

Artigos Originais ●●●●●

Itinerários da inclusão de pessoas com histórico de deficiência: um estudo sobre uma menina surda em aulas regulares de Educação Física

Gisele Carreirão Gonçalves*

Alexandre Fernandez Vaz*

Luciano Lazzaris Fernandes*

Resumo

De acordo com a Lei Federal n. 7.853, as pessoas com histórico de deficiência têm o direito de frequentar a rede regular de ensino. O objetivo do presente trabalho é apresentar os resultados de um estudo que investigou a inclusão de uma menina surda no ensino regular de Educação Física. Os instrumentos utilizados foram observações participantes, entrevistas e análises de documentos. Os resultados indicam certa oscilação na comunicação, conosco e com outras crianças. Apresentam também ambigüidade da aluna em relação à LIBRAS, podendo significar dificuldades no reconhecimento da cultura dos surdos.

Palavras-chave: Educação Física, inclusão, surdez.

Abstract

In agreement with the Federal Law n. 7.853, the people with deficiency have the right to visit the regular schools. The aim of this paper is to present the results of a study that investigated a deaf girl's inclusion in the regular classes of Physical Education. The research instruments were participant observations, interviews and analyses of documents. The results indicate some oscillation in the communication, with us and with other children. They also present the child's ambiguity in relation to LIBRAS, which could mean difficulties in the recognition of the culture of the deaf ones.

Keywords: Physical Education, inclusion, deaf.

Resumen

De acuerdo con la Ley Federal n. 7.853, las personas minusválidas tienen el derecho ir a la escuela regular. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una investigación sobre la inclusión de una niña sorda en las clases regulares de Educación Física. Los instrumentos de la investigación fueron las observaciones participantes, entrevistas y análisis documental. Los resultados indican alguna oscilación en la comunicación, con nosotros y con otros niños. Se observa también una ambigüedad da niña frente al lenguaje brasileño de señales (LIBRAS), lo que puede significar una dificultad de reconocimiento de la cultura de los sordos.

Palabras-claves: Educación Física, inclusión, surdez.

Introdução

De acordo com a Lei Federal n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, todas as pessoas com histórico de deficiência têm o direito de frequentar a rede regular de ensino. Desta forma, crianças e jovens com dificuldades de locomoção, com deficiência mental, com perda de visão, surdos, ou, ainda, com qualquer outro histórico de deficiência, podem e devem frequentar o ensino regular.

A presença de alunos e alunas com essas características, sobretudo junto com aqueles/as com histórias de vida diferentes das delas, exige dos/as educadores/as,

além do conhecimento mais propriamente técnico acerca das diferentes necessidades, não só a capacidade de trabalharem conteúdos de ensino com procedimentos diferenciados, mas também de serem mediadores das tensões e relaxamentos (ELIAS & DUNNING, 1986) oriundos das relações entre esses diferentes sujeitos que se interligam no mesmo ambiente educacional. Essa preocupação não se limita às crianças, mas também, obviamente, ao próprio educador, também sujeito dessas (e a essas) configurações.

É preciso então, aguçar o olhar para compreender por quais caminhos percorre o princípio da inclusão, também porque, entre outras questões, ela não encontra seu devido lugar nos programas de formação inicial de educadores. Nos cursos de Curso de Pedagogia e de Licenciatura em Educação Física da UFSC, por exemplo, os temas da inclusão e mesmo das histórias de deficiência como um todo, aparecem no currículo somente nos períodos finais da formação, respectivamente na habilitação e no aprofundamento de cada uma das graduações, ou em disciplinas optativas ao longo dos cursos. Um dos problemas desse enfoque na formação de educadores/as é que a questão das necessidades especiais acaba sendo tratada de forma *exterior*, quer dizer, como um “tema especial”, e não como um objeto que diz respeito à formação de todos/as os/as educadores/as, tendo em vista a necessidade e a importância da prática da inclusão. Que se lembre ainda que as histórias de deficiência não são uma exceção à regra, e ainda que elas não são, ao contrário da forma como muitas vezes são oferecidas as disciplinas na formação, “optativas”.

Em nossa prática pedagógica, deparamo-nos com uma situação que nos desafiava cotidianamente. Em uma escola da periferia da Ilha de Santa Catarina, em Florianópolis, encontramos uma turma de primeira série do ensino fundamental, na qual três dos/as trinta e quatro alunos/as apresentavam histórico de deficiência. Dentre eles/elas, encontra-se Alice¹, uma menina de onze anos, com perda auditiva neurossensorial profunda bilateral.

Nosso objetivo no presente trabalho é apresentar os resultados de um estudo que procurou investigar o contexto de inclusão (ou não), dessa menina no ensino regular, tendo como foco central a comunicação que se estabelecia entre ela e outros sujeitos/atores do ambiente educacional, notadamente colegas e professores/as. O contexto que estruturou o objeto, dentro do ambiente educacional, foi, principalmente, o das aulas de Educação Física.

Metodologia/instrumental de análise

O estudo, realizado no primeiro semestre de 2001, procurou mergulhar na singularidade e na complexidade do objeto que se construía, buscando então a tensão interna do diálogo entre particularidade e universalidade (BOURDIEU, 1989; GOLDENBERG, 2000). Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos para a coleta de dados:

1. observação participante de dezoito aulas de Educação Física, realizadas no primeiro semestre de 2001;
2. observação participante dos momentos de recreio nos mesmos dias das aulas de Educação Física;
3. análise dos documentos relativos à saúde e escolarização de Alice;
4. entrevistas semi-estruturadas com as professoras regentes, atual e anterior; bem como com o professor de educação física anterior da aluna.

As aulas foram observadas por um/a dos/as pesquisadores/as, tendo sua dinâmica, desdobramentos e momentos significativos anotados em diário de campo. Da mesma forma, os momentos de recreio dos mesmos dias de Educação Física foram registrados, sempre tendo em vista as experiências da aluna observada.

Foram analisados, também, os desenhos feitos pela aluna em algumas aulas, que exploraram, entre outras, temáticas como “eu”, “eu e meu amigo ou ami-

ga”, “minha aula de Educação Física”. Também foram objetos de investigação os relatórios e exames clínicos da aluna, elaborados pela Fundação Catarinense de Educação Especial (2000).

As entrevistas com os professores foram gravadas e descritas, sendo analisadas qualitativamente, a partir das expressões e categorias próprias ao objeto estudado. Elas nos ajudaram, como se verá, a traçar uma *localização social* um pouco mais detalhada das relações que se estruturavam em torno da aluna, tanto que se refere ao perfil dela, quanto às condições de possibilidade, por parte dos/as educadores/as, de trabalharem nesse contexto.

Os dados foram categorizados, sistematizados, cruzados entre si e analisados qualitativamente, a fim de que se pudesse construir uma narrativa sobre esse caso de inclusão.

O sujeito

Antes de apresentarmos o sujeito pesquisado, é importante apresentar, rapidamente, alguns aspectos da surdez.

A surdez pode ser classificada como *pré-lingüística*, quando adquirida antes da aquisição da língua oral, e *pós-lingüística*, quando adquirida após a aquisição da língua oral. Há também, no entanto, sujeitos *parcialmente surdos*, subdivididos em portadores de surdez leve e portadores de surdez moderada, e os chamados propriamente de surdos, subdivididos em portadores de surdez severa e portadores de surdez profunda. No entanto, de acordo com Oliver Sacks (1999), as pessoas com limitações auditivas geralmente não são consideradas surdas, pois embora tenham dificuldades em ouvir, o fazem.

A perda de audição pode ser ainda *condutiva*, quando a mensagem chega com baixa intensidade, mas não há distorção, sendo geralmente reversível; *neurossensorial*, na qual há distorção das palavras, o que altera a fidelidade da mensagem, sendo geralmente irreversível; ou *mista*, quando estão associados fatores característicos das duas anteriores.

Alice

Alice era a filha mais nova de uma família de pai, mãe e três irmãos. Ela tinha onze anos e freqüenta pela quinta vez consecutiva a primeira série do ensino fundamental, com crianças que, em geral, eram bem mais novas e menores do que ela. Era alta, magra, mestiça, e já começava a apresentar características corporais que marcam a transição da infância para a juventude. Ficou surda aos cinco anos de idade, como consequência da meningite.

Em função da idade em que ocorreu a perda da audição, pode-se classificá-la como surdez “pós-lingüística”, uma vez que já adquirira a linguagem oral. Embora geralmente se afirme que este tipo de surdez proporciona maiores possibilidades de alfabetização, leitura, escrita, formação de vocabulário, etc., Alice até então não havia se alfabetizado. Segundo o relato de uma professora, de quem Alice foi aluna alguns anos, a menina apresentava muitas dificuldades em associar os sons das sílabas e posteriormente formar as palavras. Isso levaria Alice a ter o conhecimento limitado no que se refere ao reconhecimento das letras.

Alice fazia parte de uma turma de crianças com idade entre seis e doze anos, que, como ela, apresentavam condições sócio-econômicas visivelmente precárias. Os/as alunos/as protagonizavam vários momentos de agressividade e violência, prevalecendo também sérias dificuldades em se estabelecer regras de convívio.

Além de Alice, com surdez – e, segundo análise de equipe multidisciplinar, deficiência mental leve –, ainda havia ainda duas crianças com histórico de deficiência: outra menina com deficiência mental leve, e um menino cujo diagnóstico ainda não havia sido concluído, mas cuja suspeita era de ter ele portador de uma síndrome cuja origem está sendo investigada. Naquele momento também era classificado como deficiente mental leve.

A desqualificação do trabalho pedagógico, expressa também na superlotação da turma, fazia com que as dificuldades em se lidar com as *diferenças*² aumentasse sobremaneira. Não era fácil, nesse contexto,

visualizarmos a “inclusão”, o respeito pelas crianças e pelos/as profissionais da educação que com elas trabalhavam. As precárias condições de trabalho ajudavam a constituir na escola pouco mais do que um espaço de confinamento de crianças, que pouco se configurava, em suas relações e expressões, como um ambiente educacional que proporcionasse a inclusão e a igualdade de oportunidades.

O ambiente educacional

O ambiente educacional onde realizamos nosso estudo era uma escola de pequeno porte, com apenas quatro turmas, atendendo somente às séries iniciais do ensino fundamental. Embora seja difícil comparar situações que se aproximam do limite do suportável, como é o caso do ensino público no Brasil, não se pode negar que, apesar do pequeno espaço físico e das restritas instalações, a escola possuía instalações que possibilitavam a prática pedagógica. Nela havia três salas de aula, uma cozinha, a sala da direção, um pequeno depósito (onde ficam guardados os materiais de limpeza e de Educação Física), três banheiros (um deles exclusivo para professores/as) e uma pequena área coberta, onde era servida a merenda escolar.

Quanto ao espaço reservado à Educação Física, tínhamos disponíveis uma sala de aula (denominada de “sala de Educação Física e Educação Artística”) e um pátio na frente do prédio da escola. Este pátio era de areia, não muito grande, e era preciso dividi-lo com três mastros de bandeiras, uma antena parabólica e algumas plantas próximas ao muro. Não havia quadra de esportes, nem tampouco um espaço coberto que comportasse, nos dias de chuva, as atividades mais comuns da Educação Física.

O material disponível para as aulas era suficiente, se considerarmos as instalações disponíveis. Dispúnhamos de um número significativo de arcos, cordas, bastões de madeira, saquinhos de areia, bolas (de borracha, de futsal e basquete) e uma rede de vôlei. Nos momentos em que trabalhávamos em sala, utilizávamos “jogos didáticos” (vários tipos de dominó, que-

bra-cabeça, jogo da memória, ludo) e elaborávamos cartazes: construção das regras para aulas de Educação Física, desenho do corpo humano (masculino e feminino), além dos desenhos individuais.

Resultados

Os “dois mundos” de Alice

Alice parece viver, simultaneamente, em “dois mundos”. O primeiro apresenta algum grau de interação coletiva e de alteridade, de reconhecimento que a leva a atividades exercidas com e em relação a colegas e a nós, seja na dinâmica das aulas, seja nos momentos de recreio.

Nesse mundo há simultaneamente compreensão e desentendimento, ou marcados pelo reconhecimento mútuo de que há uma diferença entre ela e as outras crianças. Alice se parece se reconhecer como surda, assim como as outras crianças certamente se reconhecem como ouvintes, numa relação com dissonâncias, mas com aparente ausência de preconceito. Essa conjuntura é, sem dúvidas, emoldurada por um dos conteúdos eleitos para as aulas de Educação Física, que é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).³ Embora não tivéssemos a pretensão de ensinar LIBRAS, função exclusiva de professores/as surdos/as, apresentamos-nas aulas, com o propósito de que os/as alunos/as aprendessem que a linguagem oral não é a única possível, havendo outras possibilidades de comunicação, de forma que mais um elemento fosse incorporado ao respeito pelas diferenças.

Havia, no entanto, um segundo mundo de Alice, do qual fazia parte, de forma mais permanente, apenas uma outra menina, sua prima e privilegiada interlocutora, além de eventual tradutora/mediadora. Esse mundo particular tinha algo de impenetrável, dado pelo silêncio que só alguns, de forma singular, tinham virtual acesso.

Janaína, prima de Alice, era principal coadjuvante desse outro mundo. Com essa aluna da segunda série, Alice

interagia, sobretudo, no recreio, uma vez que estavam em turmas diferentes. Chamava, porém, a atenção, o trabalho de intérprete que Janaína exercia, muitas vezes absolutamente surpreendente, sobretudo no que dizia respeito aos significados atribuídos aos signos manifestados por Alice. Era também com Janaína que Alice parecia encontrar segurança.

Janaína morava na mesma comunidade de Alice, e ao que tudo indicava, estabeleciam relações também fora do ambiente educacional, compartilhando o mesmo estado de pobreza material.

Quanto às características corporais, as duas meninas eram bem diferentes. Janaína tinha então nove anos, baixa estatura, branca, magra e ainda parecia ser uma criança, pois ao contrário de sua prima, não apresentava traços de juventude.

A afinidade entre ambas era visível. Na maioria dos desenhos feitos por Alice, Janaína estava presente, fosse brincando, fosse com o seu nome escrito dentro de um coração. Era tão forte o vínculo entre elas, que observamos que Alice, durante as aulas de Educação Física, posiciona-se próxima à porta da sala da 2ª série, na tentativa de comunicar-se com Janaína, ou ainda, de apenas vê-la.

Há algo provavelmente em comum entre elas no que se refere ao *movimentar-se* (KUNZ, 1991, 2000; TAMBOER, 1994), como, por exemplo, na prática da dança. Certa vez observamos que dançavam – e Alice cantava – durante o recreio, e assistíamos a coreografia. Janaína comentou que a música falava sobre “índiozinhos”, mas, no entanto, não conseguíamos perceber nenhum sinal, gesto ou mímica que expressasse a figura de um/a índio/a. Não era esperávamos que o/a índio/a fosse mencionado/a em LIBRAS, uma vez que Alice não dominava esta linguagem. Mas não houve nenhuma pista que simbolizasse a figura de um/a índio/a.

Destaque-se aqui a importância do conceito de *mímesis* para a educação, tanto de surdos quanto de ouvintes. Não nos referimos à mera imitação de gestos ou palavras, mas a representação e a re-elaboração do

mundo que nos circunda, da memória que somos capazes de compor. O corpo é o órgão, por excelência, de expressão mimética (HORKHEIMER, 1996), e a voz, os gestos e os desenhos (incluindo-se as letras!) são suas ferramentas essenciais (BENJAMIN, 1977).

Como se sabe, a LIBRAS não é uma imitação da linguagem falada, mas, ao contrário, configura-se ela mesma como linguagem singular e autônoma. Mas é, justamente, nesse registro, expressão mimética fundamental, que torna contemporânea a força ancestral da gestualidade, recolocando-a no primeiro plano da comunicação.

Nesse contexto aparecia uma dúvida: será que Janaína fazia, em alguns momentos, uma interpretação aleatória, sem preocupar-se realmente com a mensagem, e por sua vez, Alice não percebia (ou percebia!) o engano? Haveria um significado construído pela interação entre o que uma pretendia dizer e como a outra o interpretava? Havia consciência desse possível processo? Ou podemos pensar num casual equívoco de interpretação? Existia ainda, pelo menos, uma terceira possibilidade: não fomos capazes de identificar a mensagem.

Desse mundo de Alice também fizemos, às vezes, parte. Sua interação conosco se dava, em grande medida, não só pelo caráter óbvio de autoridade, mas também porque, como já se pôde perceber, conhecíamos, em parte, a comunicação por LIBRAS. Era por meio dessa linguagem, a despeito das dificuldades, que procurávamos encontrar um outro patamar de comunicação com Alice.

Duas dimensões que convergem no *mesmo mundo*

É claro que esses “dois mundos” eram apenas um, e sua separação é meramente didática, para tentarmos mostrar especificidades numa relação que se configurava como de múltiplas formas e graus de comunicação, e em cuja estrutura elementos afetivos parecem ter jogado um papel tão importante quanto os de natureza técnico-instrumental.

As dificuldades de Alice no processo de escolarização não lhe reservaram, ao que tudo indica, o papel social de “fracassada”, pelo menos no que se refere às outras crianças. Observamos sua constante preocupação em ser o alvo das atenções alheias. Estar entre crianças menores e ouvintes não lhe inibia.

Como já foi destacado, não foram observadas atitudes ou falas que denunciavam relações preconceituosas, talvez porque o preconceito ainda estivesse por ser construído/assimilado pelas crianças. O preconceito, como um valor que é atribuído ao *outro*, como vítima, parecia ainda estar distante das crianças, talvez porque a contradição entre “deficiência” – como “falta de eficiência” – e produtividade, típica da *sociedade administrada*, não fosse facilmente assimilada em um ambiente onde não prevaleciam, paradoxalmente, as condições para um processo de formação mais amplo e efetivo. Destacamos o paradoxo da situação tendo em vista que, justamente, uma formação mais avançada e efetiva, nos moldes que infelizmente se colocam hoje como hegemônicos no campo da educação, significaria também um aumento tremendo da competitividade, o que não garantiria, portanto, que relações solidárias e respeitadas com os *diferentes*, de fato, se estabelecessem.

As entrevistas com professores/as mostraram, neste contexto, o quanto é presente a ambigüidade de sentimentos relacionados à diferença, às vezes considerada como não-diferença ou como irrelevante, outras como determinante da constituição da subjetividade de Alice. A professora regente, por exemplo, entendia que Alice cumpria uma “função pedagógica” na sala de aula:

Eu acho que existe a importância da Alice na sala porque na verdade, mostra para as outras crianças que no mundo nem tudo é perfeito. Eu até falava muitas vezes para eles que quantas crianças que faltavam a aula, não freqüentavam a aula e que tinham aquela vaga ali de graça... Aí eu usava a Alice também como exemplo: ‘Olha gente, uma criança que tem deficiência auditiva, não fala e está aqui na sala de aula tentando aprender. Vocês que são normais, vocês que têm tudo, têm boa audição, que falam bem e não querem vir.

Importante ressaltar também, por outro lado, o quanto à surdez pode estar associada, em nosso imaginário, a uma série de outras características que não necessariamente se relacionam com ela. Percebe-se isso desde os documentos que qualificam Alice como com deficiência mental leve, até uma das entrevistadas, que diz que Alice se relaciona mais proximamente com um menino que também é portador de necessidades educacionais especiais. Partia-se constantemente do princípio, talvez projetivo, de que Alice sabe ser surda – o que até certo ponto, segundo se observa, é verdade – e que ela identifica essa característica como uma deficiência.

As outras crianças pareciam percebê-la como integrante orgânica do grupo, pouco vinculada a rótulos, talvez também porque todos fizessem parte da mesma comunidade (alguns eram vizinhos, outros parentes), e, neste, caso o convívio e a identidade comum podem ter sido facilitadores da mútua aceitação.

Alice costumava relacionar-se com todas as crianças da maioria da turma. Não notamos a presença de um grupo específico de afinidade, sua relação com os colegas vinculava-se muito aos seus interesses momentâneos. Às vezes estava entre os maiores, num outro momento entre os menores; em algumas situações preferia estar com as meninas, em outras, com os meninos. Enfim, não apresentava visíveis problemas de relacionamento, costumando, inclusive, nas diversas atividades, convidar as crianças para integrarem o seu grupo. No entanto, quando algum/a colega desrespeitava as regras da atividade realizada, solicitava nossa intervenção, chegando a tentar impedir a permanência deste/a aluno/a no grupo. Era, sem dúvida, uma liderança, o que talvez surpreenda, pois, era minoria (surda) dentro de um grupo majoritário (ouvintes).

Seu reconhecimento como *diferente* também era algo expressivo: às vezes pedia para que a turma, utilizando-se de LIBRAS, lhe aplaudisse, outras tantas pedia à professora para ser a mediadora do trabalho em LIBRAS: colocava-se em posição de destaque frente à turma, fazendo o sinal de cada cor e oralizando, junto com o grupo, o nome de cada uma das crianças.

Comunicação

Sua comunicação se estabelecia principalmente por meio da leitura labial, pouca oralização e muitos sinais, gestos e mímicas. Seu conhecimento de LIBRAS era, apesar dos episódios acima destacados, restrito. As crianças comunicavam-se com ela com algum sucesso, raramente demonstrando não entendê-la.

Em nosso contato com Alice, procuramos combinar oralização e alguns sinais em LIBRAS, o que parecia perturba-la um pouco. A não aceitação desta língua talvez ocorresse porque Alice não tivera, até então, contato anterior com ela.

Sua oralização era muitas vezes incompreensível, e quando percebia que sua mensagem não fora entendida, demonstrava nervosismo e ansiedade, o que prejudicava ainda mais a comunicação. Enquanto quase não oralizava com as crianças de sua turma, o fazia com muita frequência conosco.

Alice parecia reconhecer sua condição de pessoa surda, como indicamos dados que já obtivemos, embora, como já foi indicado, rejeitasse um elemento fundamental do contexto cultural dos surdos, a linguagem de sinais. Isso talvez acontecesse porque lhe era muito difícil reconhecer-se como parte de um universo maior formado por surdos. Além disso, seu contato por meio de LIBRAS acontecia quase que exclusivamente, e muito pouco, conosco, de forma que muito provavelmente ela acabava por identificar essa linguagem como particular e circunscrita a esta relação. A relação com grupos de surdos que se comunicam por meio de LIBRAS era praticamente inexistente, o que reforçava seu distanciamento. Esse reconhecimento bi-lingüístico e bi-cultural teria sido fundamental, segundo a literatura da área (QUADROS, 1997; SÁ, 1999), para que ela pudesse identificar-se como surda em um mundo que simultaneamente comporta ouvintes e outros surdos.

É importante destacarmos que esta discussão sobre a *cultura dos surdos* é vista sob vários ângulos, já que alguns autores defendem a existência de um grupo cultural distinto formado pelos surdos, enquanto outros entendem suas manifestações como típicas de um

grupo minoritário, que por sua vez estaria inserido em um contexto social/cultural maior, o que os levaria à apropriação de símbolos, valores e códigos desta estrutura. Por último, existem aqueles que definitivamente não acreditam que os surdos constituam um outro grupo cultural (QUADROS, 1997; SÁ, 1999).

Outras expressões/relações

Situações que pudemos identificar como manifestações de sua sexualidade eram marcantes nas relações de Alice. No recreio estava constantemente com os meninos maiores, envolvendo-se em brincadeiras em que o toque e o olhar pareciam possuir um significado especial. *O proibido*, como se esconder atrás do colégio, também fazia parte desses momentos. Alice era extremamente vaidosa, costuma estar de batom cor de rosa e com seus cabelos penteados e enfeitados com grampos coloridos.

Freqüentemente, no recreio, optava pela companhia das crianças da 2ª série. Além de sua prima, as outras crianças desta turma também lhe interessam muito. Elas, por sua vez, pareciam gostar da presença de Alice. Uma das hipóteses levantadas diante desta preferência é o fato de terem sido colegas de turma de Alice em anos anteriores. A condição de estarem, mais proximamente que as atuais colegas, incorporando elementos da juventude, certamente também tem sua importância, pois compartilhavam desejos, ansiedades, necessidade, afinidades e gostos típicos condição histórico-temporal em que se encontravam. Embora em sua maioria não tenham completado onze anos, se aproximavam mais de Alice do que as crianças de seis e sete anos, que compunham a maior parte de sua turma.

Seu relacionamento conosco era bastante interessante, demonstrando-nos muito carinho, beijando-nos, abraçando-nos e convidando-nos a compartilhar momentos importantes, como o recreio. Parecia compreender o interesse que tínhamos pela surdez, tomando-o para si utilitário, o que nos era denunciado por seus olhares e sorrisos. Exigia freqüentemente que interfe-

ríssemos nas suas relações, que fôssemos mediadores/as dos seus problemas, o que em muitos momentos poderia ser um artifício para manter-se como centro das atenções. Às vezes queixava-se de alguém, ao referir-se a uma atitude do passado que não nos parecia de grande muita importância naquele instante, colocando-se propositalmente na posição de vítima.

À guisa de conclusão: questões para pensar

Com base no material coletado e analisado, observamos que algumas características eram bastante fortes em Alice e nas suas relações. Entre elas, o reconhecimento do *ser surda*, *ser diferente*, que por sua vez só existia porque se deparava com os ouvintes (e vice-versa).

Contudo, sua condição de *diferente* não lhe negava posturas e atitudes de liderança – em certas circunstâncias, até mesmo de autoritarismo –, de interação com os demais e de muita afetividade. Supomos que, na maior parte das vezes, ela ignorava rótulos que enfatizassem a deficiência, a perda, a incapacidade. O peso do estigma, para Alice, parecia ser ainda não muito grande.

Permaneceram ainda em aberto as relações de força e poder que se colocavam entre Alice e as outras crianças, no sentido de serem suas atitudes e sua participação, ao mesmo tempo, um espaço conquistado e concedido. Para utilizarmos, com alguma liberdade a consagrada expressão, tratava-se de um jogo de *conformismo e resistência* (CHAUI, 1997), um movimento que, para resistir, precisava, eventualmente, conformar-se, acomodar-se para alcançar uma nova posição. Movimento, sem dúvida, perigoso, uma vez que suas fronteiras com a *identificação com o inimigo*, são sempre muito tênues.

Também não poderíamos deixar de voltar a mencionar a relação de Alice conosco. Lembramos de seu olhar, de seu sorriso maroto, em busca talvez de uma prote-

ção ou de um afago. Por que agia assim? Percebera Alice a forte ligação que temos com a surdez, e então se sentia protegida? Ou simplesmente queria chamar a atenção? Ou se trata de não mais do que projeções e fantasias de nossa parte?

Outra pergunta que permanece instigante é se os fortes laços entre Alice e Janaína, a necessidade de estarem juntas, não acabava por atrapalhar uma maior socialização com as outras crianças, nem tanto no que se referia à frequência dos contatos, mas à qualidade e profundidade que podiam alcançar.

No que se refere aos aspectos lingüísticos, é preciso problematizar seu constante “fracasso escolar”, seu reticente analfabetismo. Esta permanência na 1ª série lhe fazia bem de alguma forma? Considerando a incessante repetência, não poderíamos entender a “inclusão” como mais uma forma de exclusão individual e de sucateamento geral da educação? Afinal, quais são as condições concretas para se efetivar a inclusão de crianças com histórico de deficiência? De fato, essas questões devem ser entendidas também tanto no contexto dos impasses na formação profissional, quanto no contínuo processo de deterioração da educação escolarizada: em face às dificuldades *reais* da inclusão, que ferem o direito à educação universal, estrutura-se um processo *formal* de inclusão.

Sem dúvida, os cinco anos consecutivos de Alice na 1ª série refletem nossas limitações como educadores, ainda que não possamos particularizar a responsabilidade por todas as falhas do processo educacional. Certamente não seremos nós, com nossas dificuldades em trabalhar as diferenças e nossas limitações de formação – destacadas por todos os entrevistados –, os únicos responsáveis pelos altíssimos índices de evasão escolar, pelas freqüentes exclusões, pelos constantes atropelos do cotidiano escolar.

É preciso destacar ainda, que o que parece estar em jogo é o aprendizado da convivência com as diferenças e a multiplicidade, em todos os sentidos, em busca da igualdade de direitos. Pensar uma outra educação

com vistas a uma outra sociedade é não escamotear os desafios que se colocam, diariamente, nas figuras das várias “Alices”, sejam elas surdas, cegas, paraplégicas, obesas, de outra etnia que não a nossa, etc.

Lembramos, por último, que o preconceito é intercambiável, que corresponde às relações sociais dinâmicas e conjunturais, e que as formas de combatê-lo dependem, antes de tudo, de que saibamos reconhecê-lo.

Referências

BENJAMIN, W. Über das mimetische Vermögen. In: BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften* (Band II-1). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977. p.210-213.

BOURDIEU, P. *Opoder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CHAUL, M.S. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CROCHIK, L.J. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 2.ed. São Paulo: Robel, 2000.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *Quest for Exciting: Sport and Leisure in the Civilizing Process*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL Relatório de avaliação audiológica. Florianópolis, FCEE, 2000.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HORKHEIMER, M. *Eclipse of Reason*. New York: Continuum, 1996.

KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

SÁ, N.R.L. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, O.O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TAMBOER, J. *Philosophie der Bewegungswissenschaft*. Butzbach: Griedel, 1994.

Endereço para correspondência: Rua Bartolomeu de Gusmão, 280. Carianos. Florianópolis – SC CEP: 88047-520.

Notas

* UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

¹ Todos os nomes citados no texto são fictícios.

² Ao nos referirmos às *diferenças* especificamente no contexto das pessoas com histórico de deficiência, não desconsideramos o fato de elas existirem em qualquer circunstância tanto nos ambientes educacionais quanto fora deles. Mesmo crianças sem histórico de deficiência apresentam, evidentemente, diferenças e semelhanças, que devem ser consideradas, problematizadas e respeitadas.

³ A Língua Brasileira de Sinais é o idioma próprio da comunidade surda. Hoje é reconhecido por sua autenticidade por sua estrutura gramatical, não nos permitindo identificá-lo como subordinado ao Português. A LIBRAS não necessita de empréstimos da gramática portuguesa, desvinculando-se, portanto, do Português Sinalizado. Esta peculiar linguagem faz uso de sinais expressos pelas mãos, além do uso da expressão facial e corporal.

Recebido em: 10/07/02

Aceito em: 24/10/02

