Cardoso Eiras

Endereço Institucional: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Avenida Pasteur, 250 - fundos, sala 234 - CEP:22290-902 - Campus da Praia Vermelha
Tel: (21)2295-4047 - e-mail:ppge@fe.ufrj.br

Endereço do Comitê de Ética: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar,
sala 30 – CEP: 22290-240
Tel: (21)3938-5167 - e-mail: cep.cfch@gmail.com

APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções

Pesquisadora: Juliana Maria Cardoso Eiras
Tel: (21) 998879256 – e-mail: prof.juliana.eiras@gmail.com

CEP/CFCH – e-mail: cep.cfch@gmail.com – tel: (21)3938-5167

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Educação Física Escolar e Inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções”. Antes de decidir se ele(a) poderá participar, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação. A pesquisa pretende investigar o papel das aulas de Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos. Entre outras atividades, pretendemos observar as aulas de Educação Física em escolas inclusivas, nas classes em que os alunos surdos se encontram matriculados junto aos alunos ouvintes. Seu filho(a) foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque é aluno(a) de uma dessas classes. A participação na pesquisa é livre e voluntária e você pode recusar-se autorizar ou interromper a participação de seu filho (a) a qualquer momento.

Você é quem decide se autoriza ou não seu filho(a) a participar desta pesquisa. Se concordar, você receberá uma cópia assinada deste registro para guardar e deverá assinar um Termo de Consentimento.

Caso você autorize a participação de seu filho (a), ele(a) será apenas observado(a) pela pesquisadora, juntamente com seus colegas de turma, durante as aulas de Educação Física. Ele(a) não precisará fazer nada de diferente da rotina das aulas, nem realizar nenhuma atividade diferente das propostas pelo professor.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. A pesquisa de dissertação de mestrado, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios, apresentará os dados de pesquisa sem revelar os nomes dos entrevistados.

A pesquisa demonstra riscos mínimos no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos e sociais dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, adotaremos algumas medidas que serão realizadas a fim de minimizar a ocorrência de possíveis riscos: apresentação do termo de

assentimento aos participantes da pesquisa; apresentação do Termo de Consentimento aos pais/responsáveis dos envolvidos na pesquisa; garantia do anonimato de todos os participantes da investigação; cuidado no armazenamento de dados.

O presente estudo oferecerá contribuições acerca da compreensão do papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos. A inclusão educacional é garantida no Brasil por um conjunto de documentos legais e normativos, e essa pesquisa busca confirmar, através do trabalho de campo, se a disciplina Educação Física pode ser de fato um importante meio e ferramenta pedagógica para a efetivação deste processo. Pretendemos ainda contribuir, de forma mais abrangente, através da divulgação dos resultados da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, além da divulgação em congressos da área e periódicos especializados.

Obrigada por ler estas informações. Se concordar na participação de seu filho(a), assine este Termo de Consentimento e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma cópia deste Termo para seu próprio registro.

Declaração de Consentimento:

- 1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.
- 2 – Entendo que a participação de meu filho(a) é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.
- 3 – Concordo com a participação de meu filho(a) na pesquisa acima.

Nome do participante

Assinatura do responsável

Pesquisadora: Juliana Maria Cardoso Eiras

Endereço Institucional: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Avenida Pasteur, 250 - fundos, sala 234 - CEP:22290-902 - Campus da Praia Vermelha
Tel: (21)2295-4047 - e-mail:ppge@fe.ufrj.br

Endereço do Comitê de Ética: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30 – CEP:
22290-240
Tel: (21)3938-5167 - e-mail: cep.cfch@gmail.com

APÊNCIDE C – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções

Pesquisadora: Juliana Maria Cardoso Eiras
Tel: (21) 998879256 – e-mail: prof.juliana.eiras@gmail.com

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Educação Física Escolar e Inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação. A pesquisa pretende investigar o papel das aulas de Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos. Entre outras atividades, pretendemos observar as aulas de Educação Física em escolas inclusivas, nas classes em que os alunos surdos se encontram matriculados junto aos alunos ouvintes. Você foi escolhido para participar desta pesquisa porque é aluno(a) de uma dessas classes. Sua participação na pesquisa é livre e voluntária e você pode recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento.

Você é quem decide se gostaria de participar ou não desta pesquisa. Se decidir participar do projeto você receberá uma cópia assinada deste registro para guardar e deverá assinar um Termo de Assentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

Caso você aceite participar, você será apenas observado(a) pela pesquisadora, juntamente com seus colegas de turma, durante suas aulas de Educação Física. Você não precisará fazer nada de diferente da rotina que seu professor de Educação Física costuma seguir, nem realizar nenhuma atividade diferente das propostas pelo seu professor.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. A pesquisa de dissertação de mestrado, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios, apresentará os dados de pesquisa sem revelar os nomes dos entrevistados.

A pesquisa demonstra riscos mínimos no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos e sociais dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, adotaremos algumas medidas que serão realizadas a fim de minimizar a ocorrência de possíveis riscos: apresentação deste Termo de

Assentimento aos participantes da pesquisa; garantia do anonimato de todos os participantes da investigação; cuidado no armazenamento de dados.

O presente estudo oferecerá contribuições acerca da compreensão do papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos. A inclusão educacional é garantida no Brasil por um conjunto de documentos legais e normativos, e essa pesquisa busca confirmar, através do trabalho de campo, se a disciplina Educação Física pode ser de fato um importante meio e ferramenta pedagógica para a efetivação deste processo. Pretendemos ainda contribuir, de forma mais abrangente, através da divulgação dos resultados da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, além da divulgação em congressos da área e periódicos especializados.

Obrigada por ler estas informações. Se desejar participar deste estudo, assine este Termo de Assentimento e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma cópia deste Termo para seu próprio registro.

Declaração de Assentimento:

- 1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.
- 2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu assentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.
- 3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante

Assinatura do participante

Pesquisadora: Juliana Maria Cardoso Eiras

Endereço Institucional: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Avenida Pasteur, 250 - fundos, sala 234 - CEP:22290-902 - Campus da Praia Vermelha
Tel: (21)2295-4047 - e-mail:ppge@fe.ufrj.br

Endereço do Comitê de Ética: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30 – CEP:
22290-240
Tel: (21)3938-5167 - e-mail: cep.cfch@gmail.com

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro de entrevista com os professores de Educação Física da rede municipal do Rio de Janeiro que serão envolvidos na pesquisa “Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, a ser realizada pela mestrandia Juliana Maria Cardoso Eiras

- 1- Qual o seu nível de escolarização (graduação, especialização, mestrado, doutorado)?
- 2- Há quanto tempo terminou a graduação? Onde fez? Houve alguma disciplina na sua formação relacionada à inclusão em educação?
- 3- Há quanto tempo trabalha com alunos surdos?
- 4- Já teve contato com alunos surdos em outros contextos ou outras unidades escolares?
- 5- Conhece e domina a Língua Brasileira de Sinais?
- 6- Conhece e aplica os conceitos de identidade e cultura surdas em suas aulas?
- 7- Como se dá a participação dos alunos surdos nas suas aulas?
- 8- Você faz alguma adaptação no seu planejamento ou uso de materiais pedagógicos visando à melhor participação dos alunos surdos nas suas aulas?
- 9- Como você vê o desempenho dos alunos surdos nas aulas de Educação Física, envolvendo os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais? Eles se concentram nas atividades ou parecem dispersos? É colaborativo? Se entendia facilmente?
- 10- O que você pensa a respeito da educação de alunos surdos em classes inclusivas?
- 11- Como seus alunos ouvintes lidam com a presença de colegas surdos durante as aulas de Educação Física? Já sofreram algum tipo de bullying? O que eles dizem?
- 12- Como você vê o relacionamento entre surdos e ouvintes no contexto das aulas de Educação Física? Descreva como ele se dá.
- 13- Você vê alguma relação existente entre as aulas de Educação Física Escolar e o processo de inclusão educacional de alunos surdos?
- 14- Você participa das reuniões pedagógicas da unidade escolar e do CEC? Nessas reuniões já conversaram sobre o desempenho e inclusão dos alunos surdos?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
Afonso Rua Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl.1 – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-901
Telefone: (21) 2976-2478 –convênios.peaquisas@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr(a) Coordenador(a) da E/7ª CRE

Autorizamos a realização do projeto de Pesquisa Acadêmica de **Juliana Maria Cardoso Eiras**, aluna do **Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Educação da UFRJ**, intitulada **“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: DIÁLOGO ENTRE CORPOS, LÍNGUAS E EMOÇÕES”**, processo nº07/001.153/2018, de acordo com o Parecer Favorável do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ/ Plataforma Brasil e-das Equipes Técnicas da E/EPF/GFP e E/IHA.

O objetivo da Pesquisa é entender o papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos, destacando a relevância da valorização das diferenças, da integração, do respeito, da troca de experiências e da afetividade dentro do espaço escolar, e principalmente durante as aulas desta disciplina.

O trabalho fará uso de observação das aulas de Educação Física, entrevista semiestruturada e gravação de áudio com professores de Educação Física da E.M. [REDACTED] e E.M. [REDACTED].

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Subsecretaria de Ensino.

A pesquisa terá validade até setembro de 2020, podendo ser prorrogada após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 7ª CRE e a pesquisa será realizada nas escolas supracitadas.

Rio de Janeiro, 24 de setembro de 2018.

VANIA MARIA DE SOUZA
Assistente I – E/SUBE
Matrícula 70/302.738-0

VANIA MARIA DE SOUZA
Assistente I – E/SUBE
Matrícula: 79/302.738-0

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO E DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
Secretaria Municipal de Educação
7ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerência de Educação
Av. Ayrton Senna, nº2.001-B1.A-sala 9
Barra da Tijuca-Rio de Janeiro-RJ-CEP :22.775-002
Telefone:(21)3325-5136-Correio Eletrônico:gedcre07@rioeduca.net

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2018.

Destino: E.M. [REDACTED]
EM. [REDACTED]

Sr (a) Diretor(a)

Apresentamos: JULIANA MARIA CARDOSO EIRAS, aluna de Pós Graduação em Educação – Mestrado , da Faculdade de Educação da UFRJ, que realizará Projeto de Pesquisa intitulada “Educação Física Escolar e Inclusão de Alunos Surdos: Diálogo entre Corpos, Línguas e Emoções ”, nesta Unidade Escolar.

Em anexo, cópia da autorização para Pesquisa.

A Pesquisa terá validade até 2020 e está devidamente autorizado pelo Nível Central.

Atenciosamente,

Aline Lima Vieira
Assistente I

Aline Lima Vieira 11/254509-2

(Assistente I da E/7ªCRE/GED)

Matricula 11/146237-3

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Declaro para os devidos fins que me comprometo a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme Portaria E/SUBE/CED Nº18/2016.

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2018.

Tel: 998879256 E-MAIL : PROF JULIANA EIRAS@GMAIL.COM

Juliana Eiras

(assinatura)