



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CATHARINE PRATA SEIXAS

**TODO RISCO:
MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO DE FORMAÇÃO**

Salvador

2019

CATHARINE PRATA SEIXAS

**TODO RISCO: MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO DE
FORMAÇÃO**

Memorial apresentado ao Colegiado de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia. Semestre 2019.2.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carollina Carvalho Ramos de Lima

Salvador

2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
1 “A POSSIBILIDADE DE ARRISCAR É QUE NOS FAZ HOMENS”: EM BUSCA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	08
2 “VOO PERFEITO NO ESPAÇO QUE CRIAMOS”: A FONOAUDIOLOGIA E A LINGUAGEM HUMANA COMO PROPULSORA DE SONHOS.....	11
3 “NINGUÉM DECIDE SOBRE OS PASSOS QUE EVITAMOS”: MESTRADO EM EDUCAÇÃO	26
4 “CERTEZA DE QUE NÃO SOMOS PÁSSAROS, E QUE VOAMOS”: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	31
5 “TRISTEZA DE QUE NÃO VAMOS POR MEDO DOS CAMINHOS”: DISCENTE EM PEDAGOGIA	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	47

Todo Risco

A possibilidade
de arriscar
é que nos faz homens.

Vôo perfeito
no espaço
que criamos.

Ninguém decide
sobre os passos
que evitamos.

Certeza
de que não somos pássaros,
e que voamos.

Tristeza
de que não vamos
por medo dos caminhos.

(Damário da Cruz)

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha vida, decidi assumir riscos e foi com o poema de Damário da Cruz,¹ que escolhi rememorar o meu percurso profissional. Entendo este momento como uma oportunidade ímpar, no qual podemos refletir acerca das nossas ações passadas e conseguimos vislumbrar novos caminhos, trilhando na direção tanto da realização profissional, quanto da nossa contribuição para o desenvolvimento dos projetos dos quais fazemos parte.

Desse modo, rever a trajetória profissional com o objetivo de concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia, mais do que interessante, é uma oportunidade estimulante. Afinal, esta é uma das principais instituições de Educação deste país e, sem dúvida, uma propulsora de conhecimento, além de ter sido minha casa nestes últimos quatro anos.

A trama que estabelece todos os laços dessa caminhada, bem como o tear de novos fios, serão traçados a seguir. Ao término do memorial, farei um breve relato sobre como esse percurso se traduzirá na minha produção intelectual e atuação acadêmica.

O memorial é um gênero textual que nos permite fazer reflexões sobre a nossa trajetória. Esse processo reflexivo nos ajuda a dar sentido à nossa história. Minha história, nessa perspectiva, não é marcada pela linearidade e pode, para alguns, parecer incoerente, já que – até aqui – meu caminho é marcado por idas e vindas nas minhas escolhas, ponderações e enfrentamentos.

A elaboração de um memorial de formação coincide com a construção narrativa de fatos essenciais da minha história profissional, sem apartar-se das experiências pessoais de construção identitária. Rememorar histórias de vida requer mecanismos subjetivos, que proporcionam reflexões íntimas, propulsoras de significações. De acordo com Prado e Soligo (2005, p. 6) “O memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis”.

¹ Nasceu em Salvador no dia 27 de julho de 1953 no bairro de Santo Antônio. Formou-se em jornalismo e, além de poeta e fotógrafo, foi líder estudantil e sindicalista, exerceu cargos de gerência de comunicação e publicidade da Tebahia e foi um dos diretores da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Publicou três livros de poesia e mais de 30 posters-poemas.

Nascimento (2010) aborda, em sua dissertação de mestrado, que o memorial autobiográfico engloba dois tipos de elaboração. São eles:

O memorial acadêmico, elaborado para fins de concurso público, ingresso na carreira docente e ascensão profissional; e o memorial de formação, escrito numa situação de formação, cujo fim, é a obtenção de um título. (NASCIMENTO, 2010, p. 75).

Sendo assim, enquadrando minha pesquisa no perfil do memorial autobiográfico de formação, uma vez que possui como objetivo a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para a escrita reflexiva deste memorial de formação foi fundamental um exercício heurístico, ou seja, pautado nas minhas percepções formativas. No meu olhar reflexivo para as minhas ações acadêmicas e de formação. Coadunado com as afirmações de Nascimento (2010, p. 77):

Para a escrita do memorial de formação, a atividade de pesquisa é imprescindível, uma vez que para a escrita reflexiva de si, articulando formação intelectual e prática profissional, é preciso buscar referenciais teóricos que tornem sua reflexão fundamentada, de forma que a narrativa de sua formação, de seu percurso intelectual e profissional não passe de uma descrição vaga, acrítica.

É comum que a escrita do memorial seja inicialmente apenas descritiva, acredito que, por ser um gênero pouco utilizado nos trabalhos de conclusão de curso na UFBA. Sendo assim, a partir dos estudos epistemológicos, compreende-se que a escrita do memorial exige critérios científicos que são pautados na escrita reflexiva e baseada em evidências.

De acordo com Saccol (2009), todas as pesquisas passam por uma compreensão ontológica, epistemológica, paradigmática e de método. Para essa autora “Uma ontologia serve como base para a delimitação de um problema de pesquisa, assim como ajuda a definir a epistemologia e, conseqüentemente, o método de investigação a ser adotado” (SACCOL, 2009, p. 252). Nessa perspectiva, ontologicamente a minha pesquisa se encaixa na perspectiva subjetivista, caracterizada da seguinte forma: “(...) parte do princípio que um objeto ou entidade só passa a existir na medida em que é percebido por um observador, em uma construção mental” (SACCOL, 2009, p. 252).

Através das minhas interações sociais, vivenciadas como discente na universidade pública, tanto na Universidade Federal de Sergipe, como na Universidade Federal da Bahia, construí processos formativos atrelados à minha história de vida. Da mesma forma, minhas experiências docentes nas instituições privadas de ensino superior, me

conduziram a atitudes fecundas e de caráter formador. Embora cada instituição se caracterize de uma forma distinta, suas implicações na minha formação aconteceram pela intensidade das vivências e possibilidades interpretativas.

No contexto de compreensão da narrativa que será desenvolvida neste memorial, apresento como paradigma de pesquisa a perspectiva Interpretativista de cunho hermenêutico. Saccol (2009, p. 262) afirma: “[...] as nossas pressuposições e crenças (que, muitas vezes, consideramos sem perceber) são a condição para a nossa compreensão do mundo e para a escolha de certas questões de investigação”.

Na escrita do memorial ficará evidente minha concepção de mundo, inicialmente pela opção do gênero discursivo escolhido para narrar minhas vivências. Na sequência da leitura, o leitor poderá exercitar a exegese do meu texto, dando sentido e significado ao dito e o não dito, pois há considerações que só o leitor fará individualmente. Por fim, ao término do memorial haverá uma imagem construída no leitor que nem sempre foi a imagem projetada pelo autor, trata-se da liberdade interpretativa, que coaduna com o cunho hermenêutico descrito acima.

Como técnica de pesquisa, utilizo a observação, análise sistematizada de fontes documentais oficiais (currículo *Lattes*, certificados, declarações, capítulos de livros, artigos e demais textos publicados) e narrativas de memórias. Utilizei procedimentos de pesquisa que foram fundamentais no desenvolvimento coeso do texto, permitindo ao leitor fluidez na compreensão dos fatos narrados. Nessa perspectiva, utilizei as minhas memórias e o currículo *Lattes* registrado na Plataforma Brasil. Posterior à estruturação de uma “linha do tempo”, esquematizei referenciais bibliográficos que dialogam com meus preceitos formadores.

Na primeira seção, *A possibilidade de arriscar é que nos faz homens: em busca da identidade profissional*, narro o meu ingresso no Ensino Médio e minhas primeiras decisões profissionais, culminando no acesso ao ensino superior.

Dando continuidade, a segunda seção, *Voo perfeito no espaço que criamos: a fonoaudiologia e a linguagem humana como propulsora de sonhos*, destaca minha inserção na graduação em Fonoaudiologia, na Universidade Federal de Sergipe, bem como o início das pesquisas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência. Apresento definições da legislação, dentre elas, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Decreto Federal nº 3.298 (1999), a Portaria MEC nº 1.679 (1999), o Decreto

Federal nº 5.296 (2004) e a Resolução do CONEP de nº 80 (2008). Ainda nesta seção apresento diversos conceitos sobre Tecnologia Assistiva, Atuação da Fonoaudiologia Educacional, dentre outros.

A terceira seção, *“Ninguém decide sobre os passos que evitamos”*: *Mestrado em Educação*, discorre acerca do meu ingresso no Mestrado em Educação, apresentando os principais teóricos: Mazzotta (2005); Jannuzzi (2006); Rocha (2009); Souza (2009); Soares (1996, 2005) e Souza (2007).

A quarta seção, *Certeza de que não somos pássaros, e que voamos*: *Doutorado em Educação*, destaco minha trajetória na Universidade Federal da Bahia, bem como minha chegada em Salvador, trago para o bojo das discussões o desenvolvimento da minha tese que consiste em analisar o processo de elaboração, tradução, adaptação e circulação dos livros traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961).

“Tristeza de que não vamos por medo dos caminhos”: *Discente em Pedagogia* é o título da minha quinta seção que se debruça sobre os desafios enfrentados no meu ingresso na Licenciatura em Pedagogia, neste espaço ressalto a importância dos estágios curriculares na minha formação docente. Na sequência, encerro meu memorial com as considerações finais.

1. “A POSSIBILIDADE DE ARRISCAR É QUE NOS FAZ HOMENS”: EM BUSCA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Começarei falando das minhas idas e vindas em busca da minha identidade profissional. O ano mais ideal para relatar essas escolhas é 2005, ano em que iniciei meus estudos no Ensino Médio. Os três anos finais da Educação Básica foram cursados no antigo Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET-SE), na cidade de Lagarto, minha terra natal. Em Lagarto, vivenciei a realidade de estudar numa escola federal, com excelentes professores e uma educação voltada para o ensino técnico. Para ingressar no CEFET-SE era necessário realizar processo seletivo, no qual fui aprovada. Entre os anos de 2005 e 2007, estudei os conteúdos referentes ao Ensino Médio e no último ano pude escolher entre o vestibular ou ingressar em algum curso técnico. Naquela ocasião tínhamos como opções: Eletromecânica, Construção Civil e Informática. A maioria dos meus colegas decidiram por Construção Civil e os demais assumiram as vagas de Eletromecânica e Informática. Eu, em contrapartida, decidi que me dedicaria ao vestibular da Universidade Federal de Sergipe e reuni todos os meus esforços para a realização do Processo Seletivo Seriado (PSS), que priorizava as notas anuais dos vestibulandos, de modo que, ao término do Ensino Médio, o aluno decidiria qual curso desejava seguir.

Essa foi minha primeira decisão acadêmica. No ano de 2007, escolhi por fazer Engenharia Química, influenciada pelo discurso de crescimento econômico e olhares de sucesso dos meus professores da escola técnica. Mas, no mesmo ano, após um resultado desfavorável e acertado, não fui aprovada; fiquei excedente. Pois bem, nem tudo estava “perdido”. Naquele mesmo ano, tivemos a segunda oferta das vagas do PROUNI e foi lá que a minha primeira “luz no fim do túnel” apareceu: fui aprovada em Petróleo e Gás. À priori, como eu disse, parecia a salvação; afinal de contas, entendia o ingresso na Universidade como uma forma de buscar legitimidade frente à sociedade e a mim mesma. A necessidade de se tornar universitário foi muito forte nos anos da minha adolescência, fruto de discursos políticos que enfatizavam, a todo instante, que a universidade era a única forma de crescimento pessoal e conseqüentemente social.

Meu ingresso na Universidade Tiradentes, inicialmente para cursar “Petróleo e Gás”, foi de fundamental importância para a construção da minha identidade profissional. Essa experiência me fez decidir que não seguiria a área de Exatas. Cursei durante um

semestre componentes curriculares referentes a cálculos, geologia, ecologia e atividades de extração de petróleo *on-shore* e *off-shore*. De certa forma, eu já imaginava que aquela não seria a minha profissão do futuro, como viveria em alto mar explorando um recurso finito? A resposta dessa pergunta obtive no semestre seguinte, quando fui contemplada com uma nova bolsa, dessa vez, Fisioterapia, em 2008.

O curso de Fisioterapia da Universidade Tiradentes pleiteava posição de destaque no cenário da reabilitação nacional. Nesse sentido, a estrutura da universidade era impecável e, por isso, tive acesso aos melhores laboratórios de anatomia e à clínica escola, localizada no bairro Industrial de Aracaju². A clínica atendia boa parte da população carente devido às parcerias com o Sistema Único de Saúde (SUS). Além da estrutura física e da possibilidade de estar em campo, também pude contar com os melhores professores da área de saúde, posso citar: Prof. Marco Aurélio, Prof. Francisco Prado Reis, Prof.^a Edna Aragão, Prof. Jeová, Prof.^a Hortência, dentre outros. Desses professores que citei anteriormente, dois tiveram papel fundamental nas minhas tomadas de decisões: a primeira, Prof.^a Hortência, lecionava Metodologia da Pesquisa Científica e logo nas suas primeiras aulas fez uma linha do tempo no quadro explicando sua trajetória. Lembro-me que se graduou em História e Geografia, fez especializações, mestrado e doutorado, de modo que naquela explicação eu também delineei minha trajetória mentalmente e me perguntava: E se for eu? E se eu fizer mestrado? Como faço para começar?

Como eu, havia outros entusiastas na minha turma. Resolvemos então procurar o Prof. Francisco Prado Reis, atualmente Coordenador do curso de Medicina da UNIT. Naquela ocasião, eu e Maria Gardênia, minha amiga desde esses tempos, perguntamos como fazíamos para pesquisar; ele gargalhou como de costume e nos mandou procurar uma professora, cujo nome não recordo, para começarmos a ler e estudar sobre paralisia cerebral. Esse encontro não aconteceu, antes mesmo de tomarmos iniciativa, outra professora, Daniela, abriu vagas de voluntários para seu grupo de pesquisa, naquela ocasião, iniciamos, eu, Ananda e Maria Gardênia.

Realizamos algumas reuniões em grupo e o estudo consistia na análise dos prontuários da Maternidade Nossa Senhora de Lourdes³, referência em partos de risco. A

² Interessante que a clínica escola ficava no prédio do Centro Ninota Garcia, instituição histórica de atendimento aos surdos em Sergipe, cujos estudos fizeram parte da minha graduação em Fonoaudiologia, mestrado e doutorado.

³ No curso de fonoaudiologia, em 2012 eu retorno para a maternidade Nossa Senhora de Lurdes para realizar o Estágio em Fonoaudiologia Hospitalar sob orientação da Prof.^a Andrea.

busca nos prontuários pretendia identificar os casos de Mielomeningocele⁴ em bebês prematuros. Participei dessa coleta de dados durante 2010.2, os dados foram utilizados na pesquisa de mestrado de Daniela da Costa Maia de Andrade⁵.

Cursei Fisioterapia durante cinco semestres (dois anos e meio entre 2008-2010), mas precisei interromper o curso, por causa da matrícula paralela na Universidade Federal de Sergipe. Manter os dois cursos feria as normas do PROUNI; precisei, portanto, fazer uma escolha: decidi pela Fonoaudiologia, pois, naquele momento, eu já me via na pós-graduação e seguindo uma carreira acadêmica. A UFS, sem dúvida, era o caminho mais seguro, pelo ensino gratuito e de qualidade.

⁴ É uma malformação congênita na coluna vertebral, podendo ocasionar paralisia dos membros inferiores, bem como hidrocefalia.

⁵Título da dissertação obtida em 2011 sob orientação de Francisco Prado Reis: Estudo Epidemiológico em recém-nascidos com Espinha Bífida Aberta em Aracaju de 2005 a 2009.

2. “VOO PERFEITO NO ESPAÇO QUE CRIAMOS”: A FONOAUDIOLOGIA E A LINGUAGEM HUMANA COMO PROPULSORA DE SONHOS

Em 2009, após ingressar no curso de Fonoaudiologia, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), percebi que havia neste curso algo de singular, uma subjetividade encantadora, capaz de estimular inúmeros esforços em busca de conhecimento. Nesse sentido, encontrei na Fonoaudiologia a ciência que estuda a comunicação humana e, portanto, o grande elo do meu “ser” com o mundo, a linguagem humana.

Estudar a comunicação humana é de fato um motivador, foi a partir dessa premissa que pude observar e questionar as minhas possibilidades de atuação enquanto estudante e profissional. Percebi que havia um vasto campo de atuação com os deficientes auditivos, visuais, físicos e intelectuais.

Com o olhar voltado para as questões de inclusão do deficiente, na UFS conheci a Prof.^a Dr.^a Verônica dos Reis Mariano. Inicialmente, participei de debates, reflexões e comecei a vislumbrar a possibilidade de ingressar em um dos seus projetos de pesquisa. Dediquei-me e, em 2010, passei a fazer parte do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (NUPIEPED). O NUPIEPED me permitiu estreitar os laços com muitos pesquisadores e me possibilitou atuar, como aluna de Fonoaudiologia, nos projetos de pesquisas do curso de Pedagogia da UFS.

Sendo assim, comecei, em 2011, a desenvolver um projeto de Iniciação Científica, intitulado *A inclusão da pessoa com deficiência na UFS (2010-2011)*. No mesmo ano, participava do Projeto de Extensão: *Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência na UFS*. Ambos os projetos eram orientados pela Prof.^a Dr.^a Verônica dos Reis Mariano Souza e visavam promover a consciência inclusiva na UFS e minimizar os problemas de acessibilidades físicas, pedagógicas e atitudinais. Esse projeto de extensão realizou atividades em parceria com as instituições da sociedade civil que trabalham com as pessoas que se encontram em situação de deficiência. Assim, facilitou o desenvolvimento do trabalho que envolve pesquisa, ensino e extensão, voltados para a inclusão escolar das pessoas que se encontravam em situação de deficiência, na Universidade Federal de Sergipe.

Fruto das minhas implicações no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), o capítulo de livro *A Inclusão da Pessoa com deficiência na Universidade Federal de*

Sergipe (2010-2011), *Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência: Utopia?*, de 2012, versa sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Universidade Federal de Sergipe. Naquele momento, eu, minha orientadora, Verônica Mariano e o Prof. Antônio Carlos Santos estávamos envolvidos com as questões que discutiam a acessibilidade no Ensino Superior.

Destaco, portanto, minhas principais produções durante o período de Iniciação Científica (2011-2012), nas quais discuto temáticas relacionadas à Tecnologia Assistiva e Acessibilidade. Tratava-se de um momento de efervescência; publiquei muitos trabalhos em parceria com os demais pesquisadores dos grupos de pesquisa, hoje já sou capaz de realizar críticas sobre essas publicações, pois encaro o currículo *Lattes* com outra consciência. A seguir, listo minhas produções desse período:

Quadro 1 – Produções Iniciação Científica

Produções	Eventos	Ano
A Tecnologia Assistiva como Ferramenta de Inclusão: Um Estudo de Caso em Aracaju - SE ⁶ .	5º Encontro de Formação de Professores de Sergipe.	2012
As Ações Afirmativas na Universidade Federal de Sergipe, promovendo a Inclusão Do Deficiente Físico na UFS ⁷ .	VI Colóquio Internacional Educação E Contemporaneidade	2012
Avaliação da Linguagem Escrita.	Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento	2012
Educação, Infância e Deficiência em Sergipe. ⁸	Seminário de Grupos de Pesquisa Sobre Crianças e Infâncias: Políticas e Desafios na Produção da Pesquisa	2012
Formação do Professor e Legislação: Histórico da Educação Especial no Brasil. ⁹	5º Encontro de Formação de Professores de Sergipe	2012
Gêneros Literários: Uma Ferramenta para a Educação Inclusiva. ¹⁰	VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade,	2012

⁶ Escrito com Ana Bárbara Correa;

⁷ Escrito com Antônio Carlos do Nascimento Santos e Verônica Mariano.

⁸ Escrito com Antônio Carlos do Nascimento Santos e Verônica Mariano.

⁹ Escrito com Aline Pereira, Gabriela Nobre e Crislaine Santana.

¹⁰ Escrito com Alex Reis.

Literatura Infantil d Surdez: Influência da Imagem Visual no Desenvolvimento da Criança Surda. ¹¹	Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade	2012
Matemática para Crianças com Distúrbios de Aprendizagem: Relevância da Formação do Professor. ¹²	5º Encontro de Formação de Professores de Sergipe	2012
Mediando a Construção da Narrativa. ¹³	III Encontro Interdisciplinar de Língua E Literatura (III ENILL)	2012
Relevância da Literatura Infantil na Educação Inclusiva.	Seminário Nacional Literatura e Cultura - IV SENALIC	2012
A Eficácia das Atividades Metafonológicas no Tratamento Dos Desvios Fonológicos. ¹⁴	19º Congresso Brasileiro e 8º Internacional De Fonoaudiologia,	2011
Atuação Fonoaudiológica no processo de Inclusão por meio da Comunicação Alternativa. ¹⁵	Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade	2011
O uso dos recursos da Tecnologia Assistiva pelo fonoaudiólogo na Educação Inclusiva.	EDaPECI	2011

Fonte: autora.

Tais publicações em eventos regionais, nacionais e internacionais, produzidas no decorrer da graduação, eram fruto de uma pesquisa que consistia em um estudo de caso qualitativo e descritivo dos alunos em situação de deficiência física na UFS. Fizemos um recorte temporal de dois anos (2010-2011), foi nesse período que a UFS aderiu ao Programa de Ações Afirmativas, instituindo as cotas para os alunos com deficiência, exigindo mudanças na concepção de ensino. Viabilizar o acesso ao Ensino Superior foi de suma importância para que o público com deficiência pudesse alcançar uma formação de nível superior, a fim de alcançar melhores condições de inserção ao mercado de trabalho, por exemplo.

Contudo, embora a garantia de acesso tenha sido um direito conquistado a partir

¹¹ Escrito com Priscila Fernandes.

¹² Escrito com Ana Bárbara Correa.

¹³ Escrito com Aline Pereira e Priscila Fernandes.

¹⁴ Escrito com Suzana Carvalho, Daiane Santos, Juliana Rocha, Jaqueline Santos, Bruna Andrade, Lorena Xavier et al.

¹⁵ Escrito com Verônica Mariano.

da luta dos pesquisadores e da sociedade civil, dar condições de permanência a estes estudantes ainda é um dos grandes entraves na educação das pessoas com deficiência nos cursos de formação profissional, em especial, no Ensino Superior.

Nas pesquisas de iniciação científica e extensão destacamos textos da legislação legal, dentre eles, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Decreto Federal nº 3.298 (1999), a Portaria do MEC nº 1.679 (1999), o Decreto Federal nº 5.296 (2004) e a Resolução do CONEP de nº 80 (2008).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada um marco na área da educação especial na perspectiva inclusiva. O documento estabelece que a escola inclusiva é aquela que reconhece e satisfaz as necessidades diversas dos seus alunos, ou seja, é necessário aos profissionais da área educacional compreensão da individualidade do discente e formação adequada para garantir a educação satisfatória em todos os seus níveis.

Em 1996, no Brasil, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394), legislação que enfatiza a importância de investimentos na formação dos professores, cuja responsabilidade de formação inicial é de competência das Universidades ou Institutos Superiores de Educação.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, também reforça a necessidade de um sistema educacional inclusivo, que facilite o acesso dos educandos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas e socioeconômicas. Desse modo, se estabelece a implementação de um sistema educacional planejado e organizado de forma coesa para respeitar a diversidade dos alunos, sobretudo, por compreender a educação como direito de todos os cidadãos, sejam eles com deficiência ou não.

Embora a discussão da inclusão faça parte do sistema educacional e a conceituação dos tipos de deficiência também já estejam consolidadas, ainda há discordâncias terminológicas em algumas áreas mais específicas, como é o caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista que, até recentemente, ocupavam outra categoria conceitual.

O Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, conceitua deficiência em seu Art. 3º, ao considerar que a deficiência se configura como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica ou anatômica que gere

incapacidade para desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano [...]” (BRASIL, 1999). O Art. 4º do mesmo decreto, enfatiza a concepção de deficiência, como podemos identificar no trecho abaixo:

I-deficiência física- alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999)

Sendo assim, considero que é imprescindível conhecermos os conceitos legais que versam sobre cada deficiência, isto porque suas peculiaridades determinam a forma como atuaremos diante de cada caso. Ao lermos o conceito de deficiência física, por exemplo, percebemos que os ostomizados¹⁶ fazem parte da categoria. Isso implica em condutas específicas para esse público e desfaz a representação que o senso comum possui acerca dos deficientes físicos, muitas vezes concebidos restritamente ao grupo dos “cadeirantes” (paraplegia). Em contrapartida, entendemos que o perfil do deficiente físico é amplo e peculiar.

A Portaria do MEC nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, se propõe assegurar as condições básicas que permitam a mobilidade e a utilização de equipamentos nos espaços de ensino. A Universidade Federal de Sergipe projetou-se no debate sobre a inclusão dos alunos com deficiência, instituiu um programa de ações afirmativas, estabelecendo que: “cada curso de graduação ministrado pela UFS ofertará uma vaga para candidatos portadores de necessidades educacionais especiais¹⁷, comprovada através de relatório médico”.

Durante os anos de 2010 a 2011, a UFS iniciou uma série de medidas que preconizavam a inclusão dos deficientes, como vimos, implantou-se a lei de cotas, bem como a reforma dos prédios, com o objetivo de permitir acesso aos pavimentos. Essas mudanças estruturais e arquitetônicas foram importantes, mas não suficientes. No ano de

¹⁶ O Sistema Único de Saúde estabelece que a ostomia se caracteriza como qualquer intervenção cirúrgica que permita contato de um órgão interno com o meio externo para excreção dos resíduos metabólicos, isso pode acontecer com o sistema digestivo (fezes), urinário (urina), respiratório dentre outros.

¹⁷ Utilizei na minha monografia em Fonoaudiologia o termo: “tecnologias assistivas”, está incorreto. De acordo com Teófilo Galvão (2009), a expressão Tecnologia Assistiva, deve ser utilizada no singular, por referir-se a uma área do conhecimento.

2012, analisei na minha monografia o perfil dessa estrutura, tema que abordarei mais adiante. As pesquisas realizadas na UFS, voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, contaram com o suporte da Prof.^a Dr.^a Verônica dos Reis Mariano, responsável pela implementação e coordenação (por anos) do Núcleo de Apoio ao Deficiente, posteriormente, chamado de “Incluir”.

O Núcleo de Apoio ao Deficiente contava, também, com o grupo de pesquisa NUPIEPED e foi sem dúvida um dos precursores da educação inclusiva na UFS, unindo os pesquisadores da universidade em prol da causa inclusiva. Sendo assim, entre os anos de 2009 a 2012, percebemos uma universidade que se transformou estruturalmente para receber as pessoas com deficiência. As pesquisas que realizávamos, naquele momento, enfatizavam os temas da Tecnologia Assistiva, o que nos permitiu concluir que era necessário formar os professores, capacitando-os para utilizar os recursos de Tecnologia Assistiva. Destacamos, nas considerações finais da pesquisa de iniciação científica, que cerca de 80 % dos alunos com deficiência física não solicitavam nenhum tipo de Tecnologia Assistiva, de modo que à época, nos questionávamos: isso se deve à falta de informação? Estamos preparados para implementar esses recursos?

Resultante desses questionamentos, surgiu a minha monografia de conclusão de curso, intitulada: *Dilemas e Perspectivas de inclusão na Universidade Federal de Sergipe: um olhar Fonoaudiológico*. Nesse trabalho, fiz uma análise criteriosa das questões que versam acerca da acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinal. Para isso, realizei o mapeamento da acessibilidade arquitetônica em todos os departamentos da UFS, entrevistei os gestores (Reitor, Pró-reitor e Coordenadores de cursos), acompanhei a rotina dos alunos em sala de aula e, ao término desse estudo de caso de base etnográfica, identifiquei os inúmeros dilemas que constituem o espaço universitário, especialmente, os aspectos inclusivos. Busquei respostas para os seguintes questionamentos norteadores: Quais intervenções pedagógicas orientam o processo de inclusão na instituição? Qual a importância de tais concepções para a evolução do conceito de deficiência traduzido nas práticas dos profissionais envolvidos na educação? Quais os recursos adaptados propiciam o desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência física? De que forma a equipe interdisciplinar contribui para inclusão da pessoa com deficiência física no Ensino Superior? Existe espaço para o profissional da fonoaudiologia nessa equipe?

Para a realização da minha pesquisa monográfica, utilizei como método o estudo de caso qualitativo, quantitativo e descritivo dos alunos em situação de deficiência física, que ingressaram pelo sistema de cotas na UFS. Na ocasião, optamos por um estudo de caso pelas seguintes razões: a natureza e a complexidade da inclusão no Ensino Superior, a interpretação do novo contexto de ações afirmativas na UFS e a variedade das fontes de informação.

Segundo Triviños (1995), no estudo de caso o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição. A unidade pode ser uma universidade, uma escola, um clube, etc. Por outro lado, André (2008) afirma que:

Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. (ANDRÉ, 2008, p. 35)

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe com o número de protocolo 00616712.0.0000.0058. Dessa forma, seguiram-se todas as regulamentações contidas na Resolução CNS 196/96. Como se tratava de analisar a inclusão do deficiente físico na Universidade Federal de Sergipe, foi necessário localizá-los e para tanto, foram utilizados os dados quantitativos obtidos na Comissão Central do Vestibular CCV e no Departamento de Assuntos Acadêmicos DAA.

A coleta dos dados foi feita através da observação dos alunos nas dependências da Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos (áreas de convivência, sala de aula, blocos departamentais, estacionamentos, laboratórios e demais dependências do campus de São Cristóvão). A observação qualitativa refere-se a uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo explorar e descrever ambientes. Foi utilizado também o procedimento de registro fotográfico *in loco*. Foram fotografados todos os ambientes por onde transitavam os alunos estudados, com o objetivo de identificar as condições de acessibilidade arquitetônica.

No ano de 2010 ingressaram na UFS 29 deficientes, destes 20 com deficiência física. Já em 2011, ingressaram 28 deficientes, sendo 15 deficientes físicos. Em 2012, ingressaram 24 deficientes, sendo 15 deficientes físicos. Inicialmente fizemos uma triagem com os deficientes físicos 2010-2011, dos quais foram entrevistados 10 alunos

de 2010 e 14 dos alunos de 2011. Foram escolhidos como participantes da pesquisa três alunos em situação de deficiência, que ingressaram pelo sistema de cotas nos anos de 2010 e 2011, e um aluno acometido após o ingresso.

Na primeira fase da pesquisa, procurou-se traçar uma visão geral dos deficientes físicos na UFS, identificar suas maiores necessidades, compreender como veem a universidade no processo de inclusão. Neste primeiro momento observamos que dos 10 alunos entrevistados em 2010, apenas 2 alunos possuíam dificuldade pedagógica, sendo a maior queixa dos demais a dificuldade de locomoção. Em 2011, dos 14 entrevistados 2 alunos relataram a dificuldade pedagógica.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisa foi explicada aos participantes, o termo de consentimento livre e esclarecido foi lido em voz alta pela pesquisadora e após o aceite, solicitou-se a permissão para gravar a conversa. Na pesquisa qualitativa se faz entrevistas semiestruturadas. Sampiere *et al* (2003) destacam que o entrevistador tem liberdade de acrescentar outras perguntas no correr das respostas, registrando pontos de vista, comentários e reflexões. Adotou-se o tipo de entrevista semiestruturada, como forma de explorar mais amplamente a questão. Gressler (1979) destaca que este tipo de entrevista oferece grande flexibilidade e ampla liberdade para o entrevistado se expressar.

Para análise e interpretação dessas informações, seguimos a ordem das questões investigadas em três roteiros de entrevista, enfatizando a objetividade, a sistematização e a inferência: Aplicados aos alunos com deficiência física, que relataram dificuldade pedagógica, matriculados no período de 2010-2011; Aplicados aos professores dos alunos com deficiência física da Universidade Federal de Sergipe; Aplicados aos gestores das Pró-Reitorias que relacionam-se diretamente aos alunos com deficiência física.

A fim de compreendermos melhor cada caso com suas peculiaridades, descrevi os quatro alunos, de forma a preservar a identidade de cada um deles. O aluno I era estudante da área das ciências exatas, ingressou no ano de 2010, sua deficiência consiste na dificuldade motora das mãos, resultando na limitação dos movimentos finos; O aluno II é estudante da área de saúde, ingressou em 2011, apresenta quadro pós acidente vascular cerebral, dificuldade na fala, na escrita, voz e audição; O aluno III era estudante da área das ciências exatas, ingressou no ano de 2011, apresenta rompimento do plexo braquial, sendo assim, seus movimentos do braço, antebraço e mãos encontram-se limitados ou ausentes; O aluno IV era estudante da área das ciências humanas, ingressou no ano de

2010, adoeceu já cursando o ensino superior, não ingressou pelo sistema de cotas, foi acometida pela esclerose múltipla, apresentou as manifestações características da doença.

Os professores foram indicados pelos alunos entrevistados, porém, quando procurados para participar da pesquisa, recusaram-se, sendo assim, buscou-se professores dos departamentos indicados, estes se mostraram dispostos a participar da pesquisa. Foram cinco professores entrevistados. Professor I e III da área das Ciências Humanas, professor IV e V das Ciências Exatas, professor II da área de Saúde.

Os gestores foram escolhidos de acordo com a função desempenhada na Instituição (Reitor, Pró-reitor e Coordenadores de cursos), ocupando cargos de suma importância para a concretização dos projetos e questões discutidas.

O trabalho possuía como principal objetivo analisar os dilemas e perspectivas da educação inclusiva na UFS, sob a ótica da Fonoaudiologia. Para tanto, tornou-se necessário identificar recursos de Tecnologia Assistiva que auxiliem no desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência física, identificar e descrever as contribuições dos diversos profissionais envolvidos nesse processo e detectar as barreiras (teóricas, burocráticas e atitudinais) encontradas no decorrer do curso de graduação.

A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos centrais, além da introdução e das considerações finais, a saber: *Educação Inclusiva e Fonoaudiologia; Metodologia; A Universidade Federal de Sergipe; Fonoaudiologia Educacional na Universidade Federal de Sergipe.*

O primeiro capítulo *Educação Inclusiva e Fonoaudiologia* enfatizou como objetivo traçar um panorama histórico da educação inclusiva, bem como o surgimento da Fonoaudiologia atuante na área de educação. O segundo capítulo, *Metodologia*, deixa explícito as metodologias utilizadas para a realização da pesquisa, descrevendo os participantes da pesquisa, a forma de coleta de dados, bem como a análise interpretativa, busca-se nesse capítulo caracterizar o campo empírico estudado. Em seguida, no terceiro capítulo, a *Universidade Federal de Sergipe*, a Instituição será descrita com o intuito de conhecer o funcionamento da UFS. Dessa forma, pode-se interpretar o ambiente a ser analisado tanto a sua estrutura física, como administrativa. O quarto e último capítulo, intitulado *Fonoaudiologia Educacional na Universidade Federal de Sergipe*, serão discutidos os resultados encontrados. Para tanto, inicia o capítulo descrevendo os alunos, professores e gestores entrevistados, com base nos seus discursos, analisando-os com base na teoria estudada.

No primeiro capítulo, apresentei os marcos institucionais do surgimento da educação especial no Brasil, para tanto utilizei o seguinte autor: Mazzota (2005). Início destacando a importância do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto de Surdos-Mudos (1857). Utilizar os estudos de Mazzota, sempre me permitiu trazer para as minhas pesquisas conceitos históricos, principalmente versando sobre a implementação das instituições educacionais especiais. Embora o foco do meu trabalho monográfico não tenha sido o perfil histórico, foi importante trazer autores que se dedicam à história, a fim de compreender a implantação das escolas especiais, que nos auxilia a perceber os paradigmas que constituem as discussões sobre a educação especial no Brasil. Para situar o surgimento da Fonoaudiologia, atuação na educação, utilizei das pesquisas publicadas pelo Conselho Regional de São Paulo (2010), Cavaleiro (1997), Giroto (2003) e a Constituição Federal de 1988.

À medida que minha pesquisa registrou os discursos de diversos públicos, alunos, professores e gestores, identificou uma série de dilemas, sendo assim, busquei naquele momento destacar a atuação do fonoaudiólogo nesse campo de estudo, para isso, utilizei muitas vezes no meu texto, citações do Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo (CRF-SP, 2010). De acordo com o CRF-SP (2010), a Fonoaudiologia na Educação é um eixo recente e em progressiva ascensão, surge entre as décadas de 1940 e 1950, com a necessidade de um profissional que atuasse na reeducação dos desvios da língua. Assim, os professores passam a receber uma formação mais específica. Além do curso de magistério, deveriam também fazer um curso de aproximadamente três meses, sendo denominados de ortofonistas, logopedistas ou terapeutas da fala.

Cavaleiro (1997) também foi um importante teórico mobilizado para minhas reflexões, especialmente por destacar que o profissional, antes educador e agora ortofonista, começa a desenvolver um perfil clínico, distanciando-se do espaço escolar. Nesse momento, os procedimentos e fundamentos da Medicina passaram também a servir de base para esse profissional e para sua formação. O caráter reabilitador exige do profissional da educação uma maior aproximação com a área médica. Nesse sentido, a Fonoaudiologia nasce como profissão, inicialmente ligada à atividade pedagógica do professor, mas aos poucos, a atuação do profissional foi sendo desenvolvida em consultórios particulares, centrada na reabilitação.

No que tange a fonoaudiologia entre as décadas de 1960 e 1970, se faz válido ressaltar que a profissão de fonoaudiólogo, foi legitimada nesse período por meio da

criação dos primeiros cursos acadêmicos. Segundo Giroto (2003), até o fim da década de 1970, a atuação do fonoaudiólogo foi caracterizada pela apropriação do modelo clínico-médico. Visando à reabilitação das alterações de linguagem, tinha-se como foco do trabalho fonoaudiológico, a detecção dos distúrbios da comunicação, fato que contribuiu para que o educador se preocupasse mais com a identificação do problema do que com a compreensão de sua real natureza, além de determinar a ideia de que o fonoaudiólogo poderia oferecer instrumentos para resolver o problema escolar, sendo o detentor do saber a ser oferecido e não partilhado (CRF - SP, 2010).

A Constituição Federal de 1988 preconiza a educação para todos como direito subjetivo, para que as pessoas possam conviver e interagir normalmente, atendendo a diversidade humana. Na minha escrita monográfica da Graduação em Fonoaudiologia, cometo um equívoco, exponho que a Constituição de 1988, em seus artigos, 205, 206 e 208, trata do acesso e permanência na escola e afirma que deve haver o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. No entanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica é regulamentado pelo do Decreto Federal nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Segundo o Ministério da Educação, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Desse modo, ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

Diante desse contexto, é no final dos anos 1980 que a profissão começa a ser influenciada pelos conhecimentos relacionados à saúde pública, passando a realizar ações com foco preventivo. Lembramos que na década seguinte, teremos o surgimento do Sistema Único de Saúde (SUS), regulamentado pela Lei Federal nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Desse modo, esse período foi marcado pela adoção de novos paradigmas, o que favoreceu o início da mudança das concepções de saúde e de linguagem, ambas compreendidas a partir de seu caráter social.

A Fonoaudiologia deve ser considerada nesse contexto e incluída na possibilidade de compartilhar projetos, inserir recursos de informação e comunicação, ampliar o olhar observador do educador sobre os alunos e sobre a diversidade, bem como trazer conhecimento teórico sobre desenvolvimento humano e sobre algumas especificidades de

quadros de alunos.

A atuação do fonoaudiólogo na educação está validada pelas seguintes Leis Federais: nº 10.098/94 e nº 10.436/2002. Conforme as referidas leis, o profissional de fonoaudiologia deve lidar com as questões de comunicação e linguagem, no sentido de auxiliar e orientar procedimentos e condutas para a supressão de barreiras de comunicação e arquitetônicas (desenho universal, implementação de símbolos no cotidiano escolar e outras sinalizações visuais etc.).

Como se vê, os profissionais de Fonoaudiologia estão articulados com os professores, buscando alternativas que contribuam para a prevenção, encaminhamento e orientação dos alunos com distúrbios da comunicação. Observa-se assim, que a atuação fonoaudiológica no âmbito escolar se modificou, a partir de novos paradigmas estabelecidos não só na própria área da Educação, como também na área da Saúde com o estabelecimento dos novos conceitos de saúde/doença, prevenção e promoção à saúde.

Sendo assim, inicio no meu texto monográfico a exposição de autores e artigos da legislação que justificam a atuação do fonoaudiólogo na Educação, inclusive no Ensino Superior. O fonoaudiólogo pode viabilizar ações que contribuem para interação entre professor e aluno, propiciando novas alternativas de acesso às vias de entrada da linguagem, maximizando o trabalho educativo. A legislação regulamenta que é competência do fonoaudiólogo, de acordo com o Art. 4º, da Lei Federal nº 6.965, de 9 de dezembro de 1981:

desenvolver trabalho de prevenção no que se refere à área da comunicação escrita e oral, voz e audição; avaliação da comunicação oral e escrita, voz e audição; realizar terapia fonoaudiológica dos problemas de comunicação oral e escrita, voz e audição; realizar o aperfeiçoamento dos padrões de voz e fala; colaborar em assuntos fonoaudiológicos ligados a outras ciências; projetar, dirigir ou efetuar pesquisas fonoaudiológicas promovidas por entidades públicas, privadas, autárquicas e mistas; lecionar teoria e prática fonoaudiológicas; dirigir serviços de fonoaudiologia em estabelecimentos públicos, privados, autárquicos e mistos; supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de fonoaudiologia; assessorar órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, privados ou mistos no campo da fonoaudiologia; participar da Equipe de Orientação e Planejamento Escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos fonoaudiológicos; dar parecer fonoaudiológico, na área da comunicação oral e escrita, voz e audição; Realizar outras atividades inerentes à sua formação universitária pelo currículo. (BRASIL, 1981).

Os fonoaudiólogos que atuam na educação têm que se comprometer não só com a identificação das dificuldades em sala de aula, no que se refere à fala, linguagem/aprendizagem, mas também com orientações aos professores e em conjunto buscar alternativas enfocando a aquisição e o desenvolvimento da comunicação e refletir sobre as consequências dos distúrbios na aprendizagem do aluno.

Bersch e Tonolli (2005) definem Tecnologia Assistiva como um termo ainda novo, utilizado para identificar todos os recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Tais tecnologias buscam promover maior independência, pois existem muitos equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para diminuir os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiência nas atividades diárias.

A Tecnologia Assistiva (TA) aplicada à Educação, sob a forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é uma área do conhecimento e de atuação, que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas.

Compreende-se que a Tecnologia Assistiva consiste num complemento, uma ferramenta auxiliar da educação e não uma solução milagrosa para as barreiras. Nas considerações de Moran *et al.* (2000), embora as tecnologias facilitem a comunicação audiovisual, o processo ensino-aprendizagem não pode depender apenas das inovações tecnológicas. Um dos objetivos do uso de Tecnologia Assistiva é permitir, ao indivíduo com deficiência, a frequência ao ensino regular, desde a educação infantil até a universidade.

Na universidade, o atendimento educacional especializado ainda é desconhecido por muitos, uma vez que as salas de recursos multifuncionais são mais exploradas no ensino regular, onde as crianças com deficiência são assistidas principalmente no processo de alfabetização. Com o aumento no número de ingressos de deficientes no ensino superior, a realidade tende a se modificar, o atendimento educacional especializado no ensino superior ganhará novas conotações, auxiliando o universitário na construção do conhecimento.

A tecnologia destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas

mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras) (SASSAKI, 1996, p. 01).

Segundo Bersch (2007), as modalidades são classificadas como recursos pedagógicos adaptados; comunicação alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; recursos para as atividades da vida diária; adaptações de jogos e brincadeiras; equipamentos de auxílio para pessoas cegas e com baixa visão; equipamentos de auxílio para pessoas surdas e com perdas auditivas; controle de ambiente; adequação postural; mobilidade alternativa; órteses e próteses e projetos arquitetônicos para acessibilidade.

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como casa, escola e local de trabalho (KING, 1999 *apud* PELOSI, 2000).

A Tecnologia Assistiva envolve áreas como:

a mobilidade alternativa que compreende o uso de cadeira de rodas manuais ou motorizadas, andadores e pranchas de deslocamento; a adequação postural com o posicionamento adequado na carteira da escola, em estabilizadores, pranchas para ficar de barriga para baixo ou em posicionamento lateral; o acesso ao computador e suas adaptações que incluem teclados alternativos, *softwares* especiais, *mouses* alternativos e apontadores de cabeça; as adaptações para realização das atividades de vida diária como adaptações para higiene e alimentação; as adaptações para o trabalho como laboratório de ciências; sala de informática ou sala de artes; a acessibilidade e adaptação de ambientes incluindo rampas, banheiros adaptados e cozinhas adaptadas; o transporte adaptado que envolve veículos adaptados e cadeiras especiais; a adaptação de atividades escolares incluindo nesse item uma gama de recursos como engrossadores de lápis, letras emborrachadas, plano inclinado, antiderrapante e caderno com pauta larga; as adaptações de equipamentos para lazer e recreação como bicicletas adaptadas, brinquedos com acionador; a Comunicação Alternativa e Ampliada. (BERSCH, 2007).

O objetivo primordial da Tecnologia Assistiva é proporcionar às pessoas com deficiência maior independência, melhoria na qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação das possibilidades de sua comunicação, mobilidade e/ou aprendizagem e atendimento educacional especializado. Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio pedagógico e de acessibilidade. Estes colaboram para que

peças com deficiência participem ativamente do processo escolar. Faz-se a avaliação das habilidades de cada aluno, seleciona a tecnologia mais adequada com o caso, adapta quando necessário e implementa, testando se estão sendo eficazes. De acordo com a *American Speech and Hearing Association*:

A CAA é uma área de prática clínica de pesquisa e educacional para fonoaudiólogos que visam compensar e facilitar, temporária, ou permanentemente, padrões de prejuízo e inabilidade de indivíduos com severas desordens expressivas e/ou desordens na compreensão de linguagem (ASHA, 1991, p. 8).

Concluí com minha pesquisa monográfica que muitos profissionais podem estar envolvidos no trabalho da Tecnologia Assistiva: pedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, enfermeiras, assistentes sociais, médicos e engenheiros. As equipes são constituídas dependendo das necessidades do usuário e considerando as realidades socioeconômicas.

Nesse sentido, o fonoaudiólogo trabalha no processo formativo do professor para que ele aprimore sua prática e seu olhar investigativo sobre sua classe e seus alunos, propiciando ambiente significativo e de aprendizagem para todos, atendendo aos princípios da Educação para Todos, da diversidade como fonte de aprendizagem e da promoção da saúde como promoção de Educação. Os estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, deficiência intelectual, distúrbios emocionais, dificuldades de linguagem, distúrbios leves de conduta, e mesmo aqueles pertinentes a grupos minoritários em desvantagem cultural, podem vir a ser beneficiados com a educação inclusiva.

3. “NINGUÉM DECIDE SOBRE OS PASSOS QUE EVITAMOS”: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Em 2013, iniciei minhas atividades acadêmicas no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Sergipe, sem dúvida um marco na minha formação profissional.

Foi nesse período que consegui estabelecer novas perspectivas em relação ao meu campo de atuação. Nessa fase acadêmica, as minhas inquietações voltaram-se para a História da Educação Especial. Inicialmente, tais reflexões surgiram durante a disciplina Educação Brasileira, ministrada pelos professores doutores Jorge Carvalho do Nascimento e Luiz Eduardo Oliveira. Durante as pesquisas realizadas no primeiro ano do mestrado, pudemos constatar a escassez de trabalhos sobre a Educação Especial na historiografia brasileira.

Ao passo que realizava as leituras a respeito do que envolvia a surdez e os estudos em torno do ensino para esse público, notei a ausência de pesquisas produzidas especificamente sobre os Cursos de Formação de Professores de Surdos, ofertados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Sendo assim, a minha dissertação, intitulada *O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe: 1959-1961*, buscou analisar a formação dos professores de surdos, em Sergipe, nos anos de 1959 a 1961. Escolhemos esse período por se tratar dos anos que antecederam a implantação do Centro Ninota Garcia, instituição pioneira na educação dos surdos no Estado de Sergipe, e por corresponder à matrícula de sergipanas no Instituto Nacional de Educação de Surdos – a primeira estudante matriculou-se em 1959 e a última, antes da criação do Centro Ninota Garcia, em 1961.

O texto da dissertação estruturou-se em duas seções. A primeira buscou descrever a trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos, estabelecendo uma relação deste com o cenário histórico nacional da educação brasileira e destacando as décadas de 1950 e 1960, quando inicia o período da Ana Rímoli como diretora do Instituto, e a criação do Curso Normal de Formação dos Professores de Surdos. A segunda seção versou sobre as professoras sergipanas no Curso de Especialização de Professores para Surdos, com ênfase na iniciativa nacional que empreendeu a formação especializada na área, a partir da análise da trajetória de sete professoras que foram cursar a especialização no INES. Quando estas professoras retornam ao estado de Sergipe, em 1962, tem início o funcionamento do Centro Ninota Garcia.

Do ano de 2013 a 2015, concomitante ao Mestrado em Educação, realizei uma pós-graduação *lato sensu* (especialização), na Universidade de São Paulo (USP), ligado ao Programa Viver Sem Limites, do Governo Federal, que apresentava como um dos principais objetivos formar continuamente os profissionais que atuavam na saúde pública. O curso, *Habilitação/Reabilitação Auditiva em crianças de zero a três anos*, foi

ministrado e desenvolvido pela Faculdade de Odontologia de Bauru em parceria com o Hospital Samaritano, e versava sobre os recursos de Tecnologia Assistiva utilizados na avaliação, diagnóstico e reabilitação das crianças na primeira infância. Sendo assim, me dediquei a estudar as causas epidemiológicas da deficiência auditiva, uma vez que naquele momento eu atuava no âmbito da saúde básica.

O Sistema Único de Saúde me proporcionou contato com muitas realidades e exercer a prática fonoaudiológica na minha cidade – Lagarto, SE. Iniciei minhas atividades em fevereiro de 2013 no Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), compondo uma equipe multidisciplinar, éramos responsáveis pela atuação em prol da saúde do trabalhador na região centro-sul do Estado de Sergipe. No que se refere ao campo fonoaudiológico, apliquei o protocolo voltado para as perdas auditivas induzidas por ruído e o protocolo de disfonias, que até então, estava em processo de validação. Ou seja, atuei com trabalhadores da zona rural, professores e diversos profissionais que estavam em situação de adoecimento, minha prática naquele momento consistia na prevenção e promoção em saúde.

No ano de 2014 fui encaminhada para atuar no Centro de Especialidades Médicas Zezé Rocha. Nesse centro de reabilitação, foquei minhas atividades para a atenção especializada às crianças com diagnóstico do Espectro Autista, com Síndrome de Down e os mais diversos diagnósticos que envolviam a linguagem humana, como a fala, a voz, a deglutição e a audição. Nessa fase, eu tive um contato muito intenso com crianças, adultos e idosos, atendendo diversas patologias e realizando o processo de reabilitação. A atuação naquele Centro possibilitou-me o trabalho interdisciplinar com terapeutas ocupacionais, psicólogos, nutricionistas e médicos.

A experiência no Sistema Único de Saúde permitiu-me um enriquecimento profissional ímpar, foi nessa vivência que consegui me perceber como fonoaudióloga. A atuação profissional em qualquer âmbito exige dedicação, estudo e perseverança. Não é fácil, mas é possível! Diante dos meus encontros na clínica fonoaudiológica, amadureci e a vontade de lecionar se tornou ainda mais forte, a prática também me fortalecia. O desejo de inserção no Ensino Superior era meu maior foco profissional e nessa caminhada muitas oportunidades surgiram.

A primeira oportunidade de conhecer a realidade da docência, surgiu através do programa de bolsas ofertado pela CAPES. Por meio do Programa Professor Pesquisador, pude lecionar no CESAD-UFS. Entre 2013 e 2017, fui coordenadora das disciplinas:

“Introdução à Psicologia do Desenvolvimento” e “Introdução à Psicologia da Aprendizagem”, na Universidade Federal de Sergipe. Ambas as disciplinas eram componentes das licenciaturas a distância dos diversos campi da UFS.

O exercício dessa atividade permitiu-me coordenar a atuação de vários tutores, a maioria graduados e pós-graduados em Psicologia. Dentre as minhas responsabilidades, destaco a utilização das tecnologias de informação no processo pedagógico. Nesse sentido, eu era responsável por ativar as atividades na plataforma Moodle (AVA), preparar os tutores para orientar os alunos e desenvolver as discussões necessárias para as atividades síncronas e assíncronas. Além disso, realizava regularmente encontros presenciais nas cidades que eram polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Durante quatro semestres, ministrei, em encontros bimestrais, aulas expositivas e dialogadas nas cidades de: Lagarto, Japaratuba, Carira, Poço Verde, Laranjeiras, Arauá, Estância, dentre outras. Enfatizo essa vivência, pois considero importante no meu processo de formação, que passa pelas realidades dos cursos a distância.

No segundo semestre do ano de 2015, fui contratada em caráter de 44 horas semanais, pela Faculdade Regional da Bahia (UNIRB), iniciando minha jornada profissional com o objetivo de lecionar as seguintes disciplinas (ver quadro 2):

Quadro 2 – Disciplinas ministradas no Ensino Superior em 2015

Disciplina	Carga Horária	Curso
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	60h	Educação Física
Educação e Novas Tecnologias	60h	Pedagogia
Estrutura e Metodologia das atividades Culturais e Artísticas	40h	Pedagogia
Estágio Supervisionado em Educação	80h	Fonoaudiologia
Prática Profissional Orientada I	40h	Pedagogia
Prática Profissional Orientada II	40h	Pedagogia
Metodologia Científica	60h	Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem.
Seminário de Pesquisas Interdisciplinares	60h	Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem.
Saúde Coletiva	30h	Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem.
Trabalho de Conclusão de Curso I	40h	Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem.
Trabalho de Conclusão de Curso II	40h	Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem.

Fonte: autora

No mês de setembro de 2015, fui designada como Coordenadora interina do curso de Fonoaudiologia da mesma instituição. Com o objetivo de auxiliar nas atividades acadêmicas do referido curso, essa nomeação permitiu-me conhecer a educação em outra face, voltada para o atendimento ao público estudantil e assessoria aos docentes que compõem a Instituição. Sendo assim, proporcionou a ampliação da minha experiência no âmbito educacional, atuando nos níveis de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A nível de experiência docente na pós-graduação *lato sensu*, ministrei disciplinas (ver quadro 3) na Faculdade da Cidade, atual Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC):

Quadro 3 - Disciplinas ministradas na Pós-graduação, Faculdade de Tecnologia e Ciência.

Disciplinas	Carga Horária	Curso
Educação, Estado e Sociedade	30h	Docência no Ensino Superior
Metodologia da Pesquisa Científica	30h	Psicopedagogia Clínica e Institucional
Metodologia da Pesquisa Científica	30h	Psicopedagogia Clínica e Institucional
Metodologia no Ensino Superior	30h	Docência no Ensino Superior

Fonte: autora

Além da atuação na Faculdade Regional da Bahia (UNIRB) e na Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), também ministrei cursos (ver quadro 4), entre 2016 e 2018, na Faculdade Montessoriano:

Quadro 4 – Atuação na Faculdade Montessoriano

Disciplina	Carga Horária	Curso
Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem	10h	Alfabetização e Letramento
Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem	10h	Alfabetização e Letramento

Psicopedagogia, pensamento e linguagem	10h	Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar
Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem	10h	Alfabetização e Letramento
Psicopedagogia, pensamento e linguagem	10h	Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar
Fundamentos da Educação Especial	18h	Educação Especial e AEE
Práticas Alfabetizadoras na EJA	30h	Alfabetização e Letramento
Neuropsicopedagogia, distúrbios da fala e da compreensão.	30h	Neuropsicopedagogia

Fonte: autora

A partir da leitura dos quadros acima, é perceptível a diversidade de componentes curriculares ministrados, essa pluralidade de conteúdo, possibilitou-me várias experiências profissionais, permitindo contato direto com a prática docente. Essa experiência foi possível em grande medida pelas atribuições conquistadas com o título de Mestre em Educação.

A inserção na docência no Ensino Superior ainda é um desafio, todas as oportunidades que obtive de exercer meu trabalho foram conquistadas na realização das minhas atividades profissionais de forma ética. No primeiro ano de docência, faltava prática, não sabia o conceito de didática, e o ensino reproduzia a experiência que tive com bons professores. No decorrer dos semestres, procurei estudar a didática em sala de aula, coadunando com o currículo institucional. Atualmente, leciono ocasionalmente, e procuro seguir todos os critérios didáticos nas minhas aulas, estabelecendo objetivos claros, estratégias coerentes e procurando emancipar meus alunos. Claro que esse processo é cíclico e constitutivo, não cessa.

4. “CERTEZA DE QUE NÃO SOMOS PÁSSAROS, E QUE VOAMOS”: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Eis que chego em “terras baianas” no ano de 2015. Até aqui, percebam que eu já narrei meu momento profissional em Salvador, mas só com o meu ingresso na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que me senti verdadeiramente acolhida e bem recepcionada na cidade.

Nesta seção, portanto, quero falar da construção da minha identidade, afinal de contas, somos fruto dos nossos encontros e dos afetos que afagam nosso caminho, e como sabemos, se dá por/pela interação dialógica. Iniciar o doutorado na UFBA, sem dúvida, é um marco em minha vida pessoal e profissional, já que não separamos os âmbitos do nosso campo de vivências, não há Catharine segmentada, os campos sociais se interligam e nos formam.

O currículo do Doutorado em Educação da UFBA consiste nos seguintes componentes: *Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação*, que foi ministrado pelo Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo; *Educação, Sociedade e Práxis*, lecionado pela Prof.^a Dr.^a Cecília de Paula e o Prof. Dr. Miguel Bordas; *Projeto de Tese I e Projeto de Tese II*, tendo Prof.^a Dr.^a Andréia Oliveira e Prof.^a Dr.^a Theresinha Miranda como responsáveis, respectivamente. Já o componente optativo: *Deficiência, Sociedade e Educação* foi lecionado pela Prof.^a Dr.^a Alessandra Barros. Também realizei *Estágio Docente Orientado*, no semestre de 2017.2 e 2018.1, no componente optativo sobre *Educação Especial*, ofertado aos diversos cursos de graduação na UFBA e tendo como docente responsável a Prof.^a Dr.^a Alessandra Barros. No componente *Trabalho Individual Orientado*, contei com as contribuições da Prof.^a Dr.^a Solyane Lima, que auxiliou na construção do meu texto de qualificação do doutorado, ocorrida no mês de fevereiro de 2018.

Sendo assim, ainda no primeiro semestre, durante um componente curricular que se dedica a refletir sobre “Práxis, docência e sociedade”, dialogamos com a Prof.^a Cecília de Paula e Prof. Miguel Bordas, ambos nos guiaram para compreender a cultura do lugar que habitamos, nossas raízes e a importância da ancestralidade na nossa formação identitária. Portanto, precisamos ir à campo, ver de perto e sentir as vidas.

No nosso caso, fomos à festa da Boa Morte, que é uma manifestação religiosa, de caráter popular, que acontece anualmente na cidade de Cachoeira, interior do estado da Bahia. Os festejos iniciam sempre no dia 13 de agosto, por ser o dia dedicado às irmãs falecidas. A viagem à Cachoeira surgiu de uma manifesta vontade do grupo em sala de aula.

Essa viagem foi fundamental para que eu contemplasse aquele lugar e percebesse a dimensão estética, cultural e social que permeava a vida dos meus pares, uma vez que os conhecia há pouco tempo. Estávamos estabelecendo relações, mas ver de perto a história do Recôncavo Baiano, permitiu-me compreender além e perceber os estranhamentos, as resistências e os privilégios.

Até então meus olhos viam o doutorado como um espaço para realizar minha pesquisa científica, minha atenção e minhas forças estavam voltadas para as questões que envolviam as pessoas com deficiência. Que profissional seremos se não percebermos a cultura que nos cerca? Formar doutores é resignar-se apenas aos objetos de pesquisa? Ser docente é sensibilizar-se com as causas sociais e culturais? Como me construir docente? Eram muitas indagações, mas com certeza eu sabia que a minha perspectiva formativa havia se ampliado com aquela visita.

Ponty (2005, p. 156) nos diz que “a experiência nos abre para aquilo que não somos”. Ao colocar-me em contato com essa nova realidade, surgiram novas percepções, mas que só foram possíveis com essa experiência, com o novo. Ainda de acordo com o que destaca Ponty (2005, p. 187) “exige de nós criação, para dele termos experiência”. Foi ali, em Cachoeira, na festa da Boa Morte, que enfim me senti na Bahia.

Desde 2016.2, desenvolvo minha pesquisa de doutorado na linha de estudos: Educação e Diversidade da UFBA. Meus estudos estão em andamento e consistem em analisar o processo de elaboração, tradução, adaptação e circulação dos livros traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961).

Tal análise será construída a partir dos seguintes objetivos específicos: descrever a materialidade desses impressos, destacando os aspectos tipográficos; verificar a influência do pensamento norte-americano e europeu na constituição do método oralista no Brasil, através da circulação dessas obras traduzidas, bem como mapear a circulação e a disseminação dos ideários presentes nesses impressos.

A coleção traduzida é composta pelos seguintes cadernos: *Se seu filho é surdo...*; *Iniciando a compreensão da fala*; *A Leitura Labial no horário escolar*; *O treinamento acústico no curso primário*; *A Leitura Labial: uma contínua necessidade*; *Escola e lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição*; e *A linguagem oral para criança deficiente da audição*.

Todos os livros são traduções da editora The Volta Bureau, originalmente elaborado pelo *The Deaf Children's Society*, em Washington, impressos pela gráfica

Olímpica no Rio de Janeiro nos anos de 1952-1953. O material didático que analiso, nesse primeiro momento, é apresentado à luz das concepções epistemológicas do paradigma da História Cultural, discutido na seção anterior.

O método de análise dos impressos estudados desdobra-se na apresentação de mapas conceituais, que me possibilitarão elencar categorias e significações dentro desse campo conceitual. Diante das pesquisas realizadas sobre a história da educação de surdos, e até mesmo sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), constatei a ausência de pesquisas sobre a cultura material escolar que circulava nos Cursos de Formação de Professores de Surdos, no período delimitado na pesquisa.

Trata-se de uma materialidade importante na compreensão da circulação de ideias e métodos pedagógicos, nesse caso em específico, a disseminação do oralismo no Brasil e em outros países, a exemplo de Portugal. Tais livros circularam durante muitas décadas no INES e disseminaram as marcas da filosofia oralista, presente no bojo das principais discussões educacionais acerca do ensino para o surdo.

Diante da minha proposta, iniciei meu trabalho com a caracterização dos cursos de formação de professores de surdos. Nesse sentido, trago para discussão, documentos oficiais, que, neste primeiro momento, são as portarias que legitimam o funcionamento dos cursos, bem como a estruturação curricular diante de uma proposta pedagógica de base filosófica oralista. A partir da gestão de Ana Rímoli Faria Dória, iniciada em 1951, foram implementados: o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, através da Portaria nº 26 de 15/06/1951; o Curso Normal de Especialização de Professores para Surdos, por meio da Portaria nº 19, de 21/03/1957; e o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, destinado à população da zona rural, determinado pela Portaria nº 51, de 03/03/1959.

Depois de caracterizar os cursos e apresentar seus aspectos metodológicos, considerando duas categorias fundamentais para a compreensão dos estudos culturais, a partir das reflexões de André Chervel e Dominique Julia, autores que abordam as temáticas voltadas para disciplinas escolares e cultura material escolar, trago para o bojo das discussões os livros traduzidos por Ana Rímoli. A finalização dessa pesquisa culminará na cerimônia de defesa que deverá ocorrer em junho de 2020.

Durante os anos do Doutorado, destaco a relevância do componente *Deficiência, Sociedade e Educação*, pois a professora Alessandra Barros, responsável pela disciplina, traçou o cronograma de atividades, pautado em leituras basilares e fundamentais para a

compreensão dos conceitos de deficiência, bem como os desdobramentos da educação na perspectiva inclusiva nas escolas atuais. Aproveito para destacar aqui no memorial, um filme que tive acesso nesse componente, trata-se da produção cinematográfica *O homem que ri*, a partir dele, farei reflexões acerca dos aspectos históricos e paradigmáticos que versam o processo de inclusão educacional.

O filme *O homem que ri* foi lançado em 1928 e nos apresenta uma história que ocorreu no ano de 1690 (séc. XVII). Trata-se de um filme do cinema mudo, dirigido pelo cineasta Paul Leni, podendo ser enquadrado no tipo melodrama e segundo vários críticos é uma adaptação da obra de Victor Hugo.

A partir da minha crítica sobre esse filme, apresentarei características dos personagens dialogando com os conceitos de autores como: Michel Foucault, em *Os anormais* (2001); Erving Goffman, em *Estigma* (2004); Jorge Leite, *Monstros, bufões e freaks* (2006); e, por fim, Bruno Sena, em *E se eu fosse cego?* (2006).

Pois bem, vamos ao filme. Paul Leni narra a história de Gwynplaine, herdeiro de um ducado, que é sequestrado como forma de punição para o seu pai. Por ordem do rei, o personagem é desfigurado e tem sua boca deformada pelos “comprachicos”, ciganos que utilizavam de técnicas cirúrgicas para desconfigurar faces.

Gwynplaine tem sua boca esculpida em formato de “boca de palhaço” com o objetivo de passar sempre a impressão que está sorrindo. Em meio a uma guerra, ele é deixado para trás e acaba encontrando Déa, uma garotinha ainda bebê, cega. Em meio ao frio, ele é socorrido por Ursus, que aceita cuidar dos dois. Essa cena é exibida no início do filme e expressa o espanto de Ursus ao perceber que ambas as crianças apresentavam “anormalidades” físicas, de modo que Ursus fala: “Há dois de você?”, expressão que demonstra seu espanto e anuncia a cegueira de Déa.

No decorrer das cenas, percebemos que quando ambos crescem, e vão atuar nas cidades, fazendo apresentações em circos. Essas apresentações eram financiadas pela rainha que enfatizava que “As massas podem rir e esquecer”. Essa frase é destaque na filmagem e aparece entre cenas de anões, bufões, animais expostos e outras atrações. Sabemos que o entretenimento naquele momento histórico (século XVII), tinha o objetivo político de distrair as massas para a realidade social, pois agradar ao povo garantia um bom reinado.

Uma personagem que é importante para destacar esse aspecto da diversão por meio da exposição dos corpos mutilados e monstruosos é a personagem Rosaline, que

aparece divertindo-se com as classes menos favorecidas, em contraste com a monotonia das festas do palácio, representada em alguns momentos pelas mulheres bocejando durante a apresentação de uma orquestra.

O sorriso de Gwyplaine despertava a curiosidade de todos que o conheciam, sendo assim, lhe permite ganhar dinheiro e sobreviver através do seu trabalho. Em algumas cenas é possível perceber a sua tristeza em relação à forma como os outros o tratava, em certo momento Déa destaca: “Você faz as pessoas rirem, mesmo quando está triste”. Entendo que esse discurso tem o intuito de amenizar a aberração provocada pela aparência física de Gwyplaine, torna-se necessário enfatizar o lado positivo, uma característica que se sobreponha ao traço físico que lhe desfavorece, mesmo se tratando de um ato ambivalente (o sorriso que produz sofrimento).

A ausência da expressividade facial de Gwyplaine nos faz refletir sobre a aceitação que ele teria na sociedade, uma vez que ser feliz o tempo inteiro é algo ridículo e paradoxal, pois ser feliz mesmo quando se quer chorar, demonstrar raiva e ódio, é uma forma de ter seu corpo e sentimentos aprisionados a um símbolo de prazer, satisfação: o sorriso.

Talvez a fala mais emblemática do filme é dita por Gwyplaine quando a rainha tenta força-lo a se casar com Rosaline: “A rainha me fez um lorde, mas Deus me fez homem”. É nesse momento que percebemos a sua recusa aos estigmas da sociedade. Embora ele fosse intitulado pelos seus pares como lorde e isso lhe permitisse assumir um lugar de privilégios, Gwyplaine sentia a necessidade de ser compreendido por alguém que não o visse apenas como um “sorriso”, mas como um ser humano, que não fosse motivo de curiosidade, assédio ou escárnio.

Curioso que a pessoa ideal para Gwyplaine era Déa, cuja cegueira não lhe permitia enxergar sua anormalidade. Por isso, nos questionamos: Será que se Déa não fosse deficiente visual aceitaria casar-se (relação afetiva) com Gwyplaine? Acredito que não podemos divagar nas possibilidades, mas presumimos que esse romance foi possível pela invisibilidade que o sorriso de Gwyplaine representa para Déa.

Trata-se, mesmo que não seja intenção do autor da obra, da categorização em um mesmo plano simbólico das duas anormalidades, mas ser cego era possivelmente pior que ter os lábios rasgados em formato de sorriso, reafirmando o conceito de visualismo que vimos na obra supracitada de Bruno Sena (2006). O autor afirma que dois fatores emergiam para a consolidação do centrismo visual, como uma das matrizes que

singularizavam a cultura ocidental: a disseminação da palavra escrita e a dominância da visão sobre os outros sentidos. Logo, concluímos que o fato de ser uma mulher cega, classifica Déa no campo conceitual daqueles que eram concebidos, naquele momento histórico, como seres desprovidos dessas matrizes que configuravam o pensamento ocidental, sendo assim, eram inferiores em comparação aos que apresentavam anormalidades físicas, os monstros.

Leite (2006) relata em seu texto: *Monstros, bufões e freaks: riso, medo e a exclusão dos anormais* que: “O monstro de que falamos aqui não é o da subjetividade moderna, mas o da corporeidade antiga. Como alguém que mostra, revela, a principal característica do monstro está em sua aparência física.” O termo monstro apresenta origens diversas, mas procurava significar “aquele que mostra”, sendo a manifestação de algo incomum, poderia ser a deformidade do corpo, representado simbolicamente na materialização da deformidade da alma, condizente com os preceitos religiosos da época.

Interessantes as observações de Leite (2006, p. 42), porque em seu texto, o autor afirma que o monstro não passava a ideia apenas de terror, mas alguns podiam “curar, fazer rir, causar medo ou destruir”. Nessa perspectiva, Gwyplaine encaixava-se nessa categoria, ocupa forçosamente esse campo categórico, uma vez que sua deformidade não era inata, mas adquirida como forma punitiva, ideia de um bufão, parece-me que uma vingança, o bufão Barkelpedro, aparece no início do filme sentenciando o homem que desobedeceu ao rei. Ainda no texto de Leite (2006), percebemos que os bufões eram a versão ocidental dos loucos da corte do Oriente, em geral feios e os mais estranhos da região. Observa-se as seguintes passagens:

Como os bufões eram a materialização da vida fora da ordem, do caos do espírito manifesto na desorganização do corpo, da vileza da alma encarnada na feiura da aparência, provavelmente quanto mais deformados, melhor expressava o mundo fora dos eixos. [...] Os bobos da corte primeiro tiveram suas deformidades associadas ao mal pela igreja ainda na Idade Média e depois, a partir do Renascimento, estes corpos estranhos e desengonçados exprimem a inferioridade sócio-existencial de tais pessoas. [...] Como excluídos, exageram nos elementos já amaldiçoados pela cultura. Como vimos, o riso e o sexo. A gargalhada, que até então poderia ser causada pela visão da deformidade, torna-se lentamente ela mesma uma deformidade do belo sub-riso, ou seja, do sorriso. (LEITE, 2006, p. 45-47)

Foucault (2001), em *Os anormais*, nos diz que existem três figuras que constituem o domínio da anomalia: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança

masturbadora. “O monstro da Idade Média ao século XVIII de que nos ocupamos, é essencialmente o misto” (FOUCAULT, 2001, p. 79). O monstro é por definição uma exceção, não se trata de um fenômeno corrente. Existe uma diferença entre enfermidade e monstrosidade. A enfermidade é diagnosticada, pode ser curada ou não, ao passo que a monstrosidade se torna jurídico-natural e passa a ser jurídico-moral, à medida que vai de encontro às leis naturais, portanto o “não-humano” e não podendo ser cidadão, condizente com as leis que permitem direitos e deveres na sociedade, tratam-se de sujeitos à margem dessa sociedade, marginalizados.

O ato punitivo do bufão Barkelpedro se constitui na ridicularização de Gwyplaine, torná-lo sorridente o tempo inteiro é uma maneira de colocá-lo na categoria “monstro”, “anormal”, “não-humano”, puni-lo ao inseri-lo na mesma estirpe dos grupos que são alvo de risadas, zombarias por conta da sua aparência física. Sendo assim, a deformidade do seu corpo torna-o diferente dos demais que o cercam, um incorrigível, sem cura. Cabe a ele viver e conviver com a sua aparência, o bufão, palhaço deformado, que tem sua origem no plano simbólico da aberração, sem seu consentimento e exposto para o entretenimento.

A feiura que faz rir é uma alteração estética que afeta diretamente a constituição da identidade, tornando-o caricato, o que lhe expõe ao ridículo. Sabemos também que há um limite suportável para os que convivem com esse sujeito, que não expõe em momento algum uma excepcionalidade, mas aparece no enredo do filme como uma pessoa de boa índole e caráter.

De acordo com Goffman (2004), quando uma pessoa estigmatizada adota essa posição de “bondoso” diz-se “que ela tem um caráter forte e uma profunda filosofia de vida” (GOFFMAN, 2004, p. 105). Segundo o autor, talvez porque, no fundo, nós, normais, desejamos encontrar uma explicação para a sua força de vontade e a sua habilidade em agir assim.

É notório que o filme *O homem que ri* retrata a história de um anormal, embora no seu título não faça referência imediata à deficiência, nem traga uma ilustração que nos possibilite interpretar previamente a abordagem de aspectos de alguma minoria. O autor nos permite um envolvimento com o romance e o drama vivido pelos personagens, em outras leituras, principalmente de críticos do cinema, li que o filme foi o primeiro a inserir trilha sonora nas produções, esse aspecto o coloca como uma produção inovadora, provavelmente foi amplamente divulgado e alvo de inúmeras críticas.

A análise do filme, em última instância, me permite relacionar diversos conceitos que tive a possibilidade de estudar no doutorado, uma vez que minhas leituras circundavam por diferentes perspectivas teóricas (médica e social). O roteiro fílmico nos permite tecer diálogos com as leituras de autores que apresentam concepções de “deficiência”, assim como todo escrito, também está lançado a novas interpretações e ressignificações.

5. “TRISTEZA DE QUE NÃO VAMOS POR MEDO DOS CAMINHOS”: DISCENTE EM PEDAGOGIA

Em paralelo com o doutorado, ingressei no curso de Pedagogia, através das vagas residuais da Universidade Federal da Bahia, cujo presente memorial está sendo escrito para cumprir com a carga horária obrigatória, do componente de Trabalho de Conclusão de Curso.

Para além de cumprir uma exigência para a conclusão do curso, este memorial pretende evidenciar o que a Pedagogia agregou em meu processo formativo. Primeiramente, posso dizer que o curso despertou em mim um olhar para todas as diversidades, não apenas para as questões da deficiência. Quero fazer esse destaque, pois muitos estudantes da pós-graduação, se fecham em seus objetos de pesquisa e esquecem que a Educação vai além dos nossos “objetos”, precisamos ter um olhar sensível para todas as questões que envolvem a educação. Claro, que parece utópico, afinal temos prazos para cumprir, exigências de publicações acadêmicas e evidentemente uma pressão psicológica para “escrever”. Mas, na minha atual conjuntura, tenho priorizado o caminhar. E é nesse caminhar, que a Pedagogia surge para mudar minha formação e minha essência. Portanto, cabe aqui, um diálogo com Kabengele Munanga, uma vez que as questões de inclusão dos negros, indígenas, quilombolas e demais “minorias” se somam à luta da inclusão das pessoas com deficiência.

Mas, afinal, o que é Educação?

Carlos Rodrigues Brandão¹⁸ afirma, em seu livro *O que é educação?*, que esta se faz presente na rotina de todos nós e se apresenta de inúmeras maneiras. Para o autor, a influência dos países da Europa se manifesta nas formas como o professor ensina, mas essa visão eurocêntrica não é a única existente, temos uma infinidade de culturas e formas de ensinar. A educação historicamente foi dedicada para os sujeitos das elites, promovendo o aumento da desigualdade, que se legitima quando a sociedade se divide

¹⁸ Licenciado em psicologia e Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965); mestre em antropologia pela Universidade de Brasília (1974). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980); livre docente em Antropologia do Simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na Universidade de Perugia e na Universidade de Santiago de Compostela. É "fellow" do St. Edmund's College da Universidade de Cambridge. Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7721657000564411>

em sua maioria para o trabalho, e uma minoria se especializa dedicando-se à formação educacional.

Esse viés de educação para a elite se encaixa perfeitamente nas discussões de Kabengele Munanga, acerca das questões raciais. A entrevista *Nosso racismo é um crime perfeito*, concedida por Munanga à revista Fórum em 2012, aborda questões polêmicas e fundamentais para as reflexões acerca do racismo no Brasil. Ao destacar a temática sobre a política de cotas no Ensino Superior, percebemos que existem segmentos da população que são a favor e outros contra. Munanga alega que os que estão contra a política de cotas relatam que, perante a lei, somos todos iguais. Sendo assim, não existe a necessidade de uma política que favoreça ao negro seu acesso ao Ensino Superior. Dentre os argumentos contrários, existe a concepção de que seria difícil distinguir os negros no Brasil, para se beneficiar pelas cotas, por causa da mestiçagem.

O fato de o Brasil ser um país mestiço, não impede que se elabore uma política de autodeclaração. Munanga esclarece: “Basta um candidato declarar sua afro-descendência. Se tiver alguma dúvida, tem que averiguar. Nos casos-limite, o indivíduo se autodeclara afrodescendente”. Desse modo, o professor enfatiza que o racismo é cotidiano na sociedade brasileira e, por vezes, é velado.

Munanga diz que a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostra que, se os índices não mudarem, os negros vão levar muitos anos para chegar onde estão os brancos, em matéria de educação. Os que são contra cotas ainda dão o argumento de que qualquer política de diferença, por parte do governo no Brasil, seria uma política de reconhecimento das raças e isso seria um retrocesso.

É comum no discurso da sociedade a manifestação contrária às cotas. Para Munanga, estas pessoas “pensam como se o racismo não tivesse existido na sociedade, não estivesse criando vítimas”. Sabemos que o racismo ainda existe, então não há como tratarmos da mesma forma todos os cidadãos. Nesse sentido, é necessária uma política de equidade, dando mais a quem precisar mais, sobretudo com o objetivo de igualar as condições de acesso e permanência, nesse caso no Ensino Superior.

Desde a minha primeira graduação em 2009, me posiciono a favor do sistema de cotas e, conhecendo a realidade baiana, me mantenho defendendo essa política. O curso de Pedagogia da UFBA proporciona aos alunos debates durante todos os semestres letivos, no bojo de tais reflexões, aproximei-me de uma realidade outrora distante. Essa efervescência nos discursos e o calor dos embates me fazem pensar na estruturação

curricular do curso, uma vez que o meu caminhar, nesses semestres, levou-me a compreender a formação do pedagogo e sua implicação na realidade da sala de aula.

A graduação em Pedagogia é estruturada em oito semestres para o curso diurno e dez semestres para o curso noturno. Destacarei aqui os componentes de estágio curricular obrigatório, pois, na construção da formação do Licenciado em Pedagogia, é de suma relevância desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, narrarei minha experiência nos Estágio I, II e III, que correspondem à observação no ambiente escolar, ao desenvolvimento de atividades nos espaços formais de educação, em parceria com o professor regente e à atuação em espaços não formais de educação e ensino, respectivamente.

O componente curricular Estágio I foi realizado na Escola Municipal Cosme de Farias, localizada no Bairro de Nazaré, no município de Salvador - BA. Desde as observações feitas no primeiro encontro, foram perceptíveis as dificuldades estruturais da escola, limitando algumas atividades planejadas, mas desvendei outras possibilidades. A limitação do ambiente físico nos incomoda, neste caso, principalmente pela situação específica, o odor do esgoto. Era algo inaceitável, mas ao passo que analisava a situação da escola, percebi que esse poderia ser o menor dos problemas enfrentados no dia a dia daquelas crianças.

Elali (2002) destaca, em sua tese de doutorado, que o cuidado com os espaços arquitetônicos deve prezar pela qualidade de vida das crianças, especialmente, em instituições de Educação Infantil, nas quais, geralmente, se atende crianças de até sete anos. Embora, Gleice Elali tenha desenvolvido seu estudo em Natal, no Rio Grande do Norte, não nos impede de fazer analogias com a situação das escolas em Salvador, uma vez que, apesar das peculiaridades de cada região, o direito da criança é estabelecido por lei, e é dever do Estado garantir o acesso e a permanência dessas crianças na escola.

Ao longo do período de estágio, observei a rotina dos alunos, professores e gestores da Escola Cosme de Farias, em dez encontros que foram planejados dentro do componente curricular. As dificuldades enfrentadas numa escola carente da Rede Municipal são relevantes, pois evidenciam a nossa potência enquanto educadores. Dificuldades arquitetônicas e pedagógicas foram alguns dos dilemas enfrentados, mas preciso enfatizar o esforço do corpo docente, em especial, a vice-coordenadora Aparecida, sempre disposta a ajudar e com uma motivação enorme, elaborando as atividades e planejando junto com os professores. Acredito que ela foi o meu melhor

exemplo naquela instituição. Terminei o estágio com um sentimento de dever cumprido e certa de que a implicação docente se estrutura na práxis pedagógica.

No semestre seguinte, cursei o componente curricular, Estágio II, realizado na Escola Municipal Alexandre Leal Costa, localizada no município de Salvador. O Estágio II possui como objetivo proporcionar ao aluno uma aproximação com a práxis pedagógica, observação, coparticipação e regência, possibilitando a mediação nas atividades diárias, priorizando a experiência prática no campo de estágio, sendo assim, a vivência da rotina docente é importante na formação profissional.

A Escola Municipal Alexandre Leal Costa oferta, no turno noturno, turmas de Educação de Jovens e Adultos. Acompanhei a turma da Prof.^a Ângela Machado, responsável pelo EJA I Tempo de Aprendizagem III (TAP III). A Secretaria Municipal de Salvador adota a seguinte definição curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): EJA I e EJA II, EJA I equivale ao Ensino Fundamental I e apresenta os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e Natureza. Divide-se em Tempo de Aprendizagem- TAP I, TAP II e TAP III; EJA II equivale ao Fundamental II com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Língua Estrangeira e Artes. Na Escola Municipal Alexandre Leal, os alunos são avaliados bimestralmente, através de atividades orais e escritas feitas em sala de aula.

A Educação de Jovens Adultos caracteriza-se por alfabetizar aqueles que já ultrapassaram a faixa etária dos 06 aos 14 anos, para cursar o Ensino Fundamental. Mas, para além do marco temporal, trata-se de um público específico. Vejamos a descrição de Arroyo (2006):

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. (ARROYO *apud* SOARES, 2006, p. 22).

É pensando nesse público que o currículo é planejado de acordo com os diversos perfis encontrados em sala de aula. Em relação à área de Língua Portuguesa, a professora Ângela, desenvolveu atividades que versavam sobre a linguagem oral, leitura e escrita. Os saberes correspondentes à linguagem oral foram planejados com a finalidade de propiciar meios para que o aluno tenha a capacidade de compreender e produzir textos orais adequados a sua comunicação, despertando a crítica diante do que ouve e lê. Nesse

sentido, foram trabalhados os conteúdos: sinais de pontuação, acentuação gráfica, ordem alfabética, sinônimos e antônimos.

Iniciei minhas atividades de estágio, observando a rotina da escola e procurando identificar os estágios de letramento dos alunos. Percebi, nesse primeiro momento, que no TAP III, os alunos já apresentam o nível silábico, alguns iniciando o estágio do silábico alfabético, enquanto outros estavam no estágio alfabético. Auxiliei a professora nas atividades de sala de aula, tirando dúvidas dos alunos individualmente. Nesse contato mais próximo, era nítida a construção de letramento, a mudança constante da escrita e as idas e vindas do processo de aprendizagem, erros na tentativa de produzir a escrita correta. De acordo com Pelandré e Aguiar (2009)

Para responder às novas necessidades sociais (que exigem um aprendizado de diferentes práticas de leitura e escrita muito além da decodificação do sistema de escrita alfabético) e compreender o motivo pelo qual a escola (principal agência de letramento) não consegue oportunizar ao sujeito o aprendizado das práticas culturais letradas de prestígio social, o conceito de letramento constitui auxílio para a compreensão dessas questões de ensino-aprendizagem da linguagem no meio escolar. (PELANDRÉ E AGUIAR, 2009, p. 56).

Com o objetivo de desenvolver a linguagem desses alunos, a Prof.^a Ângela realiza muitas atividades utilizando anedotas. Percebi que a leitura é exercitada em sala de aula com o objetivo de ampliar o vocabulário dos discentes. Para tanto, são propostas análises de textos sobre questões econômicas, políticas e culturais, bem como o uso de dicionários. Segundo a professora, trata-se de propiciar ao aluno o emprego de estratégias de leitura como: antecipação e levantamento de hipótese para ler textos de diferentes gêneros e atribuindo sentido ao que ler. Os conteúdos desenvolvidos foram: Verbo (número, pessoa, tempo e modo); Conjugações no indicativo (primeira (-ar), segunda (-er) e terceira (-ir); oração (sujeito e predicado); Advérbio; Preposição; Interjeição; Conjunção e Produção de textos.

No período de finalização do estágio, proporcionamos a elaboração de dois murais que versavam sobre o Dia da Consciência Negra. Dividimos a turma em dois grupos e com um trabalho planejado pelo estagiário Marcos e mediado por mim, confeccionamos dois murais com colagens de mensagens encontradas em revistas e jornais. A turma interagiu muito bem, conseguimos visualizar nos murais a emancipação do negro, sua cultura e também os preconceitos enfrentados na sociedade. Dando continuidade, ensaiamos a expressividade de um poema de Victória Santa Cruz, chamado *Me gritaram*,

Negra. Segundo Paulo Freire, a cultura popular apresenta a seguinte contribuição educacional:

Os movimentos de cultura popular identificam no sujeito o cultural que é inerente à condição do ser humano. Somente homens e mulheres produzem cultura, só eles transformam a natureza e atribuem significados que conferem o seu ato de criar, de inovar, de transformar. A cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele. A cultura como resultado de seu esforço criador e recriador (FREIRE, 2003, p. 116).

Percebe-se que essas práticas são bem-vindas nos espaços escolares por possibilitarem aos alunos conhecerem a riqueza cultural do nosso país. A finalização do estágio aconteceu com uma apresentação coletiva sobre os trabalhos desenvolvidos em todas as turmas, nessa ocasião, prestigiamos os alunos envolvidos nas suas produções semestrais, houve recitação de poemas, danças e músicas variadas.

Já o terceiro estágio, aconteceu no Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Especiais¹⁹ (NAPE), localizado na Universidade Federal da Bahia, no campus em Ondina, município de Salvador. No site institucional, destaca-se o surgimento do NAPE, como fruto da Portaria nº 74, de 26 de março de 2008 e vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE). O NAPE tem a missão de “contribuir para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, didáticas e culturais, com vistas à inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal da Bahia”. (UFBA, 2019)

Após onze encontros, concluí a carga horária do estágio. Nesse período, pude perceber que a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior somente poderá ser efetiva a partir do momento em que os professores conheçam e apliquem procedimentos adaptados às necessidades específicas de cada aluno. Isso significa, que é fundamental a atuação de profissionais especializados e atentos aos aspectos comunicativos, relacionados à semântica, morfossintática, pragmática, aquisição da linguagem oral e escrita, bem como todos os padrões físicos e motores que envolvem cada deficiência. A realização de procedimentos e adaptações sistemáticas nos núcleos de apoio, como é o caso do NAPE, poderão auxiliar e garantir a permanência do aluno com deficiência no

¹⁹ O termo “Aluno com Necessidades Especiais” já não é mais usual, a terminologia correta é “Pessoas com deficiência”, porém muitas instituições mantêm a nomenclatura antiga por conta da burocracia que envolve essa mudança, mas epistemologicamente o “NAPE” compreende a implicação do termo adequado.

Ensino Superior ou nas atividades pedagógicas que são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Percebo ao término das minhas atividades, que a minha inserção no Estágio III aconteceu de forma tranquila, uma vez que fui bem supervisionada pelos funcionários do NAPE Greice e Gonçalo. Considerando que a temática da inclusão perpassa minha formação desde a graduação em Fonoaudiologia e que me dedico ao estudo dessa área do conhecimento há aproximadamente uma década, não tive muitas dificuldades de compreensão acerca da temática. Ainda assim, não domino nenhum campo específico, sempre estou me atualizando, aprender é um ato cíclico, renovo minhas concepções a cada encontro, dessa maneira aconteceu nos encontros permitidos pelo estágio no NAPE.

A UFBA, especialmente a FACED, tem estabelecido vínculo com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). A inserção nas escolas da rede pública é fundamental para a formação do licenciado em Pedagogia, sobre esse aspecto, destaco as palavras de Pimenta e Lima (2004, p. 2) “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa”.

É notório que a licenciatura em Pedagogia acompanha as mudanças políticas de formação profissional, e para além disso, fomenta práticas emancipatórias e nos desafia a refletirmos sobre nossas inserções sociais, crendo que somos capazes de mudar o mundo partindo da nossa própria mudança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lewis Carroll escreveu no clássico Alice no país das maravilhas:

—Eu só queria saber que caminho tomar, pergunta Alice.

—Isso depende do lugar aonde quer ir, diz o gato.

Esse diálogo nos faz refletir acerca de uma frase bem conhecida: “quando a gente não sabe para onde vai, qualquer lugar serve”. Pois bem, inicialmente nem sempre sabemos por onde queremos andar, quais decisões devemos tomar, de modo que, por vezes, eu me senti perdida! Perguntas como: “Qual curso devo fazer? Como será minha vida profissional? Será que eu consigo?”, fizeram parte da minha trajetória. No entanto, foi na caminhada que encontrei o caminho.

Pretendo continuar desenvolvendo minhas pesquisas na área da Educação Inclusiva, almejando ocupar uma vaga de docente no Ensino Superior. Acredito que a formação em Pedagogia me proporciona um suporte teórico muito importante que coaduna com meus conhecimentos fonoaudiológicos, uma vez que me aproxima da práxis pedagógica e fortalece minha identidade profissional.

Caminhando, descobri o curso que queria realizar, a formação que queria ter e quais ações caberiam a mim. Afinal, temos nossas limitações e não controlamos as intempéries que a vida apresenta. Enfim, é com sentimento de orgulho que finalizo este memorial. Acredito que consegui destacar os pontos primordiais da minha formação acadêmica, desde os meus primeiros passos no universo acadêmico até o atual momento em que vivo. Sei que há muito a fazer, mas já me sinto realizada com meu percurso.

Sigamos!

REFERÊNCIAS

- AMERICAN SPEECH HEARING ASSOCIATION. **Report:** Augmentative and Alternative Communication. ASHA, v. 33, p.9-12, 1991.
- AMOSS, Harry. **Educação e Lar:** o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição. Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1953.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber livro Editora, 2008.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ASALS, Frances R.; RUTHVEN, Henrietta C. **O treinamento acústico no curso primário.** Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.
- BERSCH, R.; TONOLLI, J. **O que é Tecnologia Assistiva?** 2005. Disponível em:<www.assistiva.com.br> Acesso em: 10 jan. 2009.
- BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: **Ensaio Pedagógicos.** Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.
- BERSCH, R. **Deficiência Física.** Atendimento educacional especializado. Cap. VIII, p. 109-23 SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007.
- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Breve introdução ao conceito de tecnologia assistiva.** Disponível em: <<http://www.cedionline.com.br/ta.html>> Acesso em: 15 maio 2005.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre: Centro de Especialização em Desenvolvimento Infantil, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Constituicao/Constitui%20E7ao.htm>>. Acesso em: 26 de mar. 2011.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Conselho Federal de Fonoaudiologia. **Lei 6965/81 e demais normas do CFFa.** Código de Ética do Profissional Fonoaudiólogo. Brasília: Positiva, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro 1999.** Disponível em: <<http://www.universia.com.br/matéria/jsp/=6236>. Acesso em: 12 dez. 2011.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamentada as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.571, de 17 setembro de 2008.** Disposição sobre o atendimento educacional especializado regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRUCE, Lula. M. **A Leitura Labial no horário escolar.** Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

CAVALHEIRO, M. T. P. Trajetória e possibilidades de atuação do fonoaudiólogo na escola. In: LAGROTTA, M. G. M.; CÉSAR, C. P. **A fonoaudiologia nas instituições.** São Paulo: Lovise, 1997.

CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: GIROTTO, C. R. M. (Org.). **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola.** São Paulo: Plexus Editora, 1999.

CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Fonoaudiologia na Educação: Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo.** São Paulo – SP: Conselho Regional de Fonoaudiologia, 2ª Região, 2010. Disponível em: <<http://www.fonos.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/livro-fonoaudiologia-na-educacao.pdf>> Acesso em: 26 de mar. 2011.

ELALI, G. **Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça?** Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. USP, 2002.

EWING, Irene R., EWING, Alex W. **Se seu filho é surdo...** Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva**: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert, 2004.

GRESSLER, L. A. **Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora Loyola, 1979.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Ed. 2ª. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LEITE Jr., Jorge. Monstros, bufões e freaks: riso, medo e a exclusão dos anormais. In: **Boca Larga**: Caderno dos Doutores da Alegria/ nº 2. São Paulo, 2006.

MARTINS, Bruno Sena. **E se eu fosse cego?** Narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTAGUE, Harriet. **A Leitura Labial**: uma contínua necessidade. Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Entrevista concebida à revista Fórum em 2012. Disponível em <<http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 26 de mar. 2011.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação**: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

NEW, Mary. C. **A linguagem Oral**: para a criança deficiente da audição. Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1953.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo;

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. de. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos**. Fórum Lingüístico, v.6, n.2, p. 55-65, jul-dez, 2009.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções - Artigo. Poíesis Pedagógica, Universidade Federal de Goiás, v. 3. 2006.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a Educação se Surdos no Brasil**. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol.01, 2ª edição (Dez/2008) Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, Solange Maria. **Antíteses, Díades, Dicotomias no Jogo entre Memória e Apagamento Presentes nas Narrativas da História da Educação de Surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961), Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

RUSSEL, Lilian E. **Iniciando a compreensão da fala**. Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, jul. 2010. ISSN 1983-4659. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555/863>. Acesso em: 26 de mar. 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, P. B. **Metodologia de la investigation**. 3ª ed. México: McGraw Hill, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SEIXAS, C. P.; SOUZA, V.R.M; Santos, A.C.N. A inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal de Sergipe (2010-2011) In: **Inclusão Escolar da pessoa com deficiência: Utopia?** Aracaju: Editora Criação, 2012, v.500, p. 185-195.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, p. 45-60, 2005.

SOUZA, Verônica dos R. M. S. **Gênese da Educação dos Surdos em Aracaju**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

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