

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

CARLA CORRÊA DA SILVA

**Narrativas (auto)biográficas de sujeitos incluídos na universidade sobre  
suas experiências de escolarização**

Porto Alegre  
2º semestre de 2011

CARLA CORRÊA DA SILVA

**Narrativas (auto)biográficas de sujeitos incluídos na universidade sobre  
suas experiências de escolarização**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana da Silva Thoma

Porto Alegre  
2º semestre de 2011

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus queridos pais e família  
muitíssimo obrigado por acreditarem em mim,  
com fé, no qual pude deixá-los tão orgulhosos.

À Álvaro Lima  
pelo apoio total e pelas noites e dias ao meu lado ouvindo meus desabafos ...

À minha fonoaudióloga Eliza Andersen Bosenbecker por toda a dedicação,  
carinho e paciência que me guiaram durante esses 4 anos de faculdade.

À Ana Rosaura Springer, por ter me tido sempre como uma filha.

Aos meus amigos e colegas  
que compartilharam comigo as experiências de trabalhos e trocas de  
aprendizagens.

A todos que participaram desta pesquisa, por serem sempre amáveis e  
compreensíveis com as minhas necessidades e existências em compartilhar  
suas histórias de vidas.

E por final, a Dra. Adriana Thoma, pelo apoio e força, apoio e confiança me  
dada durante o primeiro semestre de faculdade e que sem ela, provavelmente  
não estaria realizando este trabalho. E pela orientação desse Trabalho de  
Conclusão de Curso.

“Cada pessoa é uma história. Quando eu era criança as pessoas sentavam-se à mesa da cozinha e contavam suas histórias. Hoje já não fazemos mais isto com tanta frequência. Sentar-se à mesa e contar histórias não é apenas um modo de passar o tempo. É o modo como a sabedoria é transmitida. É o que nos ajuda a viver uma vida digna de ser lembrada. Apesar dos espantosos poderes da tecnologia, muitos de nós ainda não vivem muito bem. Talvez precisemos voltar a ouvir as histórias uns dos outros.”

Rachel Naomi Remen

## RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo conhecer as narrativas da escolarização de estudantes com deficiência (baixa visão, surdo, físico/motor) que estão realizando a pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como referencial teórico utilizo as noções de experiência e narrativas a partir de autores que trabalham na perspectiva dos Estudos Culturais, pois muitos estudos sobre inclusão escolar têm, em análises na atualidade, estreita relação com os Estudos Culturais. Nesses estudos se focalizam e problematizam questões da cultura, diferença, relação de poder e saber, identidade e práticas discursivas. A pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura e análise de documentos como: Memoriais e Dissertações de Mestrado, nos quais busco entender as trajetórias de escolarização de sujeitos surdos (2 alunos), com baixa visão (2 alunos) e deficiência física (1 aluno) que chegaram à pós-graduação, em seus anos iniciais de escolarização. Que desafios encontraram ao longo de suas vidas escolares? Em que espaços estudaram (escolas especiais, escolas comuns)? Que recursos e serviços de acessibilidade foram disponibilizados a eles para que pudessem chegar à pós-graduação? Para responder essas perguntas, a partir da leitura dos referidos materiais foram constituídas as seguintes unidades de análise: (1) constituição de identidades e da diferença; (2) desafios vividos nas trajetórias escolares; (3) espaços de escolarização e (4) acessibilidade.

**Palavras- chaves:** Narrativas, experiências, trajetórias.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	6
2 INCLUSÃO ESCOLAR: CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS .....	12
2.1 Quem são os alunos da educação especial que devem ser hoje atendidos na perspectiva da educação inclusiva? .....	15
3 EXPERIÊNCIA E HISTÓRIA DE VIDA: FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE .....	19
4 O PROCESSO INVESTIGATIVO .....	22
5 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS SUJEITOS DA PESQUISA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
5.1 Constituição de Identidades e da Diferença .....	25
5.2 Desafios Vividos nas Trajetórias Escolares .....	28
5.3 Espaços de Escolarização .....	31
5.4 Recursos e Serviços de Acessibilidade .....	33
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	36
7 REFERENCIAS .....	37
8 ANEXOS .....	42

## 1 INTRODUÇÃO

*A imagem está (...) sempre ligada, geralmente, profundamente, a um sujeito, um “eu”, a suas ações, condições e percepções, a suas singularidades infinitas. (Andre Rouille , 2005,p.272)*

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) trata sobre os processos de escolarização de alunos surdos, com deficiência visual e deficiência física/motora na escola básica que chegaram a universidade. Interessa-me conhecer as histórias de vida desses alunos e suas experiências escolares, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa escolha se deu devido a minha própria trajetória na Educação Básica e como estudante do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação. Na escola básica, minhas experiências foram bastante marcantes, pois era constantemente chamada por apelidos pejorativos pelos meus colegas de sala de aula. Sem ter muito contato com estes, vivia distante das crianças e poucas se aproximavam de mim, já que sentiam vergonha ou não entendiam minha fala.

Minhas memórias sobre os professores são nítidas, lembro-me de ser muito tímida na escola, pouco falava, não gostava de ler texto em voz alta. O que me deixava muito constrangida, quando os docentes ameaçavam tirar pontos da minha nota escolar para que eu lesse textos para a turma. Outro fato que me causava bastante desconforto era meus cadernos e trabalhos sempre virem corrigidos com caneta vermelha e enormes recados destacando minhas trocas de letras. Esses fatos começaram a serem constantes a partir do momento em que ingressei em uma escola pública com uma estrutura escolar maior do que eu havia estudado no meu primeiro ano de ensino fundamental.

Na graduação, encontrei inúmeras discussões, debates acerca da inclusão na educação, sobre como ela pode ser realizada, quais os principais elementos para incluir as crianças na escola, em diversos contextos e sociedades. Contudo, estive diante de poucas oportunidades (ou quase nenhuma) de refletir sobre as experiências de estudantes com deficiência que passaram pela escola básica e chegaram ao ensino superior. Isso me instigou

a procurar ter mais contato com estudantes da universidade que, assim como eu, tenham passado por situações semelhantes nas séries iniciais.

No primeiro semestre do curso, em 2008/01, realizei a disciplina Educação Especial e Inclusão com a professora Adriana Thoma e soube da existência do Programa Incluir<sup>1</sup>, coordenado por essa mesma professora. Interessada em conhecer um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido por esse Programa, me candidatei a uma das vagas de bolsistas e fui selecionada. A partir de então, passei a trabalhar com tais sujeitos na Universidade, fazendo a adaptação de materiais, como digitalização de textos para alunos com baixa visão para que pudessem ser ampliados ou lidos através do programa leitor de tela Dos Vox<sup>2</sup>.

Aos poucos fui ouvindo suas falas e percebendo que, independente da “limitação”, esses estudantes tiveram suas histórias escolares bastante semelhantes com a minha e ao estarem cursando uma graduação muitas de suas experiências se assemelhavam com situações vivenciadas anteriormente na escola, como por exemplo: a falta de adaptações de materiais, de acessibilidade<sup>3</sup> e, também, professores pouco acessíveis à mudança de suas aulas para atender a esses alunos. Como afirma Moreira (2005), parece evidente que a Instituições de Ensino Superior (IES) ao longo de caminhada

---

<sup>1</sup> O Programa Incluir é um programa desenvolvido pela Secretaria de Ensino Superior/SESu e Secretaria de Educação Especial/SEESP do Ministério de Educação que, mediante a aprovação de projetos encaminhados pelas universidades federais brasileiras, tem como objetivo apoiar ações que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Tem como objetivo garantir a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de cegueira, baixa visão, mobilidade reduzida, deficiência auditiva e da condição de ser surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, na UFRGS, através de ações que visam à eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, possibilitando uma efetiva participação de acadêmicos com deficiência na universidade (THOMA, 2009).

<sup>2</sup> O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto nível de independência no estudo e no trabalho. O DOSVOX foi desenvolvido pelo O Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1997. (Cf. informações disponíveis em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>)

<sup>3</sup> A acessibilidade significa romper com as barreiras que impedem a participação efetiva de todos, principalmente em termos arquitetônicos e de comunicação. (Adriana Thoma em entrevista ao Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC) da universidade Unisc. Disponível em: [www.unisc.br/naac](http://www.unisc.br/naac). Acesso em: 09/10/2011)



vem encontrando inúmeras dificuldades para efetivar uma educação pautada nos critérios inclusivos e democráticos.

Assim, em vários momentos me questionei sobre como seria a trajetória de uma criança que não é entendida em seu processo de aprendizagem, quando esse difere da maioria, e não tem apoio para acompanhar a turma. Porém, mesmo com experiências negativas e frustrantes na instituição de Educação Infantil e Ensino fundamental, consegue ser aprovada no vestibular (sendo pelo sistema de cotas ou não) e quando está cursando a Faculdade escolhida não encontra 'recursos' para atender suas necessidades.

Essa é minha própria experiência. Quando ingressei na universidade, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, me deparei com uma estrutura inclusiva praticamente nula. Mesmo tendo passado no vestibular, recebi sugestões de trocar de curso ou repensar como seria meu futuro após o término do mesmo<sup>4</sup>. Pensava, então: Como me manter? Terei possibilidade de futuramente exercer minha profissão?

Ao ter tido a oportunidade de conviver com pessoas que se encontravam em situações muito semelhantes a minha, fui instigada a buscar saber mais sobre a situação desses colegas da universidade e como sobre seus processos de escolarização na escola básica até chegar ao ensino superior: quais as dificuldades encontradas, qual o tipo de apoio recebido e como se sentem hoje diante das possibilidades fornecidas pela sua Faculdade para exercer sua carreira, após estarem formados. E, principalmente, o motivo pelo qual eles insistem em continuar levando adiante suas escolhas.

Neste contexto, escolhi analisar as histórias de vida desses sujeitos, suas narrativas<sup>5</sup> e experiências escolares, objetivando através destas ressaltar

---

<sup>4</sup> Esse questionamento foi feito pela professora Adriana Thoma, durante uma conversa solicitada pela Congrad do Curso de Pedagogia, com o objetivo de me fazer refletir e afirmar minha escolha pelo curso. Segundo ela, essa afirmação seria importante para que pudessem ser discutidas, com os demais professores do curso, formas diferenciadas de avaliação das minhas produções escritas.

<sup>5</sup> "Por meio das narrativas, podemos ter acesso à experiência do outro, porém de modo indireto, pois a pessoa traz sua experiência a nós da maneira como ela a percebeu, ou melhor, da maneira como a interpretou. A pessoa fala de suas experiências, reconstruindo eventos passados de uma maneira congruente com sua compreensão atual; o presente é explicado

com maior clareza o sentimento desses alunos diante das adversidades que enfrentaram e ainda enfrentam durante sua vida acadêmica.

Para Hall (1997):

o significado não está no objeto, nem na pessoa, nem na coisa, nem mesmo na palavra. Somos nós que estabelecemos o significado de forma tão determinada que, em seguida, ele vem parecer natural ou inevitável. Está é a forma objetiva porque nos tornamos, desde crianças, sujeitos culturais: tal conhecimento não está inscrito em nossa genética, mas é o que permite que convivamos em nossa cultura construindo, produzindo: é o resultado de uma prática de significações, que faz as coisas significarem.

Assim, acredito que nós, professores em formação, somos “carregados” de conceitos, concepções e representações que influenciam nossa visão de educação. E por isso considero importante que possamos conhecer e problematizar as representações sobre os alunos com os quais iremos trabalhar que nos são apresentadas nas várias disciplinas do Curso. Devemos questionar as verdades que nos são contadas pela cultura e que acabam por fabricar o olhar que temos sobre os alunos e que colaboram para estabelecer as relações de in/exclusão como as que vivi e que foram experimentadas pelos acadêmicos cujas histórias serão narradas e trazidas para esse trabalho.

Diante disso, esta pesquisa trata sobre as experiências de jovens com necessidades especiais decorrentes de baixa visão (2), surdez (2), deficiência física – síndrome de boneco de pano<sup>6</sup> (1) que alcançaram o ensino superior. A investigação foi realizada por meio da análise de escritas de alunos de diferentes cursos de pós-graduação ( cursos já concluído ou em andamento) de Programas de pós-graduação da UFRGS (PPGEDU e PPGLetras<sup>7</sup>) que

---

tendo como referência o passado reconstruído, e ambos são usados para gerar expectativas sobre o futuro.”

<sup>6</sup> Retirado do Memorial do aluno 5: Atrofia Espinal Muscular Infantil, uma síndrome rara chamada Werdnig Hoffmann, que é uma doença do neurônio motor apelidada de “boneco de pano” e “boneco de trapo”, pela semelhança da mobilidade (moleza) corporal, precisando de apoios para sentar, firmar a cabeça, etc.

<sup>7</sup> Programa de Pós-graduação em Educação (quatro alunos do mestrado) e Programa de pós-graduação em letras (uma aluna).

aceitarem participar da pesquisa. Como questão que ajudará na construção do que pretendo, pergunto: *como sujeitos com necessidades especiais decorrentes dessas condições narram suas experiências sobre a escola básica e que desafios enfrentaram para chegar à graduação e pós-graduação?*

Busco entender as trajetórias de escolarização de sujeitos surdos, com baixa visão e deficiência física que chegaram à pós-graduação, em seus anos iniciais de escolarização. *Que desafios encontraram ao longo de suas vidas escolares? Em que espaços estudaram (escolas especiais, escolas comuns)? Que recursos e serviços de acessibilidade foram disponibilizados a eles para que pudessem chegar à pós-graduação?*

Para realizar a pesquisa utilizo autores que tratam da inclusão escolar, tais como Veiga Neto, Carlos Skliar e Adriana Thoma bem como autores que pesquisam sobre (auto)biografias, como Larrosa, Minayo e Hess.

No segundo capítulo faço uma revisão bibliográfica sobre as Políticas de Inclusão, apresentando o tema sobre alunos com deficiência em freqüentar um ensino mais avançado como os ditos “normais”. Além de, conceituar a palavra inclusão faço um breve relato de quem são os sujeitos da educação especial que devem ser incluídos nas escolas comuns.

No terceiro capítulo destaco dois conceitos importantes que se entrelaçam para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, apresento o conceito de experiência que perpassa as narrativas de todos os participantes dessa pesquisa. O segundo conceito denominado história de vida, pois é através dessa narrativa que este trabalho se constitui, como base fundamental para as análises da pesquisa.

No quinto capítulo apresento as análises dos textos que me foram disponibilizados para a pesquisa, como Memoriais e Dissertações de Mestrado, textos onde lemos narrativas sobre as trajetórias escolares dos alunos que participam desse estudo. Nas Considerações Finais faço uma síntese do trabalho.

## 2 INCLUSÃO ESCOLAR: Caminhos a serem percorridos

*A composição da trama de uma história contada vem reforçar a autonomia semântica de um texto, à qual a composição em forma de obra proporciona a visibilidade da coisa escrita.*  
(Paul Ricour, 2007, p.176)

Para que pudesse problematizar e refletir sobre o tema da minha pesquisa foi necessário aprofundar estudos sobre inclusão escolar e estudos (auto) biográficos.

Na atualidade, a educação especial perpassa transversalmente todos os níveis de educação básica com a finalidade de oportunizar a permanência e qualidade no processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais que não se enquadram nos padrões homogenizadores da escola. Considerando que todo sujeito que tem algum tipo de necessidade específica em seu processo de aprendizagem tem direito ao acesso e permanência na escola.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) apresenta um grande aumento sobre Leis, Diretrizes entre outros que colocam a obrigatoriedade de todas as instituições de ensino. Proporcionar um ambiente de integrador aos discentes e que contribua para as suas aprendizagens, desde a educação infantil até o ensino superior.

Veiga-Neto (1996, p.251) escreve: “o que se observa é que todo o espaço social tende a uma maior homogeneidade e a uma maior previsibilidade em termos de comportamentos individuais, tempos, espaços, ritmos, etc.”. Embora os processos disciplinares movimentados pela maquinaria escolar<sup>8</sup> tendam a homogeneização dos sujeitos, garantindo o acesso universal a todas as crianças, inclusive sendo obrigação do Estado previsto na Constituição, eles não conseguem apagar as diferenças existentes entre esses. Formas distintas

---

<sup>8</sup> O uso do termo maquinaria escolar deve ser entendido como sendo os alunos produtos fabricados em série por uma grande indústria que seriam as escolas, que incluem os alunos no processo de fabricação sem se importar com as particularidades de cada um no decorrer do processo.

de se relacionar com as muitas formas de disciplinamentos são postas em ação pelos coletivos e pelos indivíduos em particular, permitindo que esses tomem outros caminhos e exerçam sua liberdade, mesmo que provisória, de tomar outras tramas sociais e verdades para si.

Carlos Skliar (2003, p. 41) escreve que: “O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole”, propondo que se deixe de praticar esta pedagogia no qual o outro deva ser anulado. Adota como ponto de chegada outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser”.

Adriana Thoma, ao colocar que: “Somos “hospedeiros”, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, lingüística e historicamente” (2006), nos traz a tona o despreparo das instituições escolares para receber esse público distinto. O fato de haver garantia de vaga em escolas e universidades não garante que o aluno esteja incluído. Para que isso ocorra é necessário dar condições para que o mesmo possa aprender.

Com base nas palavras de Lopes (2004, p. 05): “problematizar as representações da deficiência dentro do campo da educação é trazer para o processo de inclusão”. Sendo assim, busco realizar entrevistas com alunos com necessidades especiais, com o objetivo de documentar suas histórias tanto no ensino regular, como também na universidade.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a “Legislação deveria reconhecer o princípio da igualdade, de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados”.

Michael Foucault (2002, p. 239) nos diz que o “olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha”, não é neutro, mas muitas vezes se torna sem expressão, sem fala, sem opinião devido a ocasionais posturas passivas dos alunos ou da própria instituição escolar. Para Veiga Neto (2008):

inclusão é justamente não encarar o outro como um deficiente ou como um diferente para ser recuperado, mas encará-lo como alguém dono de outro tipo de

entendimento do mundo; dono de uma outra cultura; e aprendermos convivências possíveis com este outro, na inclusão dele.

Para isso, o estudo aqui apresentado propõe uma desmistificação sobre a “incapacidade” de tais alunos de freqüentar um ensino mais avançado, tendo as mesmas oportunidades que os ditos “normais”. O que muitas vezes ocorre são que outros fatores como a comunicação, o espaço físico, entre outros, podem interferir no decorrer de sua formação.

Muitas pessoas com deficiência almejam chegar ao Ensino Superior para tentar diminuir o preconceito, a exclusão vivida no Ensino Básico (FERREIRA, 2007). Porém, ao buscarem um diploma de nível superior, o qual lhe habilitará a ingressar no mercado de trabalho, quando chegam a esse nível de ensino podem se deparar com fatores de exclusão semelhantes ao Ensino Básico, como o despreparo dos profissionais das instituições em lidar com a diversidade e problemas com acessibilidade física, nas comunicações e nas relações.

O fato da pessoa com deficiência se encontrar no ensino superior não significa que ela esteja incluída, pois incluir, para Ferreira (2007), significa organizar e implementar respostas educativas que facilitem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao “olhar” das pessoas sem deficiência e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Para melhor conceituar o termo inclusão é necessário observar que não siga o significado direto da palavra, que de acordo com o dicionário tem como primeiro significado “inserir, pôr, colocar para dentro” (WIKCIONARIO, 2007). Essa forma de entender a inclusão, a resume a apenas abrir as portas das escolas para todas as crianças. Serve tão somente para reforçar as estatísticas que apontam crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular e sem se importar com a construção de conhecimento por

parte destes alunos e pela permanência dos mesmos, e sem dar a devida atenção à qualidade do ensino.

## **2.1 Quem são os alunos da Educação Especial que devem ser hoje atendidos na perspectiva da Educação Inclusiva?**

Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), são três grandes grupos de discentes com necessidades especiais que fazem parte da inclusão.

O primeiro grupo são as *pessoas com deficiência*, ou seja, aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. O segundo, os *alunos com transtornos globais do desenvolvimento*, que são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. O terceiro grupo é constituído por *alunos com altas habilidades/superdotação*, definidos como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma áreas citadas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

É constatada a intenção do Estado em garantir, além da inclusão, a qualificação da educação que é ministrada para as pessoas com necessidades especiais, combatendo correntes filosóficas que têm em sua base a exclusão destas pessoas. Tais correntes, como a de Comenius, que defendia a hipótese de que todo o ser humano possui a capacidade de ser educado, não aceitando ‘diferenças’ produzidas com o decorrer do tempo pela história. Esse autor afirmava que para o anormal não há necessidade de preocupação, justamente pela condição de exceção e que a educabilidade seria um ponto de partida para a educação e a definiria como padrão de normalidade do homem. Ou seja, para ele, são os normais que devem receber a atenção e preocupação, pois já nasceram aptos para aprender (NARODOWSKI, 2001, p.81)

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (BRASIL, 2007), são reafirmado que:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (2007, p. 09).

Assim, todos os alunos ditos com deficiência devem ter garantido seu direito à educação, como observado na *Convenção sobre o Direito das pessoas com Deficiência* (2006), aprovada pela ONU, que assegura que os



estados devem garantir uma educação inclusiva para todos os níveis da educação. E devem seguir tais princípios:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Nesse sentido, vemos o esforço de algumas instituições em quebrar com alguns binarismos da educação inclusiva como: inclusão/exclusão, normal/anormal, muito utilizados, reforçados e referidos quando falamos em educação para pessoas com deficiência. Sendo que muito desses termos fazem referências a concepções clínicas terapêuticas, que defendem, por meio de diagnósticos médicos, as práticas escolares para tal público.

Exemplificando melhor esses binarismos, primeiramente inclusão/exclusão, cito Veiga-Neto; Lopes quando argumentam que:

as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muito deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerando de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (Veiga- Neto; Lopes 2007, p.958).

Os termos inclusão/exclusão são sempre geradores de diversos discursos, principalmente quando se refere às pessoas com deficiência, que não conseguiram aprender ou estão matriculados em escolas especiais ou regulares, mas não aprendem. Em algumas escolas é comum ver turmas para “alunos especiais” ou até mesmo integrados a uma turma dos ditos “normais”, mas isso não significa que tais estudantes estejam realmente incluídos no grupo de convívio. Muitos discentes vivem no espaço escolar onde sua presença não implica mudança nem do espaço, nem das relações que nele se

estabelecem, possuindo um caráter de invisibilidade, não perturbam, não mobilizam, não alteram a rotina do mundo (CASTEL, 2007).

De forma semelhante acontece quando há a distinção de normal/anormal, geralmente o anormal é consequência da exclusão. Foucault explica que as tentativas de conformar as pessoas, segundo padrões prévios constituídos no próprio grupo aos quais tais pessoas pertencem, devem ser compreendidas “mais (como) uma normação do que uma normalização” (FOUCAULT, 2006, p.76). Assim, Foucault designa um processo inverso ao primeiro: ao invés de se partir da norma para, em seguida, distinguir-se o normal do anormal – normação –, na normalização parte-se do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” (FOUCAULT, 2006, p. 83).

Como afirma o autor:

O anormal não é de uma natureza diferente da do normal. A norma, o espaço normativo, não conhecem exterior. A norma integra tudo o que desejaria excedê-la – nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro. (EWALD, 1993, p.87).

Assim, o normal vem representar aquilo que se tem como ideal, logo apontando e demarcando aqueles que fogem desse padrão de normalidade. Essa é “uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar” (THOMA, 2005).

### 3 EXPERIÊNCIA E HISTÓRIAS DE VIDA: ferramentas teórico-metodológica para as análises

*Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos, gestos, concluídos ou somente esboçados [...] podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional [...] esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo desprovidos de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que a primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito suas vidas.*  
(José Saramago)

Os estudos sobre inclusão escolar têm, em muitas análises na atualidade, estreita relação com os Estudos Culturais. Nesses estudos se focalizam e problematizam questões da cultura, diferença, relação de poder e saber, identidade e práticas discursivas. É a partir destas perspectivas que esse estudo se embasa.

Para compor os documentos de análise deste trabalho foram utilizados materiais autobiográficos como: memoriais e dissertações de alunos de diferentes graduações que hoje estão realizando pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escolhi textos autobiográficos para analisar porque, como afirma Larrosa (2006): "... toda escrita é, de uma maneira ou de outra, veladamente autobiográfica...". Para Lechner (2006, p. 171), por sua vez:

as biografias são como grafias de uma realidade histórica e sociológica mais vasta. Elas interessam como retrato de um processo individual vivido de forma muito concreta por cada um, mas também com tradução de mecanismos transformador das narrativas autobiográficas podem ter o impacto comunitário ou ser mesmo impulsionado por um "destino comum" ou "histórias comum" protoganzada apenas por alguns...

Larrosa (2002) descreve a experiência como "algo que nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma". Nesse sentido, experiência é aquilo que acontece conosco, com os alunos neste

trabalho de conclusão de curso. Passamos por situações e eventos que absolutamente nos sensibilizam ou produzem algo distinto em nós de forma suficiente para provocar alteração de percurso, tal qual a participação em um movimento que coloque a pessoa em contato com determinado conhecimento, mas que em seu final se constate que alguma influência tenha exercido sobre ela, ou que ela nada tenha agregado para si.

A própria palavra experiência tem em seu radical o “ex” de estrangeiro, de exterior, de estranho, mas também o ex de existência. O que possibilita concordância com Larrosa (2002), no seu texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* quando ele escreve que a experiência é (ou que deveria ser) o norte da passagem da existência mundana de todas as pessoas. Contudo, não de um ser que não tenha razão, fundamento ou essência. E sim que simplesmente ex-iste de forma única, simples, singular e finita. E é essas experiências que os sujeitos dessa pesquisa, através de suas escritas, me possibilitaram conhecer e analisar.

Segundo Minayo (2000), a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega sob tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido. Com isso, talvez possamos, como escreve Nogueira:

compreender como eles se vêem e como pensam a educação que recebem, seja para compreendermos o universo em que estão inseridos, seja para que denunciem sua condição, [...] e as possibilidades (necessidades) de uma Educação Inclusiva que, para eles, seja realmente significativa. (NOGUEIRA, 2002, p.4)

De acordo com Hess, a princípio as narrativas autobiográficas são escritas pelo autor, sobre experiências do autor e para o autor. Mas o autor vira um personagem dentro de sua narrativa e esta será interpretada por quem quer que a leia, podendo mudar as interpretação de acordo com as perguntas que são feitas ao texto.

Assim as narrativas contêm relatos escritos para configurar um contexto passado, fazendo perguntas específicas para os dados encontrados utilizo os textos autobiográficos para analisar a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa.

## 4 O PROCESSO INVESTIGATIVO

*Escutá-las [as histórias] é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...* (Abramovich, 2002, p. 16)

Para selecionar os sujeitos da pesquisa foi sugerida pela minha orientadora Adriana Thoma uma lista de alunos surdos, com deficiência visual e deficiência motora que estão atualmente estudando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entrei em contato com estes alunos através de e-mail solicitando que me enviassem suas Dissertações de Mestrado ou Memorial do ingresso para o mestrado, ou seja, textos nos quais houvesse narrativas sobre suas trajetórias escolares.

Quando fiz a escolha por trabalhar com narrativas (auto) biográficas, foi necessário pensar também sobre quais documentos seriam utilizados como fonte de dados para serem analisados, pois esses deveriam abranger o trajeto de vida escolar desses alunos.

Entre os que se dispuseram em participar da pesquisa, percebi que muitos tinham em comum em suas escritas as narrativas de si. Porém, para dois dos sujeitos de pesquisa foi necessário solicitar que escrevessem um relato das suas vidas escolares, pois em seus documentos havia pouco ou nenhum trecho que abordasse o tema. A escolha por analisar escritas (auto) biográficas de alunos da pós-graduação foi pelo princípio de que estaria trabalhando com narrativas escolares de sujeitos que já passaram por todos os níveis de escolarização (das séries iniciais e ensino superior).

Assim, meus objetos de análises serão focados em escritos (auto) biográficos, pois se trata de conhecer os laços entre o passado e presente, as relações desses alunos consigo mesmo, com os outros e com as instituições escolares.

Para melhor situar o leitor quanto às análises de pesquisa, apresento os sujeitos da mesma. Antes, saliento que os alunos que cederam suas memórias escritas para análise fazem/fizeram parte do corpo discente da UFRGS estando freqüentando ou já tenho concluído cursos de mestrado.

Apresento a seguir os participantes<sup>9</sup>.

Aluno 1: formado em História, hoje realizando o mestrado em educação pela UFRGS. Tem 29 anos, baixa visão e seu ensino básico foi realizado em uma escola regular, sem atendimento especial.

Aluna 2: formada em Jornalismo, hoje realizando mestrado em Letras pela UFRGS. Tem 26 anos, baixa visão e seu ensino básico foi realizado em uma escola de ensino regular, sem atendimento especial.

Aluno 3: formado em Educação Física e em Letras Libras, realizou o mestrado em Educação pela UFRGS, sendo atualmente professor de LIBRAS. Têm 38 anos, surdo e seu ensino básico foi concluído em uma escola de ensino regular, sem atendimento especial.

Aluna 4: formada em Letras Português e Letras Libras, atualmente aluna do mestrado em Educação e professora de Libras concursada do IFRS Sul. Têm 27 anos, surda e seu ensino básico se deu primeiramente em uma escola de educação especial, após concluiu em uma escola de ensino regular, sem atendimento especial.

Aluno 5: formado em Psicologia, hoje realizando o mestrado em Educação pela UFRGS. Tem diagnóstico de atrofia espinhal muscular e seu ensino básico foi concluído em uma escola de ensino regular, sem atendimento especial.

Sintetizo os dados de descrição dos sujeitos no quadro abaixo:

<b>Nomes</b>	<b>Idades</b>	<b>Formação</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Escolarização</b>
Aluno 1	29	História; Mestrado em Educação	Baixa Visão	Escola regular
Aluna 2	26	Jornalista Mestrado em Letras	Baixa visão	Escola Regular
Aluno 3	38	Educação Física Mestrado em Educação	Surdo	Escola Regular
Aluno 4	27	Letras Português e Letras Libras;	Surdo	Escola especial e Regular

<sup>9</sup> Utilizo nomes fictícios na identificação dos sujeitos.

		Mestrado em Educação		
Aluno 5		Psicologia; Mestrado em Educação	atrofia espinhal muscular	Escola regular

No capítulo seguinte trago excertos dos memoriais, dissertações e relatos dos sujeitos da pesquisa sobre suas experiências escolares.



## 5 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS SUJEITOS DA PESQUISA NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Todos, sem exceções podem aprender, mas ninguém aprende exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses.*  
(Rosita Carvalho,2008,p.110)

Durante a leitura dos documentos dos sujeitos da pesquisa pude perceber que nos textos um assunto em comum perpassava as histórias de vida desses alunos: a escolarização nos anos iniciais. Assim, proponho neste capítulo de análise buscar observar como se deu a escolarização dos alunos pós- graduandos nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de quatro aspectos como: (1) constituição de identidades e da diferença; (2) desafios vividos em suas trajetórias escolares; (3) espaços de escolarização e (4) acessibilidade. Assim, através desses olhares poderemos criar conhecimento utilizando suas narrativas como fonte de suas histórias escolares.

### 5.1 Constituição de identidades e da diferença

*O processo de construção de significados resulta também no modo como pessoas usam a língua, que está ligado ao momento histórico em que os interlocutores vivem e aos espaços em que vivem (contextos culturais). (...) os significados não estão encarcerados nos textos, mas são construídos pelas pessoas no ato de ler, escrever, interagir.*  
(FLORES, KARNOPP; GEDRAT 2006, p. 29)

Apesar de ter tido como destaque nos documentos a análise de narrativas sobre as experiências na escola básica dos alunos pós-graduandos com deficiência da UFRGS um tema que chama a atenção nas narrativas dos alunos é a constituição de suas identidades e diferença.

Primeiramente, uma palavra que aparece muito neste campo de análise é o conceito de normalidade. Alguns discentes passaram por uma fase de conflito na construção de suas identidades, entre se observar como: surdo/ouvinte, baixa visão/ vidente, como demonstrado nos seguintes relatos:

Em toda minha vida passei por processos de construção e desconstrução da minha identidade. Como nasci surda e estudei juntamente com outros surdos, me via como surda, mas ao entrar na escola dos ouvintes, onde passei longos sete anos sendo influenciada por um forte discurso de hegemonia ouvinte, ficava confusa sobre minha condição e aceitava o uso da fala e da leitura labial. (Aluno 4)

Em 1999, o descobrimento de identidade, navegou em um navio por um bom tempo entre terra maranhense e carioca, ele tinha duas identidades: fingir — ser ouvinte e o verdadeiro ser surdo.  
 Identidade fingir ser ouvinte: ele [se referindo ao autor] viveu no meio de círculo ouvinte, algo que tem limite por vários motivos, ele sabe que é deficiente auditivo, mas não sabe qual é identidade e jamais imaginou o que é identidade? Mas ele sempre dizia: — EU SOU SURDO e na ficha coloca escrito deficiente auditivo, mas ele não sabia a diferença e sempre pensou que surdo e deficiente auditivo era o mesmo significado.  
 Identidade ser surdo: ele descobriu língua de sinais que tem comunicação natural entre os surdos ou povo surdo, que tem cultura surda como piada, poema, Literatura Surda, etc. Não é só objetivo comunicação, mas é língua que tem estrutura de Libras, gramática, sistema, lingüística, competência e outros, como outra língua. (Aluno 3)

Esses dois excertos trazem as narrativas dos alunos em que conviveram em dois “mundos” diferentes. O primeiro caso apresenta um caminho de instabilidade, pois o aluno 4 tendo sua identidade já pré-definida passa a freqüentar um espaço escolar onde a cultura do ouvintismo<sup>10</sup> é muito forte o que a distanciava de ser surda. O segundo relato traz em seu contexto a descoberta da identidade surda, como também sua língua, a LIBRAS, depois de alguns anos ter vivido entre a cultura ouvinte.

Essas duas narrativas apresentam uma semelhança entre elas, pois ambos tiveram presente em suas vidas a influencia forte do ouvinte, até se

---

<sup>10</sup> Segundo Skliar (1998, p. 15), ouvintismo é “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

descobrirem surdos. Contudo, isso só foi possível ao terem contado com outros surdos. Citando Perlin e Miranda (2003, p.217-218):

Ser surdo [...] olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença.

Assim isso só é possível com o encontro surdo-surdo, pois esse representa:

a possibilidade de troca de significados de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva e compartilhar o processo político que significa e dá sentido. (PERLIN e STROBEL; 2006, p. 40)

As autoras afirmam que quando os sujeitos surdos se encontram, isso gera a sutura. Para elas, o termo sutura se encontra nos Estudos Culturais para significar o processo “pelo qual o sujeito constrói sua identidade em interação com o outro semelhante” (2006, p. 40).

Naquela época, antes de entrar no mundo artístico, eu experienciava duas possibilidades identitárias. Uma delas era a experiência de “fingir ser ouvinte”: eu vivia no meio do território falante, onde se encontrava o povo majoritário e eu precisava fingir ser como eles para me sentir pertencente àquela comunidade. Se eu demonstrasse ser deficiente auditivo, estaria excluído do território falante. (Aluno 4)

Ao chegar à escola dos ouvintes, percebi um outro “mundo” que me mudou completamente. Para melhor? Não, nem para pior. Só me trouxe para um mundo de identidades “contraditórias” (PERLIN, 2005, p. 52). Esse mundo me fez ser “ouvinte” ao invés de surda, ser “deficiente” ao invés de diferente. Foram tantos anos de influencia do ouvintivismo que me distanciava de ser surda, me tornava mais como “ouvinte” porque estava vivendo no mundo deles. Esse acontecimento me tornou uma híbrida? Com marcas de normalidade? Creio que o espaço escolar é por excelência, um espaço de normalização para todos, surdos e ouvintes. (Aluno 3)

Stuart Hall chama a atenção em torno da chamada “crise de identidade” que faz com que o sujeito tido como unificado se apresente deslocado, no qual

devera encontrar meios para se adaptar a sociedade que muitas vezes tentam impor uma linha de normalidade igualando todos os sujeitos com características que são tidas como “normais”.

## 5.2 Desafios vividos nas trajetórias escolares

Durante a leitura dos documentos de análise, pude constatar que todos os alunos que participam desse estudo tiveram suas trajetórias escolares bastante conflituosas, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Na escola o mesmo acontece entre a boca e o brincar; todas as crianças e adolescentes têm direito de escrever, aprender e brincar, enquanto o indivíduo surdo continua escrevendo como imitação/cópia, pouco aprende e permanece muitas horas sem interagir. Em minha visão fui descobrindo as palavras que saiam da minha voz pela boca, via as palavras voando (daquelas que sabia significados). Indivíduo surdo, “eu” sabia que a voz produzia as palavras e significados, sabia também que algo faltava para completar as palavras, as frases, enquanto que o sujeito ouvinte tem voz completa das palavras. (Aluno 3)

Como portador de deficiência, pela distrofia muscular, senti falta de um programa que agilizasse minha escrita. Eu perdia cada vez mais os movimentos das mãos e precisava de velocidade de digitação com o mínimo de movimentos possíveis. A digitação de letra por letra, com um palito na boca para apertar as teclas do teclado, além de requerer mais esforços, não acompanhava meu raciocínio. (Aluno 5)

Lembro-me que sempre tirava notas boas em matérias como português, pois eu gostava muito de ler, e química e matemática, pois eram conteúdos mais “visuais” e eu compreendia os conceitos destas disciplinas que eram expostas no quadro negro. Já outras como física, história, geografia, eu tive muitas dificuldades, pois os professores se utilizavam muito da oralidade e eu não conseguia acompanhar, éramos levados para uma linda biblioteca, onde ficávamos sentados, em forma de círculo, num tapete confortável e colorido, a professora começava a ler e os colegas ficavam atentos e eu perdida sem entender os movimentos rápidos dos lábios da professora. (Aluna 4)

... limpou a mesa o mais rápido possível (como se tentasse esconder dos outros colegas e como se aquilo fosse um ato vergonhoso) e falou que não tinha problema, que eu ficasse calma. Disse para eu continuar pintando e “cuidar” com a mesa. Mas ela só limpou a mesa e me disse para continuar desenhando ali, sem colocar nenhum papel de outra cor no fundo para me ajudar. (Aluna 2)

Eu levava boladas no rosto porque não conseguia pegar a bola. No vôlei, por exemplo, eu conseguia arremessar a bola, mas quando ela voltava eu não conseguia rebater (porque vinha muito rápido e eu não tinha esse reflexo). Na verdade eu entrava na quadra, ficava toda retraída num canto, fugia da bola, fugia dos colegas. Fugia, pois não queria que ninguém me passasse a bola, sabia que não ia conseguir rebater. (Aluna 2)

Eu não conseguia copiar, mesmo sentando na 1ª fila. Como eu era muito esforçada, acho que os professores pensavam que não precisavam se preocupar comigo, que eu “daria um jeito”. (Aluna 2)

Em suas narrativas, esses alunos mostram que durante sua escolarização tiveram que lidar com diversos desafios, sendo um deles a “adaptação” à escola de acordo com a condição de cada um. Por exemplo, deste a contação de uma história até o preparo de uma aula especializada de educação física, artes. Podemos observar que não havendo recursos de acessibilidade o qual atendessem suas necessidades, todos os discentes precisaram encontrar formas de enfrentar os desafios que foram surgindo durante as aulas e que conseguiram passar pela escola graças ao esforço próprio de cada um.

Assim, percebo que a escola, para eles, foi um lugar onde precisaram encontrar meios para se “adaptarem” e viverem de acordo com o oferecido para os “ditos normais”. Tais experiências vividas neste percurso escolar nos mostram algumas semelhanças entre cada história vivenciada. Como afirma Salling Olesen (1989, p. 8):

A experiência é o processo pelo, qual nós, seres humanos, individualmente e coletivamente dominamos a realidade, a terna compreensão dessas realidades, bem como nossa relação com ela. Experiência no plural... como linguagem cotidiana... são para serem vistas como produtos deste processo.

Com isso, percebo que todo o indivíduo tem experiências emocionais e sociais específicas que solidificam uma visão geral do mundo e maneiras de ver a si mesmo.

Outro ponto observado nos documentos de análise, é que cada aluno encontrou, após a saída da escola (séries iniciais), recursos de acessibilidade que atendessem suas necessidades educacionais.

Em 1998, quando eu tinha 24 anos, mudei para Rio de Janeiro, comecei a estudar língua de sinais e teatro através da comunidade surda e dança/teatro na Casa de Dança Carlinhos de Jesus. Nessa idade, pela primeira vez entrei em contato com a comunicação pela língua de sinais, através de Nelson Pimenta. (Aluno 3)

Em 2001, consegui entrar na Faculdade Estácio de Sá, curso de Educação Física em licenciatura plena; a maior dificuldade é que não tinha intérprete de língua de sinais na sala de aula. A maior parte do meu estudo era feita com a leitura dos livros, para conseguir acompanhar as matérias, mas apenas uma porcentagem (mais ou menos 60%, dependendo da linguagem dos livros) eu conseguia entender nessas leituras, e perdia muitas informações na própria sala de aula. (Aluno 3)

Com os movimentos limitados nas mãos, o uso de mini-mouse óptico, configurado na velocidade máxima do ponteiro, permitia-me percorrer toda a tela com a seta do mouse. Esse era o equipamento necessário, mas faltava o aplicativo. (Aluno 5)

Nos relatos consta ainda o quando importante era para o discente estar inserido em um grupo com o qual pudesse se identificar. Nesse sentido, encontramos uma narrativa que menciona o fato da aluna ter solicitado aos pais a troca de escola:

No penúltimo ano do Ensino Médio eu tinha dois amigos ouvintes que, enquanto outros se afastavam, eles se aproximaram e me ofereceram uma amizade verdadeira. No entanto eles tiveram que trocar de escola, o que me deixou completamente perdida, visto que eram os únicos que me tratavam e me aceitavam como surda. Pedi aos meus pais que me transferissem de escola, desta vez para a escola de surdos na cidade de Esteio no estado do Rio Grande do Sul, eu não queria terminar meu último ano com pessoas que me viam como “deficiente”. (Aluna 4)

As narrativas de si também trazem à tona o sofrimento desses alunos em relação à comunicação e conflito com suas identidades durante suas trajetórias escolares. Muitos relatam que o lugar onde estavam, ou seja, na escola comum, as experiências não tinham significados para suas vivências.

Pressuponho que neste instante coube a cada um se descobrir e redescobrir com sua condição, sua diferença em relação aos demais. Para eles foi importante estar inserido com outros com a mesma condição, bem como ter superado as expectativas de seus pais:

[...] se eu estivesse na escola de surdos durante a minha infância, tendo a língua de sinais como a primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, estariam “completas” as palavras, significados e informações. Poderia escrever cedo com mais detalhes, teria mais histórias, mais leituras, mais poesias, enfim, principalmente jogos e lazer com os surdos e ouvintes. Se não tivesse descoberto a terra surda, eu nem estaria formado na faculdade muito menos como mestrando...(aluno 3)

Como nasci surda e estudei juntamente com outros surdos, me via como surda, mas ao entrar na escola dos ouvintes, onde passei longos sete anos sendo influenciada por um forte discurso de hegemonia ouvinte, ficava confusa sobre minha condição e aceitava o uso da fala e da leitura labial. (Aluna 4)

Em vários momentos da vida os pós- graduandos enfrentaram desafios relacionados à sua diferença. Contudo, deve se salientar que por mais que alguns caminhos tenham sido difíceis, todos foram além das expectativas que havia para eles.

### 5.3 Espaços de escolarização

Dos alunos que participam dessa pesquisa, apenas a Aluna 4 freqüentou dois espaços de escolarização. Entretanto, mesmo tendo estudado em escola tida como “especializada”, não deixou de vivenciar dificuldades semelhantes às vividas pelos demais:

Estudei na Escola para surdos Keli Meise Machado em Novo Hamburgo-RS, que possuía até quinta série de Ensino Fundamental. Nessa escola adquiri a Língua Brasileira de Sinais naturalmente e vivi uma infância muito feliz. Mas passado alguns anos, reflito sobre a forma de ensinar da escola e me parece agora que a escola trabalhava em uma perspectiva de pedagogia corretiva. [...] Ao buscar por orientações sobre este assunto [sobre a proposta curricular da escola especial que estabelecia dois anos para cada série] eles conversaram com a fonoaudióloga que os aconselhou a me colocarem na escola de ouvintes, pois eu “sabia” oralizar, fazer

leitura labial. Com onze anos, meus pais me deram a notícia que eu iria mudar de escola e explicaram o motivo: queriam que eu tivesse um processo normal de aprendizagem. (Aluna 4)

Em suas (auto) biografias os alunos trazem o espaço escolar como um lugar onde pouco ou quase nenhum apoio foi oferecido, um lugar em que tiveram que aprender a (con)viver:

Quando eu adoecia, a professora me enviava as tarefas para estudos domiciliares. Somente na terceira série que as coisas mudaram. Um seminarista homem assumiu nossa turma e este me incluía nos grupos, me colocava em diferentes lugares da sala e comprometia a turma a me auxiliar, criando um mural chamado “Ajudante do dia”. (Aluno 5)

Acho que no jardim de infância e séries iniciais faltou um pouco de sensibilidade dos professores para trabalhar essa questão da baixa visão com a turma e não deixar que eu estivesse sempre sozinha. Acho que os próprios professores acabavam acreditando e aceitando que eu tivesse problemas de relacionamento e, por isso, ficava tanto sozinha. (Aluna 2)

... durante as séries iniciais do Ensino Fundamental tive uma escolarização quase “normal”. Estudava sempre sentado nas primeiras fileiras de classes para conseguir enxergar o quadro e copiar o que nele estava escrito. Muitas vezes, quando não enxergava e a professora não oralizava aquilo que havia dito eu perdia a informação, pois eu considerava tão normal o fato de eu não enxergar algumas coisas que não achava que aquilo fosse mudar alguma coisa no geral da aprendizagem... (Aluno 2)

Da mesma maneira foi necessário perceber que tais instituições de ensino sendo especial ou não, que estavam inseridos tinham dificuldade em lidar com os alunos com deficiência. Segundo Goffman (1988), dentro de uma rotina de relações sociais, quando um estranho nos é apresentado “os primeiros aspectos percebidos nos permitem prever a sua categoria, e os seus atributos, a sua ‘identidade social’. Com base nisso, as pré-concepções a respeito do outro são convertidas em expectativas normativas do que o outro seja, e passam a constituir exigências que são feitas sem, muitas vezes, se perceber.



Mesmo tendo plenas capacidades cognitivas e de comunicação, e na época ainda de escrita manual, encontrei dificuldades de disponibilidade de inclusão escolar. As escolas de ensino regular – tanto públicas como privadas – negaram minha matrícula dizendo não estarem preparadas para receber alunos com minha dificuldade. E, no meu caso, deveria ser matriculado em escola de educação especial. (Aluno 5)

A escola tinha uma forma de ensino em que a estrutura e a proposta curricular eram diferenciadas, pois eram estabelecidos dois anos para cada série. Meus pais ficaram preocupados, pois esta forma parecia me atrasar, eles não me queriam com dezesseis anos numa quinta série. (Aluna 4)

... a influência da deficiência visual teve início antes mesmo de meu ingresso na escola. Ainda que eu soubesse ler, duas ou três escolas recusaram minha matrícula alegando que não teriam condições de me dar uma educação de qualidade ou teriam condições adequadas para garantir minha segurança tendo eu baixa visão. (Aluno 1)

A entrada de um estudante com deficiência em uma escola às vezes é o primeiro obstáculo que ele terá que superar. O ingresso desse estudante muitas vezes é bastante conflituoso e, no caso dos alunos da pesquisa, passou inclusive pela não aceitação da matrícula. Atualmente, as escolas não podem mais negar a matrícula de nenhum aluno e a legislação prevê, inclusive, penalidades para a direção da escola que fizer isso.

#### **5.4 Recursos e serviços de acessibilidade**

Acessibilidade significa condições de participação para todos, segurança, autonomia, garantia de direitos, a fim de que possam viver com dignidade. Mas como pode ser visto nos textos dos pós-graduandos analisados, esses tiveram contado tarde com a acessibilidade, como demonstra o aluno 3, que só teve contado com intérprete de LIBRAS após ter ingressado na faculdade:

Quando eu estava no 3ª semestre da faculdade, eu soube, através da comunidade surda, que havia intérprete de língua de sinais na Faculdade Universo, em Niterói-RJ. Por mim, na hora, me transferei

para lá, fiquei aliviado que podia entender tudo na sala de aula sem maiores dificuldades. Notei que, com as novas condições, durante as provas, sempre terminava mais cedo. Assim, antes na faculdade sem intérprete, eu não tinha bom rendimento – notas baixas, recuperação e reprovação. Depois, na outra faculdade com intérprete, tirava notas boas, nunca mais fiquei em recuperação e sempre tive bons resultados, simplesmente porque tinha intérprete de língua de sinais na sala de aula. Única diferença é uma língua. Essa minha língua é língua de sinais como primeira língua e segunda língua é língua portuguesa. (Aluno 3)

Contudo, não é somente o atraso no contato com sua “língua”. A arquitetura da escola e a pouca disponibilidade da instituição em adaptar salas que atendesse a demanda desses alunos também eram praticamente nulas. Muitas vezes, nestes casos, o aluno acaba por se sentir excluído, pois não encontra (ou a escola não promove) ações para que ele possa interagir com os demais alunos, como é demonstrado no excerto abaixo:

Na primeira série os objetivos principais dos meus pais não foram priorizados, pois além de minha sala ser no segundo andar de um prédio sem elevador, ficava limitado e impossibilitado de ir ao pátio da escola. Era obrigado a ficar sentado bem na frente de todos, de costas para os colegas, enxergando apenas o quadro. Além disso, nos períodos de educação física e recreio ficava sozinho na sala. Na segunda série a sala era térrea, mas tinha um degrau de acesso tão alto que até meus colegas tidos como normais tinham dificuldade de subi-lo. Ficava inviável, para eu ir ao pátio com auxílio só dos colegas. Em situação normal sempre precisava de dois adultos para subir e descer o degrau. (Aluno 5)

Para proporcionar aos educandos condições para que desenvolvam suas habilidades, sua comunicação, sua interação, é necessário que a escola tenha acessibilidade.

As relações de amizade estabelecidas na instituição escolar também são importantes para que a criança possa se desenvolver, ampliar seus conhecimentos e adquirir confiança para enfrentar novos desafios, pois:

(...) as amizades servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, assim como para proporcionar às crianças proteção, apoio e uma sensação de bem-estar. As amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.184).

Apesar disso, nas escritas dos documentos analisados, nas series iniciais não eram oferecidas condições para que tais alunos pudessem conviver com seu grupo de colegas. Isso só é visto durante a passagem para a universidade onde encontram-se mais assegurados pelo que afirma o Decreto nº5.296/2004, Art. 8º, inciso I, que define Acessibilidade como:

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços e transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Assim, as instituições educacionais, mesmo quando ainda não dispõem de recursos, devem, conforme as demandas dos alunos, tornarem-se acessíveis, o que também vemos ter acontecido para a maioria apenas quando chegaram ao ensino superior:

Na universidade não havia nenhuma adaptação em relação ao espaço físico, mas conforme eu ia solicitando a adaptação era providenciada. Construiu-se rampas, elevadores, adaptou-se uma classe e entre outras adaptações. (Aluno 5)

É preciso ressaltar que em nenhum momento a escola se ofereceu para fazer esse ou qualquer outro modo de acessibilidade, tudo foi feito com meus pais pagando o material. Ou seja, a escola não me proveu nenhum recurso de acessibilidade durante toda minha escolarização. (Aluno 1)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a trajetória escolar dos alunos com deficiência, pós-graduandos da UFRGS, no intuito de romper paradigmas acerca da participação desses em escolas regular ou especial.

Esta pesquisa ajudou a observar a permanência dos discentes na escola, a qual se deu a partir de muitos obstáculos, que fizeram com que os alunos necessitassem se adaptar ao meio que estavam inseridos, além de dispor de poucos ou quase nenhum recursos para acessibilidade. Em alguns relatos consta que a acessibilidade é somente um recurso disponível em níveis de ensino mais elevado, como o ensino superior, mas quando é solicitado. Outro fator que os alunos necessitaram enfrentar é a construção de identidade, em se descobrir, redescobrir ser surdo em uma sociedade ouvinte.

Muitos conceitos apareceram no decorrer da escrita como normalidade, identidade, experiência, história de si, porém problematiza-lás de forma detalhada tornaria o trabalho extenso para o que é exigido para um trabalho de conclusão. Assim, deixo algumas questões a serem pensadas. Acredito que não somos neutros, que aquilo que pensamos, construímos, significamos, caminha junto com as nossas experiências e vivências.

A diversidade se faz presente entre os alunos matriculados nas instituições escolares de todo o país, desafiando a sociedade a um maior comprometimento com o processo inclusivo. Devemos considerar que a diversidade presente nas escolas requer compromisso, cooperação e responsabilidade por parte dos educadores, dos professores, da família e de toda a comunidade, colaborando para um melhor atendimento aos alunos com deficiência.

## 7 REFERENCIAS.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

ARNS, Flávio. **Acessibilidade. Decreto nº 5.296/2004**, Lei nº 10.048/2000 – Lei nº 10.098/2000. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Convenção sobre o Direito das pessoas com Deficiência** (2006).

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca** (1994), Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** (BRASIL, 2007).

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008).

CASTEL, Robert. As armadilhas da Exclusão. In. WARDELEY, Mariângela Belfiore, BÓGUS, Lúcia & YAZBEK, Maria Carmelita (orgs). **Desigualdade e a questão social**. 2.ed. ver. Amp. São Paulo: Educ.2000.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FERREIRA, JÚLIO R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**.

Caderno CEDES, 1998. Disponível em: [www.google.com.br/acadêmico](http://www.google.com.br/acadêmico). Acesso em: Agosto/2011

FLÔRES, Onici; KARNOPP, Lodenir; GEDRAT, Dóris. **Teorias do texto e do discurso. Canoas**: Ed. ULBRA, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Seguridad, territorio y población**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a. 239p.

GOFFMAN, E. **Estigma**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HESS, Remi. **Momentos do diário e diário dos momentos**. Editora Edipucrs, 2006.

HALL, Stuart. "O trabalho de representação". In: HALL, Stuart Representação (org.). **Representação cultural e práticas culturais, significando**. Londres / Thousand Oaks / Novo. Delhi: Sage / Open University, 1997.

\_\_\_\_\_. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103 p.

INCLUSÃO. Wikcionário, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

\_\_\_\_\_, Jorge. **Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “Poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna**. Editora Edipucrs, 2006.

LECHNER, Elsa. **Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em ação**. Editora Edipucrs, 2006.

MOREIRA, Laura. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão**. Revista Educação Especial, 2005.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25° ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

NARODOWITZ, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOGUEIRA, M. L. **A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n.23,dez.2002.  
Disponível em: <[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos\\_Meios\\_RB\\_C\\_RevDez2002\\_Artigo\\_1.rtf](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RB_C_RevDez2002_Artigo_1.rtf)>. Acesso em: Setembro 2010.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003. Disponível em: [www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249). Acesso em: 12 nov. 11

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Curso de licenciatura em Letras – Libras, na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

RICOUER, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROUILLE, A (2005). La photographie. **Entre document et art contemporain**. Paris: Folio essais.

SALLING Olesen, Henning (2004b). **Work relatd learning, identity and culture. New work- new genders? New genders- new work?** In Ewa Kurantowicz ET AL. (Eds.), Old and New Words of Learning, Wroclaw: Wydawnic- two Naukowe, 2005 (25-39).

\_\_\_\_\_. (2004b). **The learning subject in life history- a qualitative research approach to learning**. In Maria Helena Menna Abrahao Barreto (Ed.), *A Aventura (Auto)biographico. Teoria e Empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003

\_\_\_\_\_. Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

SILVA, DGV, Trentini M. **Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem**. *Revista Latino-americana Enfermagem*. 2002 maio-junho; 10(3):423-32.)

SARAMAGO, José. **Biografias, em O caderno de Saramago**, 22 de Setembro de 2008.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THOMA, Adriana da Silva. **Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes**. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). **INCLUSÃO DIGITAL: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (ISBN: 85-7490-301-9).

\_\_\_\_\_. **Projeto apresentado ao Edital nº05 do Programa Incluir**. 2009

\_\_\_\_\_. **Entrevista ao Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC) da universidade Unisc**. Disponível em: [www.unisc.br/naac](http://www.unisc.br/naac). Acesso em: 09/10/2011

VARGAS, Gárdia Maria Santos de. **A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão**. *PONTO DE VISTA*, Florianópolis, n. 8, p. 131-138, 2006

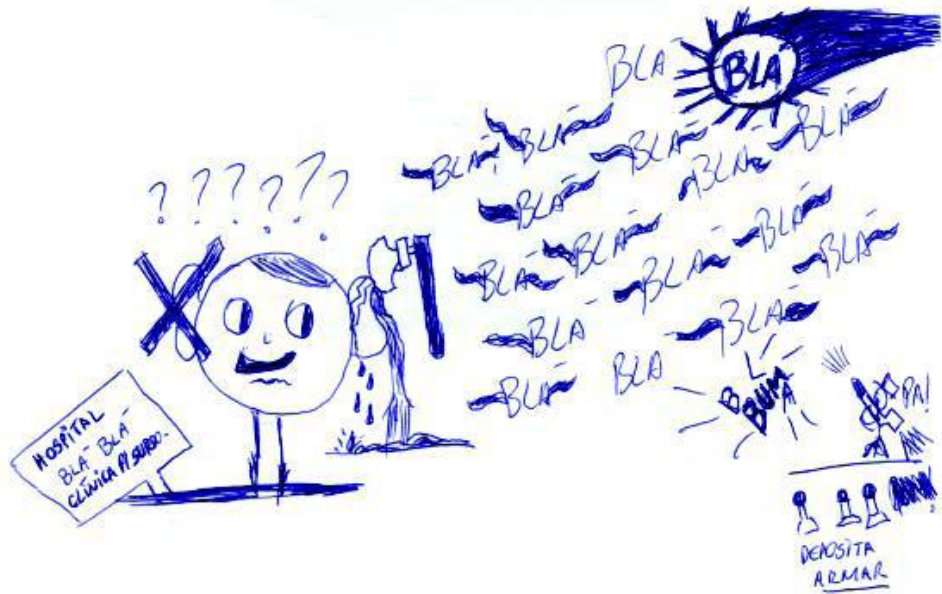
VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade. Educação e Sociedade**, v. 28, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Entrevista: **Inclusão não é terapia**. Acessado em: <http://ufr.br/antigo/noticias/coordenadoria-de-imprensa/entrevista-com-dr-alfredo-veiga-neto-inclusao-nao-e-terapia>.

\_\_\_\_\_. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre:UFRGS/FACED, 1996. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, 1996.

## 8 ANEXOS





Desenho de um dos pós-graduandos (aluno 3), no qual retrata sua irritação por não entender as aulas por falta de intérprete.

