

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Ana Paula da Silva Zorzi Mariani

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Passo Fundo

2015

Ana Paula da Silva Zorzi Mariani

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo

2015

Dedico esta pesquisa, fruto de comprometimento e trabalho, à minha filha Melissa. Gostaria que ela tomasse como exemplo de construção, aprendizado e esforço quando nos dispomos a crescer!

AGRADECIMENTOS

Quando conseguimos caminhar para além de nós mesmos, com o intuito de buscar um tipo de crescimento que nos faça melhor, mais humanos, mais inteligentes e, principalmente, que nos leve a compartilhar o que aprendemos, além de servir aos nossos pares com humildade, então se pode dizer que conquistamos algo. Mas, geralmente, uma caminhada dessa dimensão não é realizada sozinha, sempre há aqueles que estão ao nosso lado, oferecendo o que há ao seu alcance para nosso conforto, ajudando a transformar a fadiga, o esforço e as dúvidas em pequenas vitórias. São os mesmos que amenizam nossa ansiedade, desculpam-nos as ausências e compreendem os sentimentos adversos que surgem nesse momento de descobertas, para que, juntos, possamos comemorar quando chegar a hora. Por esse motivo, meus pensamentos são de agradecimento aos que acompanharam de perto cada etapa vencida: à minha família: Getúlio e Marlene, Giovani, Melissa, Iara, M^a. Glaci, à minha orientadora, prof^a. Dr^a. Graciela R. Ormezzano e às professoras que gentilmente aceitaram fazer parte da banca de defesa. À equipe do PPGEDU/UPF, aos colegas e professores do Curso de Mestrado em Educação, aos meus alunos e suas famílias, à equipe da escola pesquisada, às minhas colegas de trabalho em Cruz Alta e, principalmente, Àquele a quem eu recorro sempre, Àquele que encontro em minhas orações, Deus. Obrigada!

RESUMO

O presente estudo aborda o tema “inclusão” na educação da pessoa surda no panorama atual da educação inclusiva e recai em questões relativas às limitações na comunicação e linguagem desses alunos. Embora a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - tenha sido reconhecida há mais de uma década, sua utilização ainda é inconsistente nas metodologias de escolas do ensino regular. A esse fato deve-se dar relevância, visto que é considerada a primeira língua da pessoa surda. A pesquisa insere-se na linha de pesquisa: Processos Educativos e Linguagem, e compartilha de algumas inquietações a respeito da evolução da escolarização dos alunos com surdez numa escola estadual da rede regular. Para desenvolvê-la, fez-se necessário conhecer: quais as significações que o tema inclusão produz nos estudantes surdos ao participarem de uma oficina de educação estética? Com base nessa problemática, definiu-se como objetivo investigar os significados que o tema inclusão produz entre os estudantes surdos, através de sua participação em uma oficina de educação estética. A educação estética, embasada por Gennari (1997) e Ormezzano (2002, 2007 e 2009), surge para agregar a possibilidade de o estudante trazer à tona seus anseios, percepções e expectativas sobre o momento de inclusão. A pesquisa foi alicerçada, essencialmente, em quatro momentos: o levantamento bibliográfico, seguido pela construção de um projeto que viabilizou o desenrolar da oficina e oportunizou o momento de coleta de dados e, finalmente, a interpretação do conteúdo visual produzido nas atividades estéticas. Nesse processo clarificou-se a conformidade das escolhas pelo método de análise aplicado, a motivação pelo tipo de pesquisa qualitativa, os instrumentos que deram respaldo ao levantamento dos dados e, ainda, o tipo de pesquisa-ação convergente com conceitos do universo fenomenológico, conforme Maurice Merleau-Ponty (2006). A investigação foi realizada numa escola estadual e configurada por meio de uma oficina de educação estética, composta por dez encontros. Os participantes constituem um grupo de três estudantes surdos, suas famílias, uma professora do ensino regular, a professora da classe especial que os estudantes frequentam, além da diretora e supervisora de Educação Especial da escola. A análise dos dados foi realizada com base no método fenomenológico proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992). A análise possibilitou revelar três essências fenomenológicas e nove dimensões. A primeira essência - as tensões que se revelam na inclusão - revelou as dimensões: as dúvidas, anseios e incertezas que surgem frente a uma nova etapa escolar, os laços de acomodação e os sentimentos de ambiguidade do imaginário dos alunos e a importância de Libras no processo de inclusão do aluno com surdez. A segunda essência - o papel da escola no momento da inclusão do aluno com surdez - revelou a ausência de sistematização de um trabalho preparatório à inclusão, a formação de professores para a aceitação das diferenças e a interação entre família, gestores, AEE e professor da classe comum. Finalmente, a terceira essência - O papel da família na inclusão do (a) filho (a) com surdez - trouxe as seguintes dimensões: os sentimentos de proteção que surgem frente à inclusão, a importância de (re) conhecer no (a) filho (a) a percepção que ele (a) possui de si mesmo e as expectativas criadas em relação à escola. A oficina, além disso, possibilitou conhecer a percepção dos estudantes acerca da inclusão, através de suas próprias significações, palavras e expressões.

Palavras-chave: LIBRAS. Educação estética. Surdez. Inclusão.

ABSTRACT

This study deals with the theme "inclusion" in the education of deaf person in the current panorama of inclusive education and relapses in matters concerning to limitations in language and communication of the students. Although LIBRAS - Brazilian Sign Language - has been recognized for over a decade, their use is still inconsistent in the methodologies of elementary schools. This fact is very relevant, since it is considered the first language of the deaf person. The work is part of the research line: Education and Language Processes, and shares some concerns about the evolution of the education of students with deafness in a public elementary school. To develop it, it is necessary to know: what are the meanings that the theme inclusion produces in deaf students to participate in an aesthetic education workshop? Based on these problems, it was decided to investigate the meanings that the theme inclusion produces among the deaf students through their participation in a workshop of aesthetic education. The aesthetic education based on Gennari (1997) and Ormezzano (2002, 2007 and 2009), arises to aggregate the possibility of the student bring up their concerns, perceptions and expectations about the timing of inclusion. The research was grounded essentially in four stages: the literature, followed by the completion of a project that has enabled the development of the workshop and provided an opportunity the time for data collection and finally the interpretation of visual content produced in aesthetic activities. In the process has clarified the conformity of the choices the analysis method applied, the motivation for the kind of qualitative research, the instruments that gave support assemble the data and also the kind of convergent action research with concepts of the phenomenological universe according Maurice Merleau-Ponty (2006). The research was performed in a state school and configured through a workshop aesthetic education, consisting of ten sessions. The participants are a group of three deaf students, their families, a teacher of the regular teaching, the teacher of special grade students attend, as well as principal and Special Education supervisor of school. Data analysis was based on the phenomenological method proposed by Giorgi (1985) and Comiotto (1992). The analysis made it possible to reveal three phenomenological essences and nine dimensions. The first essence - the tensions that have proved the inclusion - revealed the dimensions: the doubts, desires and uncertainties that arise front of a new school stage, accommodation ties and imaginary ambiguity of feelings of students and the importance of Pounds in process of inclusion of students with deafness. The second essence - the role of school at the time of inclusion of students with deafness - revealed the lack of systematization of preparatory work to include the training of teachers for the acceptance of differences and interaction among family, managers, AEE and professor of common class. Finally, the third essence - the family's role in the inclusion of children with deafness - brought the following dimensions: the protective feelings that arise front inclusion, the importance of recognizing the child's perception that he has of itself and the expectations created about school. The workshop furthermore possible to know the perceptions of students about the inclusion, through their own meanings, words and expressions.

Keywords: LIBRAS. Aesthetic education. Deafness. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Foto 1 – Trabalho coletivo	47
Foto 2 – Ilustrações escolhidas por A.....	48
Foto 3 – Ilustrações da preferência de B.	48
Foto 4 – Montagem de uma casa com pedaços sobrepostos, realizado por C.....	49
Foto 5 – Autorretrato de A.	50
Foto 6 – Autorretrato de B.....	51
Foto 7 – Autorretrato de C.....	52
Foto 8 – Desenho da sala realizado por A.	53
Foto 9 – Desenho de B na futura sala sentado na primeira classe da direita para a esquerda, na penúltima fileira.....	54
Foto 10 – Desenho de C sozinho na sala.	55
Foto 11 – Produção de A sobressaindo uma expressão facial positiva.	56
Foto 12 – Na modelagem B retratou uma sereia, inicialmente.	57
Foto 13 – B e C retratados na modelagem de B.	57
Foto 14 – A imagem retrata um coração elaborado por C.....	58
Foto 15 – A casa é um elemento presente nas expressões de C.	59
Foto 16 – A proximidade com o laboratório de informática retratado na mandala de A.....	62
Foto 17 – Ressurge, nesta atividade, a posição distante que o aluno ocupará numa situação do ensino inclusivo.	63
Foto 18 – O coração surge circundado pelo refeitório, pelo estudante, seus colegas e funcionárias.....	64
Foto 19 – Desenho digital de A.	65
Foto 20 – Desenho digital de B	65
Foto 21 – Desenho digital de C	66
Foto 22 – Ambientes escolares escolhidos por A.....	67
Foto 23 – Predominância de objetos nas escolhas do aluno B	68
Foto 24 – Predominância de estudantes, professores e funcionários nas fotos registradas por C.	68
Foto 25 – A aparece envolta num quadrado, isolada no refeitório.....	69
Foto 26 – B retratou a si mesmo junto a colega A no pátio, local onde ocorre a educação física na escola.....	70
Foto 27 – Estudantes e funcionárias são retratadas na biblioteca por C.....	70
Foto 28 – Da esquerda para a direita: mãe de C, supervisora, diretora e professora do ensino regular assistindo à amostra dos trabalhos.	72
Foto 29 – Mãe de B apreciando o painel de retalhos confeccionado pelo filho.....	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	SUBSÍDIOS TEÓRICOS	13
2.1	A inclusão numa perspectiva fenomenológica	13
2.2	Das escolas especiais ao ensino regular – o espaço da pessoa surda nas políticas de inclusão	17
2.3	As contribuições dos Estudos Surdos à educação da pessoa com surdez no Brasil	22
2.4	A urgência da educação estética na educação da pessoa surda.....	26
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	31
3.1	Tipo de pesquisa.....	32
3.2	Campo e participantes.....	34
3.3	Instrumentos de pesquisa.....	36
3.4	Método de compreensão dos achados	38
3.5	Projeto de trabalho: atividades estéticas para estudantes surdos – ferramentas para a inclusão	39
3.5.1	Objetivo geral	39
3.5.2	Objetivos específicos	39
3.5.3	Metodologia de trabalho	39
4	OFICINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UM SUPORTE À INCLUSÃO	466
5	A ANÁLISE REALIZADA PELOS OLHOS DAS ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS.....	75
5.1	As tensões que se revelam na inclusão	77
5.1.1	Dúvidas, anseios e incertezas que surgem frente a uma nova etapa escolar	78
5.1.2	Os sentimentos provenientes do imaginário dos alunos	80
5.1.3	A Importância de Libras no processo de inclusão do aluno com surdez.....	81
5.2	O papel da escola no momento da inclusão do aluno com surdez.....	83
5.2.1	A ausência de sistematização de um trabalho preparatório à inclusão	84
5.2.2	A formação de professores para a aceitação das diferenças	86
5.2.3	A interação entre família, gestores e professoras	87
5.3	O papel da família na inclusão do (a) filho (a) com surdez.....	88
5.3.1	Os sentimentos de proteção que surgem frente à inclusão	90
5.3.2	A importância de conhecer o (a) filho (a) por ele (ela) mesmo (a)	91

5.3.3	As expectativas da família na escolarização do filho surdo	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
7	REFERÊNCIAS.....	98
8	ANEXO.....	102

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Educação Especial e por muitos anos de exercício na rede estadual, passei por momentos de questionamentos referentes ao processo de inclusão do aluno surdo. Assim como muitos colegas, fui conhecendo, no dia a dia do meu trabalho, o que havia de consistente e o que havia por solidificar-se neste processo.

Construí um vínculo estreito com a educação do ensino regular, por trabalhar numa escola comum e manter contato com os professores de crianças incluídas, as quais eu atendia em salas multifuncionais no turno inverso àquele em que estavam matriculadas. Além de outras atividades, minha experiência estendeu-se até o Curso Normal, quando ministrei a disciplina de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais - e, ainda, por um ano atuei como professora de classe especial para surdos no estado de Santa Catarina. Tive, também, a oportunidade de acompanhar a evolução do desenvolvimento cognitivo de três alunos surdos, matriculados na classe especial da escola pesquisada que, por dois anos, suscitaram muitos desafios à minha prática pedagógica.

Foram esses os cenários que me levaram a vivenciar de perto o complexo processo do qual tirei, em catorze anos, algumas suposições que podem fazer diferença no ensino e aprendizado de pessoas com surdez. Uma delas, a meu ver, é a conscientização de que o educador precisa estar munido a respeito da singularidade, pluralidade e complexidade de seus alunos. Olhar para cada um e percebê-lo como único e incomparável em meio aos seus pares requer um trabalho individualizado, que exige maior atenção e proximidade entre professor e aluno. É um processo permanente no trabalho docente, pois exige conhecer a quem e para que finalidade planeja-se uma aula, dispondo-se a modificar a sua metodologia de trabalho o quanto for necessário.

A escola escolhida para a pesquisa é um vasto laboratório de aprendizado ao profissional que assim a queira considerar, por podermos nos deparar com a diversidade dos estudantes convivendo nas salas de aula, nos horários de recreação, nos intervalos entre a troca de disciplinas e em todos os espaços desse ambiente. Por ser uma escola do ensino comum contemplada com duas salas de recursos multifuncionais, as quais possuem equipamentos, recursos e profissionais especializados para o atendimento de estudantes com deficiência, é considerada referência de ensino inclusivo na sua região. Entretanto, apesar de todo esse aparato, nunca houve a iniciativa da escola de sistematizar um trabalho voltado ao preparo dos alunos para a transição do ensino especial ao comum. Essa previsão, principalmente aos estudantes com surdez, é necessária e justifica-se à medida que esses

estudantes são incluídos, compulsoriamente, no sexto ano do ensino fundamental em conformidade com o regimento escolar dessa instituição. Muitas vezes, ao chegarem nessa série, os alunos já possuem uma idade avançada, contrastando com o restante dos colegas.

Assim, dois aspectos não são considerados nesse limitado processo: um deles reportados à angústia, comumente causada pela diferença linguística entre os estudantes surdos e seus colegas ouvintes e o outro, à metodologia destinada para alunos ouvintes, desenvolvida e utilizada na instituição pelos professores ouvintes.

A vivência com os professores do ensino regular revela o quanto estão distantes das discussões que circundam a evolução da educação de alunos surdos. No conteúdo de suas narrativas reconhecem despreparo metodológico e conhecimento insuficiente sobre as diferenças que a surdez produz no processo de ensino e aprendizado.

O fato de estes estudantes constituírem uma minoria no ambiente educacional faz com que muitos docentes desconheçam que há uma forte significação cultural construída historicamente a partir da experiência viso-gestual que o aluno utiliza para aprender e comunicar, conforme encontro apoio nas palavras de Perlin (In: SKLIAR, 1998):

Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda. Não consigo assumir a lógica de que as culturas onde nascemos e passamos a viver parte de nossas vidas se constitui na fonte da identidade cultural. O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos. (p. 53).

Quando uma turma apresenta uma configuração diferenciada, com número reduzido de alunos e um profissional especializado para o trabalho, esse contato mais aproximado é inerente ao dia a dia, refletindo-se no planejamento e, principalmente, na avaliação ajustada ao perfil do aluno com surdez. No entanto, essa condição não ocorre naturalmente na sala comum, visto que a mesma é estruturada conforme as necessidades da maioria de estudantes ouvintes e do profissional preparado para o ensino regular. Assim, considero pertinente neste trabalho colher as percepções dos estudantes surdos e utilizá-las como subsídios para prepará-los aos contrastes entre o ensino especial e o ensino em classe comum.

A pesquisa faz parte da linha Processos Educativos e Linguagens, relacionando-se às questões que circundam a construção de novos modelos no campo educacional. Modelos estes que precisam absorver as peculiaridades inerentes à pessoa surda sejam elas linguísticas ou culturais, e que se evidenciam tanto em suas expressões, quanto na construção de seu

aprendizado. Nessa perspectiva, oportunizar outras reflexões às novas práticas e processos educativos torna-se uma direção para contribuir ao aperfeiçoamento das interações entre os sujeitos no meio educacional inclusivo.

Sob a luz da fenomenologia, de Maurice Merleau-Ponty (1999), este estudo avançou produzindo e reproduzindo os significados das relações que aqui se iniciaram. As interações com os estudantes surdos matriculados em classe especial foram motivadas no sentido de conhecer suas percepções e prepará-los para a futura inclusão em sala regular.

A educação estética, nesse sentido, aproximou-se e contribuiu com uma proposta voltada a conhecer e despertar o imaginário dos alunos a respeito do processo de inclusão: conhecer seus temores, anseios e expectativas no ambiente escolar. Espaço este que já não se apresenta como antes e merece acompanhar os avanços dos debates socioantropológicos, políticos e filosóficos referentes à sensibilização da importância das mudanças necessárias para a superação das práticas do ensino tradicional, de sua visão cristalizada perante o que é diverso na expressão humana.

A estruturação do trabalho nos princípios da educação estética [...] “trata-se de uma ação educacional bastante complexa, que atinge a multidimensionalidade do humano com o objetivo de valorizar ações subjetivas e coletivas” (ORMEZZANO, 2007, p. 35). Assim, o trabalho que se destina às interações socioculturais numa relação de aprendizado requer que se considere, impreterivelmente, a complexidade humana. Nesta pesquisa, fez-se necessário conhecer: quais as significações que o tema inclusão produz nos estudantes surdos ao participarem de uma oficina de educação estética?

A partir da problemática, define-se como objetivo investigar quais os significados que o tema inclusão revela aos estudantes surdos, através da sua participação em uma oficina de educação estética.

O presente estudo conta com os subsídios teóricos que abordam assuntos interligados à educação de surdos. O trabalho resultaria em superficial e incompleto se não houvesse a realização de um contraste entre o que se tem na escola escolhida e o que se pode ter numa situação ideal ou adequada de proposta inclusiva para estudantes surdos. Assim, os seguintes subtítulos foram desenvolvidos: 2.1 - A inclusão numa perspectiva fenomenológica, 2.2 - Das escolas especiais ao ensino regular – o espaço da pessoa surda nas políticas de inclusão, 2.3 - As contribuições dos Estudos Surdos à educação da pessoa com surdez no Brasil e 2.4 - A urgência da educação estética na educação da pessoa surda.

A necessidade de aprofundar-me na área da educação estética constituiu-se num desafio de dominar seus principais significados. Vale destacar que este intento teve seu início

com os escritos de Duarte Junior (2006), o qual proporcionou ampliar minha visão a respeito da educação estética pelos ensinamentos da obra “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível”.

O próximo capítulo contém os subsídios teóricos, seguidos dos aspectos metodológicos, retratando a situação inicial existente (contendo a descrição da instituição pesquisada e dos participantes), os instrumentos de pesquisa, o método de compreensão dos dados e um projeto elaborado para o desenvolvimento das atividades estéticas. Para concluir essa etapa, elaborei um capítulo contendo a descrição das atividades estéticas, a compreensão dos dados, a análise das essências, seguido das considerações finais, do referencial bibliográfico e dos anexos.

2 SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Os temas abordados neste capítulo inter-relacionam-se com a proposta de conhecer com maior profundidade a forma como a educação estética pode influir direta ou indiretamente no processo de inclusão da pessoa surda, sustentado pelo viés da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999). Assim, alguns conceitos em educação estética, são trazidos pelas obras dos autores: Jauss (1979), Gennari (1997), Duarte Jr. (2006) e Ormezzano (2002, 2007 e 2009).

Aqui trataremos das discussões que percorrem o campo da educação especial inclusiva e algumas questões em políticas educacionais que orientam e delineiam nossas ações pedagógicas.

Os últimos anos foram ricos em debates e mudanças para a educação da pessoa com surdez. Entre os documentos que promoveram algumas inquietações está o Plano Nacional de Educação - PNE - para o decênio 2014-2024 (Lei 13.005/14), com suas estratégias e metas aprovadas. Os debates e as tensões estabelecidas a partir da reformulação do referido PNE, neste estudo, nos levaram a um olhar mais demorado à meta 4, por nela conter elementos que nos possibilitam refletir sobre os caminhos que estão tomando as propostas para a inclusão da pessoa surda e do seu espaço nas escolas regulares ou especiais. Além de explicitar, com os autores - Skliar (1998), Quadros (2006, 2007 e 2008), Lebedeff (2010), Karnopp; Klein, Lunardi-Lazarin (2011), - a influência de LIBRAS, enquanto experiência viso-gestual na comunicação e na construção do conhecimento para a pessoa surda, bem como na constituição de seu espaço sociocultural.

A trajetória histórica da educação de surdos, a partir da abordagem Oralista, Comunicação Total e Bilinguismo e a contribuição dos Estudos Surdos na construção sociocultural da surdez foram estudadas pelas obras de Skliar (1998), Damázio e Alves (2010) e Lopes (2011).

2.1 A inclusão numa perspectiva fenomenológica

Conforme o autor Maurice Merleau-Ponty (1999), em sua obra “Fenomenologia da Percepção,” as relações que se estabelecem por experiências compartilhadas não necessariamente fecham-se em si, podendo ser refeitas no decorrer do tempo. Assim, o autor apresenta uma visão de um mundo incompleto, inacabado onde:

Temos a experiência de um mundo, não no sentido de um sistema de relações que determinam inteiramente cada acontecimento, mas no sentido de uma totalidade aberta cuja síntese não pode ser acabada. Temos a experiência de um Eu, não no sentido de uma subjetividade absoluta, mas indivisivelmente desfeito e refeito pelo curso do tempo, (p. 296).

Nessa expectativa, o atual trabalho precisa guiar-se, a fim de garantir que as interações entre o pesquisador e os participantes da pesquisa consigam alcançar o máximo de proveito nas vivências às quais se propõem, uma vez que, ao final, cada “Eu” subjetivo ainda estará em pleno processo de transformação, tanto pelas experiências compartilhadas quanto pela iminência de ajustar-se a elas.

Ao pensar na inclusão do aluno com surdez, na perspectiva da educação inclusiva, temos presente um processo decorrente de amplas ações internacionais de valorização do ser humano e a não segregação dos grupos minoritários. A educação é uma das esferas sociais que contribui para a consolidação destas intenções em ações políticas, pedagógicas ou culturais (BRASIL, 2010). Através dos anos, o movimento de universalização do ensino trouxe índices progressivos como resultados em sua trajetória. É possível observar os avanços desse processo em números que explicitam o crescimento das matrículas das pessoas com deficiência em classes comuns das escolas regulares:

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 indicam que, do total de matrículas daquele ano (843.342), 78,8% concentravam-se nas classes comuns, enquanto, em 2007, esse percentual era de 62,7%. Também foi registrado, em 2013, que 94% do total de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular se concentraram na rede pública (BRASIL, 2014, p. 24).

A exposição dos dados do censo nos possibilita a previsão de uma mudança urgente e necessária nas escolas para que estes espaços com seus diversos ambientes, com suas práticas pedagógicas e profissionais que ali atuam, possam acompanhar esse aumento no contingente de novos alunos com deficiência. A construção de políticas educacionais para a inclusão está num processo que precisa avançar com respostas de caráter qualitativo, superando os índices quantitativos de matrículas no ensino inclusivo. Assim, as práticas pedagógicas são insubstituíveis ao se pensar no ensino regular redimensionado às atuais perspectivas de ensino de qualidade para todos.

Num percurso de décadas de transformação histórica, política, social e cultural, a educação especial assume, atualmente, a incumbência de sensibilizar e humanizar por meio de ações inclusivas. Entretanto, para isto, alguns olhares precisam ser redimensionados e a educação para o sentir, as sensações, a percepção e o conhecimento alcançado por tais vias

toma espaço como um substrato, que possibilita revelar a subjetividade de cada um, seja educador, estudante ou familiar envolvido.

É nas escolas que transparecem os reflexos de um processo em andamento, de uma caminhada singular na história da educação e que transcorre com erros e acertos deparando-se com barreiras diversas, dentro e fora da sala de aula, como bem descreve a autora:

Atribuir toda responsabilidade à escola seria injusto e perverso, pois ela é o reflexo da sociedade em que vivemos. Inúmeros fatores de natureza política, social e econômica podem explicar a evasão e a repetência, sem que deixemos de considerar aqueles de natureza psicopedagógica, atribuindo-lhes destacada importância, bem como às necessidades específicas dos alunos. Inúmeras têm sido as circunstâncias que contribuem para as estatísticas inaceitáveis, além do tradicionalismo de nossas ações no processo de ensino-aprendizagem [...] (CARVALHO, 2004, p. 113)

Considerando o espaço escola como um *micro recorte* da sociedade, compreende-se que nela repercutem todas as tendências, diferenças culturais e desigualdades sociais, não sendo, portanto, o objetivo desta pesquisa levantar meramente críticas à dinâmica de seu funcionamento, mas sim contribuir com um estudo que resulte em ações, com possibilidades de agregar valores ao trabalho realizado pelo professor. Em contrapartida, é imprescindível observar se as suas percepções estão pautadas numa educação que considere os grupos minoritários na metodologia utilizada em sala de aula, e se há uma relação de comprometimento em suas práticas com as novas perspectivas de qualificar o processo de inclusão.

Ao mesmo passo em que há a preocupação de se compartilhar vivências para a ressignificação do espaço inclusivo na escola, existe, antes de qualquer tentativa de modificação, a intenção de conhecer o imaginário construído pela diretora, supervisora e professora do ensino regular a respeito do tema “inclusão”. Este é o ponto inicial pelo qual poderá se realizar uma reflexão sobre o potencial de mudança e adaptação da escola para receber os alunos no ensino regular.

Na obra “A Árvore do Conhecimento”, Maturana e Varela (1995) discorrem sobre uma questão imperativa à inclusão da pessoa surda: a linguagem. Os autores afirmam que essa aptidão desenvolveu-se pela convivência e cooperação na evolução humana, constituindo-se num instrumento social de comunicação e interação para a vida em grupo, na busca por alimentos, na reprodução e na criação de laços de proteção.

Sendo este um instrumento de operação tão imprescindível ao convívio, é previsível que o estudante surdo depare-se com algum tipo de resistência num espaço que possui a linguagem pautada numa experiência majoritariamente oral auditiva.

A condição da surdez numa escola de ouvintes, por si só, produz uma expectativa de que mudanças devem ocorrer e serem absorvidas pelo espaço educacional considerado inclusivo, suscitando novas abordagens, propostas e metodologias. “Na concepção fenomenológica da percepção a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo” (NÓBREGA, 2008, p. 142). Aceitar as diferenças individuais significa, neste caso, um comportamento que considere a experiência viso-gestual da pessoa surda para que ela possa conhecer, compartilhar e crescer no espaço educacional, efetivamente.

Merleau-Ponty considera que a percepção não responde à realidade numa relação de causa e efeito, mas como a “re-criação ou uma re-constituição do mundo” (1999, p. 279). Baseado nesse sentido de reconstruções é que se aposta em ressignificações de um espaço tradicional que precisa moldar-se para receber novas experiências, novas realidades com ações que envolvam todos os setores da escola, bem como tenham o mesmo alcance às suas famílias. Atualmente, e principalmente nas escolas regulares, tem-se uma nova realidade em educação inclusiva, porém precisamos de novas atitudes e novos olhares, para que as ressignificações passem a tomar forma.

Nóbrega (2008), em seus estudos sobre o corpo, a percepção e o conhecimento por Merleau-Ponty, aponta a proximidade da fenomenologia às ciências cognitivas atuais, revisando a função que a percepção ocupa na construção do conhecimento e sua estreita participação nas artes e nas ciências. Conforme a autora, o conceito de percepção envolve a compreensão de que o conhecimento se dá por sensações elementares numa dinâmica de interpretações provisórias e incompletas, contrapondo-se à visão positivista, segundo a qual aceita a relação entre sensação e percepção apenas na condição de estímulo-resposta.

A atitude fenomenológica de corpo de Merleau-Ponty abriu perspectivas para os estudos contemporâneos, assim como esses estudos atualizam os dados científicos sobre os quais Merleau-Ponty se apoiara em suas reflexões. As Ciências Cognitivas buscam, na filosofia de Merleau-Ponty, o corpo vivido, a experiência, a percepção, a motricidade, retomada como base para a compreensão da inscrição corporal do conhecimento nas teorias da aprendizagem. Varela et al (1996) apontam o começo de uma nova ciência bio-fenomenológica, referindo-se ao pensamento de Merleau-Ponty, ao relacionar cognição e experiência vivida no acontecer corporal do conhecimento. Em outras palavras, a cognição depende da experiência que acontece na ação corporal, vinculada às capacidades de movimento, opondo-se à compreensão de cognição enquanto um processamento de informações. (NÓBREGA, 2008, p. 145)

A noção de percepção, num processo que envolve o sentir através dos órgãos dos sentidos, rompe com o conceito de passividade. O conhecer e experienciar o mundo são

formas dinâmicas de simbolizar, interpretar, modificar e agir. “A cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude do corpo que só convém a ela e com determinada precisão”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 284)

Sendo assim, a fenomenologia considera que percepção e sensação interagem na construção do conhecimento e a noção de órgãos dos sentidos como receptores passivos é rompida. Ou seja, nosso organismo se movimenta intencionalmente e interage para que possamos conhecer.

2.2 Das escolas especiais ao ensino regular – o espaço da pessoa surda nas políticas de inclusão

Podemos dizer que, atualmente, estamos vivenciando uma época privilegiada para os estudantes que fazem parte de grupos minoritários. Por meio de ações políticas, muito se avançou na área educacional. Ainda que não estejamos experimentando situações ideais de inclusão, estamos mais bem amparados legalmente do que há algumas décadas. São muitos os marcos político-legais que resultam de encontros, convenções, decretos e documentos para assegurar uma nova concepção de educação com um viés humanitário, disposto a derrubar as variadas formas de barreiras que ainda possam prejudicar a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Nem sempre foi assim no Brasil. Desde a abertura das primeiras instituições educacionais para os alunos surdos, manteve-se a tendência à “correção” da surdez, pela hegemonia oralista dentro das salas de aula, conforme Skliar:

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (1998, p. 7).

Por muitos anos os surdos que ocuparam um espaço nas classes do ensino regular precisaram submeter-se a uma língua oral, ao português da maioria dos colegas e às mesmas experiências de aprendizagem com metodologias planejadas para os ouvintes, constituindo-se em um dos motivos que gerou, nesses anos todos, a aversão às escolas comuns, refletida na baixa procura pelo ensino inclusivo, e alto índice de evasão, até os dias atuais.

Com a recente aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), muitas discussões demonstraram que ainda precisamos ampliar nossa compreensão a respeito das estratégias apropriadas para ofertar a educação ao estudante surdo. Grande parte dos alunos com surdez opta por uma educação especializada, que prioriza o desenvolvimento linguístico e afinidades culturais no desenvolvimento do ensino/aprendizado, razão pela qual as escolas que mantêm exclusividade na educação deste aluno não fecham suas portas, mesmo com a grande pressão das medidas que vêm sendo tomadas no combate à segregação.

Uma das reformas do PNE gerou importante discussão referente ao não repasse das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - às instituições especiais, resultando num progressivo fechamento desses centros, caso fosse aprovada a reforma do texto da meta 4 do Plano, que enuncia:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11)

A modificação da proposta consistia em retirar o termo preferencialmente, existente no texto anterior, concentrando, desta forma, a oferta das matrículas exclusivamente no ensino regular. Além de não mencionar, tal qual a atual redação, os sistemas de ensino especiais.

Embora a reforma do texto não tenha sido aprovada, o exercício de refletir a respeito dos rumos da educação especial se faz necessário diante das manifestações contrárias dos grupos envolvidos e da importância que o tema abrange.

A primeira versão do texto da meta 4 retratou em seu enunciado o embasamento oferecido pela Constituição Federal (1988), Carta maior que regula nossa sociedade, com intenções, *a priori*, democráticas, ou ao menos atendendo a maioria da comunidade surda nos centros maiores. Seu conteúdo traz a prevalência do que é preferível, da oportunidade ao indivíduo e sua família de analisar e escolher a melhor proposta educacional à pessoa com surdez.

As escolas especiais bilíngues que atendem exclusivamente estudantes surdos mostraram-se desfavoráveis à reformulação da meta 4 e por meio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS - emitindo uma nota oficial na qual comunicaram seu descontentamento:

Afirmamos que nenhum outro segmento de deficiência e ou gestores e autoridades públicas podem nos impor a educação que não foi decidida por nós. Reiteramos o lema da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência: NADA SOBRE NÓS SEM NÓS". O que está por trás desta disputa por palavras? O NOSSO DIREITO DE BUSCAR O TIPO DE EDUCAÇÃO QUE MAIS ADEQUADAMENTE ATENDE ÀS NOSSAS NECESSIDADES VISUAIS: AS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES ESPECÍFICAS PARA SURDOS. (FENEIS, 2013, grifo dos autores)

A manifestação de cidadania do grupo, politicamente articulada, evidencia o forte desejo dessas instituições de assegurar a opção de fazer escolhas as quais consideram imprescindíveis para a manutenção da qualidade do seu processo educacional. A FENEIS levanta ainda outra questão específica que poderia desqualificar a oferta educacional do ensino para a pessoa surda proposta no Plano Nacional de Educação. A entidade, juntamente com a CBDS – Confederação Brasileira de Desportos Surdos – e com o Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda esclarecem as diferenças entre escolas bilíngues, as classes bilíngues e, ainda, as escolas inclusivas.

Tal expressão é necessária para que se compreenda a metodologia que mais se aproxima do ideal no processo de ensino-aprendizagem para essa comunidade e que, segundo essas instituições, não são levadas em consideração no conteúdo do texto proposto na estratégia 4.7 da meta 4 do Plano Nacional de Educação:

[...] *escolas bilíngues* (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);

as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos). Podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;

as escolas inclusivas onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e, são matriculados duas vezes (dupla matrícula). (FENEIS, 2013, grifos dos autores)

Ao desconsiderar as diferenças entre as propostas de educação para a pessoa surda, o MEC oportunizaria, por meio do texto da estratégia 4.7 da meta 4, um formato único de escolarização que consta apenas com o intérprete em sala de aula comum. Neste intento, percebe-se, novamente, a intenção da exclusividade do ensino regular na oferta educacional à pessoa com deficiência, destacada na nota:

Ora, por meio desta redação sem consenso, o MEC quer declarar que escolas e classes bilíngues são sinônimo de escolas comuns, contando, apenas com a presença de intérprete de Libras. **AFIRMAMOS QUE QUEREM ESMAECER A NOSSA CONQUISTA E QUEREM IR CONTRA O QUE ESTABELECE NO DECRETO 5625/2005: QUE ESCOLAS BILÍNGUES SÃO UMA COISA E ESCOLAS COMUNS DA REDE REGULAR DE ENSINO SÃO OUTRA COISA (CF. Artigo 2-II). NÓS, SURDOS, PRECISAMOS DE NOSSAS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES! CONCLAMAMOS A QUE OS EDUCADORES E A SOCIEDADE NOS AJUDEM A DEFENDER O DIREITO QUE TEMOS DE ADQUIRIR A NOSSA LÍNGUA EM UM AMBIENTE LINGUISTICAMENTE FAVORÁVEL** – o que uma escola comum nunca poderá propiciar. (FENEIS, 2013, grifos dos autores)

Diante da não adesão da FENEIS às modificações previstas, pode-se afirmar que nossas classes do ensino regular ainda encontram-se aquém das amplas necessidades de seus alunos em aspectos da comunicação, identificação cultural e aprendizado.

Ao falarmos em identificação cultural desse grupo, é necessário retomarmos a questão cultural no sentido de construção de uma identidade que foi conquistada historicamente, caracterizada por uma experiência particular da pessoa surda que abrange ver e expressar-se no mundo por um ângulo visual, dinâmico e gestual. No Brasil, o reconhecimento e valorização da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - acompanha o gradual enriquecimento de produções culturais como “histórias sinalizadas, piadas, poemas, histórias de vida”, entre as expressões dos estudantes surdos que existiram por muito tempo à margem do desprestígio de sua língua. (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZARIN, 2011, p. 18).

Conforme as autoras, no decorrer da história, a priorização de uma metodologia ouvinte, com o uso do português na posição de primeira língua, assim como a orientação do uso exclusivo da fala e leitura labial, fez com que essas expressões culturais em LIBRAS não ultrapassassem o convívio dos próprios grupos de estudantes surdos.

Nessa demarcação da hegemonia ouvinte em resistência ao que é diverso, podemos concluir que, por muitos anos, a expressão bilíngue para a pessoa surda deixou de ser percebida, desenvolvida, estudada e pesquisada, evidenciando um atraso cultural na história da surdez.

Alguns contrassensos ainda perduram e são percebidos quando refletimos a respeito das novas tendências em educação para as minorias: “[...] uma rápida retrospectiva das tendências educacionais no Brasil nas últimas décadas aponta, entre outros fatos, para a disseminação de teorias de aprendizagem e políticas educacionais que têm promovido um ensino menos autoritário, compulsório e unilateral do que o tradicional.” (GÓES e LAPLANE, 2007, p. 5).

Enquanto as autoras possuem uma perspectiva encorajadora, ainda precisamos nos deparar com o fato de que não a encontramos no comportamento social da grande maioria ouvinte, fora ou dentro das escolas: “Especificamente no panorama brasileiro, é possível constatar ainda que para muitas pessoas torna-se irrelevante e, para outras, decisivamente incômoda, a referência a uma cultura surda.” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZARIN, 2011, p. 18).

A questão nos dirige para a máxima de que devemos respeitar as diferenças e, basicamente, compreender a diversificação cultural que nasce de uma forma viso-gestual de ver o mundo. “Ou seja, desloca-se o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincráticas: a surdez significada como experiência visual, a presença de línguas de sinais, a produção de uma cultura que prescinde do som, entre outras” (LEBEDEFF, 2010 p. 176). Essa perspectiva, em sala de aula, modificará toda metodologia e necessitará de recursos específicos para fazer chegar o aprendizado até o aluno com surdez.

Nesse sentido, a autora Quadros (2008), filha de pais surdos, defende a importância de se observar amplamente as questões socioculturais que circundam a educação inclusiva:

Cada cultura tem sua forma de construir e pensar a diferença. Não podemos pensar em paradigmas homogeneizadores e conceber a inclusão sem pensar nos processos linguísticos, sociais, culturais, epistemológicos para acessar o conhecimento. Uma das questões fundamentais é visibilizar e assumir as diferenças dentro dos espaços educacionais partindo do pressuposto que não basta estar junto para haver inclusão. (p. 20-21).

A referência de Quadros constitui-se num alerta à compreensão de que não é necessário somente o sucesso de altos índices de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares, sem que haja uma grande modificação metodológica que valorize as experiências de aprendizagem próprias do aluno surdo no processo de inclusão nas classes regulares.

Dentre os documentos recentes para fomentar ações pedagógicas que promovam a inclusão está a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, redigido pela Organização das Nações Unidas – ONU – e incorporado à nossa política nacional a partir de 2009. A partir dele, reconhece que:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2010, p. 31)

Somente nos resta compreender que a maior limitação para que o processo de inclusão ocorra plenamente não se encontra na deficiência em si, mas nas relações que se estabelecem entre o sujeito, o ambiente escolar e os agentes que promovem a educação para a pessoa surda. Sem este entendimento e sensibilização, todos os decretos, documentos e convenções resultarão infrutíferos.

2.3 As contribuições dos Estudos Surdos à educação da pessoa com surdez no Brasil

No percurso da história da educação de surdos no Brasil, três concepções moldaram-se para fundamentar as práticas pedagógicas nos espaços escolares: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. A abordagem oralista faz uso da leitura labial no processo de leitura e escrita, assim como na comunicação do aluno. Nesse contexto a LIBRAS não é aceita dentro ou fora da escola, visto que a família, ao seguir orientações clínicas, tem por opção apenas a oralização. Muitas críticas são levantadas pelo uso do oralismo no ambiente escolar, pois as diferenças entre surdos e ouvintes não são consideradas e a pessoa com surdez precisa negar sua experiência viso gestual para comunicar-se e aprender. Entretanto, conforme Skliar, o prejuízo da concepção oralista, clínica e ouvintista vai além das metodologias inadequadas em sala de aula, sendo que o oralismo:

[...] contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (1998, p. 16)

O desejo da família de oferecer o que considera melhor em termos de educação ao filho não é condenado e, ao ofertar-lhes conhecimento e informações, damos-lhes o direito de escolha. Entretanto, pela parte da escola não há um vasto esclarecimento sobre as questões complexas que compõem o universo da pessoa surda em relação à sua condição. Assim como não há, por parte das famílias, uma busca expressiva por desvendar tais questões de identificação, cultura e comunicação de seus filhos, a partir da surdez, bastando-lhes o olhar ouvinte para direcioná-los. Essa lacuna, que consiste numa via de mão dupla entre família e escola, em algum momento revela-se insuficiente, desencadeando sérias tensões na educação da pessoa com surdez.

A comunicação total consiste na utilização de todos os recursos linguísticos possíveis, sendo utilizados concomitantemente no processo de ensino e aprendizado. Assim, LIBRAS e

a língua portuguesa, na modalidade oral, servem como base nesta abordagem. Porém, nem todos os autores consideram essa concepção ideal para a pessoa com surdez e, conforme Sá (1999), a língua de sinais é desvalorizada nesse contexto, podendo ser interpretada como outra forma de oralismo. Damázio e Alves compartilham do pensamento presente e acrescentam:

Os dois enfoques, o oralista e o da comunicação total, deflagram um processo que, a nosso ver, não favorece o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar o domínio nas modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem. (DAMÁZIO e ALVES, 2010, p. 29)

O domínio de práticas oralistas desaparece na proposta de uma educação bilíngue, principalmente por que essa abordagem considera LIBRAS como a primeira língua da pessoa com surdez. A intenção do bilinguismo é capacitar o estudante para a fluência e utilização não concomitante das duas línguas – LIBRAS e língua portuguesa. No entanto, “As propostas escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito novas e incipientes, o que compromete a divulgação de seus resultados na aprendizagem de alunos com surdez” (DAMÁZIO E ALVES, 2010, p. 29). Apesar das práticas bilíngues não fornecerem resultados incontestáveis de sua eficácia, as autoras consideram essa abordagem a mais adequada a reconhecer e valorizar as diferenças na experiência viso-gestual que acompanham o aprendizado do estudante na atualidade.

Por Damázio e Alves (2010), podemos conhecer as concepções que se delinearam no ensino para a pessoa surda, desde o nascimento do Instituto Nacional de Surdos – INES – na cidade do Rio de Janeiro, no século 19. O instituto, criado por D. Pedro II, seguia modelos estrangeiros, sendo que, inicialmente, as ações pedagógicas contemplavam a combinação de língua portuguesa oral e Língua de Sinais. Apesar das diversas gestões, exercidas por diferentes diretores nos anos que se seguiram, o instituto assumia a mesma postura que não se distanciava da leitura labial à frente dos métodos pedagógicos em sala de aula, demarcando fortemente uma tendência que se repete até nossos dias.

A visão de educação das pessoas com surdez continuava centrada na deficiência, conforme os modelos de reabilitação, perpassando a visão assistencial e integracionista, com base nos padrões de normalidade. Essa visão sustenta o pensar dos professores brasileiros que trabalham na área, provocando a visão da adaptabilidade, negando toda possibilidade das pessoas com surdez de construir suas características identitárias e fluírem em sua língua natural. (DAMÁZIO e ALVES, 2010, p. 22)

Vejam os que à época de D. Pedro II, a direção do instituto ficava ao encargo de médicos especialistas em surdez: Dr. Manoel Magalhães (1857), Dr. Tobias Leite (1868), Dr. Joaquim Vieira (1883), Dr. João Paulo de Carvalho (1897), Dr. João Brasil Silvado (1903), Dr. Custódio (1914), Dr. Armando Paiva Lacerda (1930). Foram poucos os dirigentes que, a exemplo de Edward Huet, o primeiro administrador do instituto, possuía a titulação de professor. Francês de origem, ele ficou surdo aos 12 anos de idade e fez parte do instituto como aluno nos anos que antecederam sua administração. Assim, o caráter clínico arraigou-se, intrinsecamente, nas metodologias do primeiro e mais expressivo espaço de educação para surdos no Brasil, conforme a formação de seus administradores.

Com exceção à passagem de Huet, que instituiu a comunicação total na metodologia do instituto, a ênfase maior dada à educação, foi ao oralismo. Com o passar dos anos, o fracasso do método foi associado à incapacidade das crianças e a idade tardia com que ingressavam no instituto. Por esse motivo o regulamento foi reformulado, e a idade inicial para a matrícula passou dos nove para os seis anos de idade.

O uso de uma língua de sinais no instituto era evitado ao máximo e essa visão foi largamente difundida pelo país através de programas de formação docente. Com o passar do tempo o resultado apareceu: “o vocabulário das crianças com surdez continuava restrito, a sintaxe claudicante, a pronúncia pouco compreensível e a capacidade de ler os lábios limitada a determinadas pessoas” (DAMÁZIO e ALVES, 2010, p. 22).

Ainda que seja um relato sobre as possibilidades do método do século 19, atualmente, o mesmo diagnóstico poderá ser verificado na inclusão do aluno surdo se as ações pedagógicas forem baseadas numa perspectiva da normalização e de padronização do grupo. Nessa perspectiva, o aluno surdo, dentro da sala de aula, tem do professor ouvinte o olhar lançado para o que lhe falta, ou seja, a surdez para o regente é percebida e vinculada à deficiência. Toda a metodologia de ação pedagógica é planejada nesta concepção e, conseqüentemente, tanto a comunicação em LIBRAS, quanto a abordagem bilíngue no processo de ensino e aprendizagem é desfavorecida.

O oralismo gerou, com o passar dos anos, uma resistência expressiva entre os estudantes, entendendo-se haver na raiz do discurso e atuação pedagógica a negação de LIBRAS, tanto quanto da surdez enquanto uma construção de identificação cultural que se molda a partir de uma experiência viso-gestual.

Lopes (2011), em *Surdez e educação*, pontua algumas questões centrais que se delinearam para a superação de preceitos oralistas na educação e que acompanham as relações que se estabelecem no ambiente escolar, com o movimento no *campo dos Estudos Surdos*

(p. 10). Os Estudos Surdos nasceram na década de noventa, pela linha de pesquisa *Estudos Culturais em Educação*, tendo na coordenação do grupo o professor Carlos Skliar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os resultados das publicações e das pesquisas desenvolvidas também por pesquisadores surdos alavancaram novas discussões no âmbito linguístico, antropológico e cultural de narrar a surdez e a pessoa com surdez. Essa passagem sem precedentes na educação do estudante surdo foi uma contribuição incontestável à construção de novas políticas educacionais, tais que consolidaram novos preceitos e dimensões a serem consideradas por educadores nos espaços de inclusão.

A escolha do termo “movimento” no campo dos Estudos Surdos foi posto à frente, aqui neste trabalho, para designar uma expressão que simboliza um conjunto de pesquisas elaboradas por surdos e ouvintes, que recaem na investigação dinâmica sobre a pessoa surda e a surdez enquanto uma construção com significação cultural, rompendo antigos preceitos de se estudar a surdez pelo viés da hegemonia ouvinte.

Entender o surdo como um sujeito cultural é, para muitas pessoas que a ele são ligadas direta ou indiretamente, uma questão complexa e, por isso, de difícil abordagem. Complexa porque as representações culturais inscrevem-se em campos discursivos distintos, muitas vezes vistos como contraditórios justamente por aqueles que se valem da cultura para produzir argumentos binários que legitimam lutas sociais específicas; complexa, também, porque não há uma forma única nem mais adequada de conceituarmos cultura. (LOPES, 2011, p. 15)

Ao se compreender a abordagem vinculada aos Estudos Surdos, não basta uma visão superficial de que o professor tenha apenas o domínio de LIBRAS para promover a inclusão nos espaços escolares, mas, antes e, além disso, aprender a conhecer o aluno e acompanhar as discussões que o cercam historicamente. “O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes” (SKLIAR, 1998, p. 7). As contribuições dos estudos sobre a surdez, acalentadas na década de noventa, indicam-nos, ainda hoje, haver um espaço urgente a ser construído por surdos e ouvintes para o enriquecimento da diversidade nas relações humanas e, conseqüentemente, na promoção das ações para a inclusão.

Compreendemos que o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema da qualidade das práticas pedagógicas e não um problema somente focado nesta ou naquela língua, ou mesmo numa diferença cultural, envolvendo outra cultura, uma comunidade com identidades “surdas” próprias. Por isso, como já expusemos acima, fala-se muito da diferença “surda” e pouco do potencial desse ser humano (DAMÁZIO E ALVES, 2010, p. 25).

Os desafios que cercam a inclusão, no entanto, implicam não só em mudanças metodológicas e na adoção de abordagens que as sustentam, mas na extensão de um conceito socioantropológico que compreenda a aceitação da pluralidade e heterogeneidade humana nos espaços escolares.

2.4 A urgência da educação estética na educação da pessoa surda

A origem grega da palavra estética, *aisthiké*, remete ao que é percebido quando nos deparamos com algo que nos suscita sensações. Alguns conceitos importam tanto em sua significância quanto para nossa compreensão da estrutura da composição estética, pelas palavras de Ormezzano (2009):

Logo, penso em uma concepção pessoal da estética e entendo que posso vê-la como um modo de ser e estar no mundo, como construção da subjetividade, sendo na percepção da conexão eu - cosmo. Esta visão me permite estar imersa no mundo, expressando quem sou e deixando penetrar pela estesia, ao perceber a inter-relação dinâmica do ser no todo. Matéria-espírito na produção de efeitos de sentido acontece na atuação sinérgica das quatro funções básicas da consciência: pensamento, sentimento, sensação e intuição. (p. 37)

A autora destaca três conceitos da experiência estética com suas respectivas dimensões: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Pode-se definir *poiesis* como o equivalente a produção da imagem, sobressaindo-se a sensação de criar algo novo e único, enquanto *aisthesis* está relacionada à apreciação da obra feita, quando há a percepção do que ela traz em si e, finalmente, *katharsis* é o diálogo entre a imagem construída e imaginada, levando em consideração o que a obra oferece de (res) significação ao apreciador/criador. Em todos os planos mencionados a experiência estética extrai de quem a vivencia elementos capazes de sensibilizar, além de dar forma ao que se sente, ou seja, de educar as sensações vividas.

Uniram-se, assim, três momentos da vivência estética cujas dimensões básicas são: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. A *poiesis* foi o momento de produção e construção da imagem como Outro; a *aisthesis* coincidiu com a apreciação das imagens, ao valorizar o afetivo, o racional, o sensível e o intuitivo; a *katharsis* provocou a síntese das dimensões anteriores, trazendo os estados relativos à experiência vivida que implicava a união da imagem construída e da imaginada, nutrida daquilo que contemplamos. (ORMEZZANO, 2009, p. 56.)

Encontra-se no texto de Jauss (1979, p. 80), a descrição baseada na estética aristotélica, compreendida pela literatura, e a relevância do “conhecimento sensível, face à primazia do conhecimento conceitual.” A necessidade latente que o ser humano possui de “recivilizar-se” transparece no cotidiano de nosso mundo globalizado. Reeducação para o sentir é a defesa de Duarte Júnior no livro “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível” (2006). A obra remete às situações históricas que indicam o quanto perdemos de espaço para o autoconhecimento. As sensações, a percepção, as emoções e a intuição nos foram apresentadas com certo distanciamento, enquanto a presença da razão e do intelecto foi amplamente requisitada dentro e fora da sala de aula.

O século XVII foi uma referência para o mundo da ciência com a “dicotomia cartesiana” impondo a separação do sentir e do pensar, da emoção e da razão, da essência e da função. Já no século XVIII, com o movimento do Iluminismo e a Revolução Industrial, formou-se uma lógica mercantil, que originou profundas mudanças nos hábitos das famílias, implicando diretamente em suas rotinas. As invenções, a tecnologia e a ciência fomentaram a sistematização do comércio e do trabalho, a fim de dar-se conta de uma grande necessidade de produção e consumo que perdura até os dias de hoje.

Se a urgência de uma educação voltada para os aspectos sensíveis e sensoriais já foi apontada por pesquisadores do tema, como Duarte Júnior (2006), vislumbrando um equilíbrio relativo entre as funções objetivas e subjetivas no convívio social, resta-nos refletir de que forma a educação em sua *práxis* pode contribuir para um ensino mais humano, colaborativo e solidário, em contraste com o perfil competitivo e individualista que presenciamos numa sociedade capitalista, voltada aos interesses mercantilistas nas suas relações.

Conforme Duarte Júnior (2006, p. 14), é no intuito de despertar os sentidos e registrar nossas percepções, superando antigas convenções e “sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” que a educação estética toma sua forma. Referenciar a importância de uma educação que valoriza os aspectos sensíveis do ser humano é oportuno e cabível, considerando as atuais políticas delineadas para a universalização da educação, voltadas para garantir a não segregação dos grupos minoritários e oportunizando que estes conquistem um terreno anteriormente designado somente aos satisfatoriamente capacitados – intelectual,

física, sensorial, psiquicamente. Sem levar em conta a complexidade humana, estamos estagnados no tempo, e nem ao menos seremos capazes de desincumbir o ser humano de uma perfeição cristalizada, de ser ouvinte quando sua condição for a surdez.

A importância de aplicar o trabalho artístico para um grupo de estudantes surdos converge com a experiência viso-gestual que eles possuem de aprender, comunicar e ver o mundo. “A experiência artística é uma pequena parte da educação estética que utiliza a arte para perceber, conhecer e expressar a realidade”. (ORMEZZANO, 2009, p. 36).

Ao acordarmos pela manhã, nós ouvintes, temos uma sensação auditiva ativada pelo barulho do despertador, começamos o dia sem dar-nos conta de que nosso cérebro foi despertado por essa experiência. Diferentemente à pessoa com surdez, seu despertador possivelmente vibrará, levando-a a uma sensação tátil. Quando a mãe (ouvinte) de uma criança ouvinte a convida para fazer uma refeição, poderá fazê-lo com certo distanciamento, sem estar presente no mesmo cômodo da casa, constituindo-se uma experiência auditiva. Enquanto isso, a mãe (surda ou ouvinte) de uma criança surda só poderá conseguir sua atenção pela presença e linguagem viso-gestual.

Num exercício de empatia, ao se colocar no lugar do outro, imaginemos uma situação corriqueira em sala de aula, uma conversa entre dois estudantes surdos, não oralizados (por ser uma parcela muito significativa entre as pessoas surdas). No caso de utilizarem LIBRAS ou gestos convencionados no ambiente familiar e até mesmo a mímica, sua comunicação será realizada por meio viso-gestual. Já a mesma situação cotidiana entre estudantes ouvintes resultaria numa experiência comunicativa que acionasse as sensações orais- auditivas.

O exemplo refere-se a uma experiência sensorial que possibilita uma forma distinta de interagir e de perceber o mundo. “O hemisfério cerebral direito é sede da intuição, da expressão não verbal e prova ser mais importante para a solução de problemas que o esquerdo” (ORMEZZANO, 2009, p. 33). Ao promover experiências artísticas para os estudantes surdos, estaremos oportunizando o estímulo de percepções que podem não estar tão aparentes em sua consciência, sem necessariamente utilizarmos a expressão verbal.

Para Lebedeff (2010), conceitos como cultura e experiência visual direcionam a construção de novas práticas pedagógicas sistematizadas e embasadas no letramento visual, não somente para a pessoa ouvinte, mas para a pessoa com surdez também, justamente porque essa prática é cultural, portanto, aprendida. Conforme a autora, o letramento visual envolve os processos físicos presentes na percepção visual:

[...] usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, letramento visual para surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens (p. 179).

Ofertar atividades que possam elaborar as questões relacionadas à futura inclusão em classe regular, possibilita tanto à pesquisadora, quanto ao grupo participante, conhecer e reconhecer as perspectivas e impressões positivas ou negativas que os estudantes possam ter. Para Ormezzano (2009), nossa vida psíquica manifesta-se por imagens.

A imagem emergente une e centraliza os fatos que estão constelados em um determinado momento do processo. Ela é como uma fotografia do momento de um indivíduo e, ao contemplá-la, podemos nos remeter ao outro lado da vida psíquica, comumente não percebida por não entrarmos em contato com ele diretamente (p. 10)

Portanto, para conhecermos suas manifestações inconscientes, por meio das representações conscientes, o uso de pintura, desenho e ilustrações são fundamentais neste trabalho. Experimenta-se numa ação artística e pedagógica, elaborada sistematicamente, uma forma de expressão entre o consciente e o inconsciente da pessoa surda, dando início a um processo de elucidação de suas percepções, justamente por intermédio de faculdades que são do seu domínio: visão, tato e movimento.

Para o autor de “La educación estética. Arte y literatura”, Mario Gennari (1997), o olhar é a entrada para um mundo imaginário pessoal:

Las experiencias visuales se instalan en la memoria y contribuyen a la creación de nuestro imaginario personal. Las visiones nuevas se sintonizan en la onda de las pasadas y modifican el mundo imaginario ya creado. El nexo entre imagen y pasado sitúa el tema de la mirada en el inmenso mar de la historia de las imágenes que cada hombre lleva escrita en su interior, así como se puede constatar la realidad de unos testimonios sobre una historia social de las imágenes que cada civilización produce y explicita. Los diversos lenguajes del arte dejan entrever esta potencialidad; la pintura, la escultura y la arquitectura poseen un *thesaurus linguae* de proporciones extensísimas. (p. 32)

Ao estudar as teorias da experiência visual, “Teorias de la mirada y de la visión”, Gennari (1997, p. 30) exalta a importância da apreciação visual sobre o trabalho estético e a sua relação com a construção de um mecanismo cultural de guardar o passado e a história de cada civilização. Processo que se dá através da experiência visual e de construção estética. Supõe-se que cada um carrega em seu interior uma história pessoal feita de imagens, como se pode constatar nos registros históricos que cada civilização expressa.

Conforme Ormezzano e Furlanetto (2004/2005), a imagem tem algumas funções a serem observadas didaticamente, a fim de que possamos compreender melhor sua importância para a dimensão comunicativa e cognitiva da pessoa surda: função tradutora, função social, função analítica, função comparativa, função temporal, função espacial, função estética e função didática. Segundo as autoras, a função tradutora permite a expressão de ideias, conceitos e informações. A função social é dada ao exercício de provocar sentimentos e emoções.

A função analítica e a função comparativa da imagem sobressaem-se ao substituir a expressão verbal num momento de aprendizado, enquanto permite que a pessoa surda tenha mais subsídios para construir esquemas abstratos de comparação e análise. As funções temporal e espacial situam o observador na realidade passado, presente e futuro. A função estética existe ao educar-se para o hábito de contemplar. Enquanto a função didática motiva o interesse, instiga a criatividade e a fantasia, ampliando as possibilidades cognitivas dos alunos. São muitas e diversificadas as funções que a imagem pode proporcionar dentro de uma metodologia voltada para a educação do aluno surdo. Ao explorar as possibilidades que se têm, a partir de ilustrações em revistas, painéis, filmes, pinturas, placas, rótulos, entre outros, estaremos, acertadamente, utilizando ferramentas preciosas ao enriquecimento cognitivo do estudante, além de dar suporte à sua comunicação.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi organizada em quatro momentos principais. O primeiro foi constituído pelo levantamento bibliográfico, quando houve a busca pelo suporte teórico, o qual auxiliou a pesquisadora a aprofundar os temas: educação de surdos, inclusão escolar, educação estética, metodologia para a pesquisa em educação, fenomenologia, entre outros, que contribuíram para a formação de conceitos importantes e imprescindíveis para a estruturação do estudo. Foi, também, um passo importante para a seleção prévia do material que serviu de suporte à construção dos objetivos e da problemática da pesquisa. Esse momento, longe de findar no capítulo que embasa teoricamente a pesquisa, foi considerado um processo constante de leituras e releituras do material escolhido durante toda a elaboração e execução da pesquisa. Permitiu-se, assim, rever conceitos e conhecer discussões que contribuíram para o enriquecimento profissional e pessoal da pesquisadora.

O segundo momento foi dedicado à construção de um projeto que possibilitou o desenvolvimento da oficina de educação estética aos estudantes surdos, a observação da realização dos trabalhos pela pesquisadora e a apreciação dos resultados pelas demais participantes.

O terceiro momento foi destinado à coleta dos dados com as imagens produzidas na oficina que constituíram um instrumento de pesquisa, junto ao diário de campo.

O quarto momento foi o de interpretação do diário, através do método fenomenológico proposto por Giorgi e Comiotto (ORMEZZANO; TORRES, 2002), seguido do levantamento de elementos conclusivos à pesquisa.

Todos os momentos da construção dos aspectos metodológicos foram alicerçados pela revisão bibliográfica, quando houve o aprofundamento teórico de obras específicas em normas científicas com a busca, principalmente, nos autores: Chizzotti (2000), Barbier (2002), Gil (1999), Banks (2009), Gerard e Silveira (2009), Gatti e André (2010) e Fávero e Gaboardi (2014). Além das discussões e debates realizados no meio acadêmico, tornando possível elaborar uma união adequada entre as aquisições teóricas e o delineamento prático do trabalho realizado na atual pesquisa. Nesse processo clarificou-se a conformidade das escolhas pelo método a ser aplicado, a motivação pelo tipo de pesquisa qualitativa, os instrumentos que deram respaldo ao levantamento dos dados e, ainda, o tipo de pesquisa-ação convergente com conceitos do universo fenomenológico.

3.1 Tipo de pesquisa

Numa perspectiva de compreender a realidade e o contexto do grupo estudado, esta pesquisa é qualitativa, do tipo pesquisa-ação com caráter fenomenológico. Historicamente, a pesquisa qualitativa em educação possui um perfil que se contrapõe à postura neutra do pesquisador, em relação ao grupo pesquisado e “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Ao se delinear uma metodologia de trabalho para esta pesquisa, pensou-se numa proposta que permitisse a proximidade entre os estudantes pesquisados, a família, a professora da classe regular que receberá os alunos incluídos no próximo ano, a gestão escolar e a pesquisadora.

É considerado que o envolvimento de todos os participantes favorece uma abordagem de pesquisa-ação, na qual todos os envolvidos participam ativamente do processo investigativo, cada qual com suas expectativas e encontrando no tema o ponto de convergência que os une (BARBIER, 2002).

Muito embora a introdução da oficina estética tenha sido uma escolha recente, já havia a necessidade de sistematizar e direcionar os estudos à preparação dos alunos para uma nova etapa dentro da escola: a inclusão. A pesquisadora, por fazer parte do quadro de professoras da área da educação inclusiva, possui a incumbência de pensar e criar estratégias para que essa etapa de transição alcance, além dos estudantes surdos, a professora do ensino regular, a equipe diretiva, assim como as famílias dos estudantes, pois considera-se que, com o envolvimento de todos, o processo inclusivo não compartilha da neutralidade para ocorrer numa relação de comprometimento entre a pesquisadora e o grupo.

Essas “interações” e as “influências recíprocas” tão bem colocadas por Gatti e André (2010) são pontos elementares nesse trabalho, pois possibilitam conhecer, pelas próprias percepções dos sujeitos pesquisados, os caminhos necessários, nos quais a pesquisadora vai delineando seus estudos.

Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 31.)

A pesquisa em educação, geralmente, é realizada para estudar pessoas, e esse viés que compreende a complexidade humana incide numa dificuldade de mensuração quantitativa, levando o pesquisador a desenvolver ferramentas que possam auxiliar numa avaliação qualitativa de sua proposição.

A atual pesquisa tem a finalidade de obter um resultado relevante para a comunidade escolar de seus participantes, envolvendo-os diretamente nas questões a serem compreendidas, caracterizando-se no perfil da pesquisa-ação. Além disso, o fato de a pesquisadora pertencer a esse espaço também consiste no seu envolvimento e não somente na observação das atividades realizadas. A observação nesta proposta é denominada “relatividade observacional” quando o observador e participantes possuem um papel dinâmico na pesquisa, (THIOLLENT, apud GIL 1999, p. 47). A ideia está associada à postura dialética sobre a relação entre pesquisado e pesquisador, “[...] não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo” [...] (GIL, 1999, p. 47).

Essa característica de não passividade é vista por Chizzotti (2000) como a pesquisa-ação contendo um perfil dinâmico, ativo e “se propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento,” (p. 100).

Para Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia é o substrato que fundamenta o mundo real, pois ele existe previamente a qualquer reflexão. “É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos”. É a descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais” [...] (p. 1).

Portanto, nesta pesquisa, atentar para a descrição não implica na simples observação do fenômeno estudado e das impressões dos participantes numa atitude de empatia, mas por

ser uma pesquisa-ação, apropriar-se das descrições e propor modificações a partir de sua análise.

3.2 Campo e participantes

A instituição estudada é uma escola de educação básica da rede estadual de ensino, situada ao noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A escola é considerada de porte grande para a cidade de setenta mil habitantes e possui, aproximadamente, oitocentos alunos matriculados.

A escola compõe o núcleo de instituições que abrange a 9ª Coordenadoria Regional de Educação que, em seu quadro, conta com 45 escolas, sendo que nestas há o total de doze estudantes com surdez. Destes, nove estão incluídos em classes comuns e três estão matriculados em classe especial.

A instituição de ensino regular oferece uma classe especial para estudantes surdos e uma sala multifuncional para alunos com diversas limitações cognitivas, sensoriais e físicas. O quadro de professoras especializadas para o atendimento especial conta com o número de quatro profissionais, sendo que três trabalham na sala multifuncional e uma na classe especial para alunos surdos (sendo esta a própria pesquisadora, que atuou como professora dos três estudantes por dois anos).

A escola referida possui grande experiência de trabalho com ¹ pessoas com deficiência – PcD – e encontram-se matriculados estudantes com deficiência física, Transtorno do Espectro Autista – TEA – surdocegueira, déficit intelectual, déficit motor e surdez.

No ano de 2014, havia três estudantes incluídos no ensino regular, sendo que dois cursavam a oitava série do Ensino Fundamental e um cursava a série final do Ensino Médio. Entretanto, mesmo tendo formado dezenas de estudantes com surdez no ensino médio, nunca houve na escola um planejamento prévio em relação à transição dos alunos que frequentavam a classe especial à sala regular.

A inclusão é prevista tanto no regimento escolar quanto no Projeto Político Pedagógico – PPP – a partir do 6º ano do ensino fundamental. Situação essa que equivale ao aluno chegar nessa fase escolar com uma defasagem em relação a sua idade, ou seja, ao ser incluído, já conta com uma idade avançada em relação ao restante dos colegas da nova turma.

¹ O termo PESSOA (S) COM DEFICIÊNCIA – PcD – foi adotado pela Assembleia Geral da ONU em 2006 e ratificado no Brasil no ano de 2008 e refere-se à deficiência como sendo apenas mais um dos aspectos da vida da pessoa e não a sua única e central caracterização. (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/CORAG, 2011, p. 8)

Em doze anos de docência junto ao ensino inclusivo dessa escola, alguns casos de desistência dos estudantes surdos foram presenciados, sendo a atitude de desmotivação justificada pela necessidade de trabalhar, pelas dificuldades na comunicação com professores e colegas ouvintes, por limitações no aprendizado e, ainda, pela falta de afinidade com a nova turma.

Os participantes da pesquisa são três estudantes com surdez, matriculados em classe especial, suas mães, uma professora do ensino regular que possivelmente receberá um dos alunos no próximo ano, a professora da classe especial e pesquisadora, a diretora e a supervisora do departamento de Educação Especial da escola.

Para a não exposição dos estudantes, optou-se por identificá-los por: A que possui 11 anos, B que possui 13 anos e C que possui 16 anos de idade. Sendo que B e C são do sexo masculino. Um estudo aprofundado do histórico dos estudantes participantes revelou que a aluna A ingressou na escola no ano de 2009, sendo matriculada na primeira série do ensino fundamental aos seis anos de idade. No ano de 2012 passou a frequentar o segundo ano do ensino fundamental, etapa cursada até o final do ano de 2014, aos onze anos de idade. Sua perda auditiva é bilateral profunda com suspeita de um comprometimento intelectual associado. A aluna comunica-se por meio de gestos convencionados em casa, somente.

O aluno B foi matriculado no ano de 2007, aos cinco anos e nove meses de idade, quando frequentou a pré-escola. No ano seguinte foi aprovado para o primeiro ano, concluindo-o em 2010. O segundo ano do ensino fundamental foi frequentado nos anos de 2011 e 2012, e o terceiro ano foi requeitado até o final de 2014, aos treze anos de idade. Sua perda auditiva é bilateral profunda e ele faz uso de LIBRAS, porém ainda utiliza gestos convencionados por ele e pela família na sua comunicação.

O aluno C ingressou na escola no ano de 2004, aos seis anos de idade. Atualmente frequenta o quarto ano do ensino fundamental, aos dezesseis anos de idade. Sua perda auditiva é bilateral profunda e sua comunicação consiste na utilização de gestos convencionados em casa e LIBRAS.

Em relação à linguagem, na forma como se estruturam as relações de ensino e aprendizado e a comunicação entre os participantes no ambiente escolar, podemos utilizar a referência da tabela a seguir, sendo que, para o item “utilização de LIBRAS”, considera-se a categorização de utilização baixa, média e alta, conforme a língua é utilizada no cotidiano escolar: nas atividades trabalhadas, nos passeios realizados e nas conversas propostas em sala de aula. Na “baixa” utilização de LIBRAS há uma expressão escassa dos sinais e o pouco conhecimento do vocabulário na língua, com a prevalência de gestos convencionados no

ambiente familiar ou a utilização da mímica e apontação na comunicação. Há também uma baixa compreensão das proposições. Nesse caso, a fluidez na comunicação é prejudicada. Para a classificação de “média” utilização de LIBRAS, pode-se dizer que há compreensão das proposições, porém ainda existe carência na expressão dos sinais, em detrimento de gestos convencionados no ambiente familiar ou mímica. Embora o (a) participante ainda não se expresse com muito vocabulário, consegue fazer-se compreender. A fluência nesse caso melhora, visto que há compreensão no diálogo. Finalmente, na classificação “alta” utilização significa que há boa compreensão, amplo vocabulário e utilização deste na expressão em LIBRAS, caracterizando uma boa fluência na língua.

Tabela dos participantes por ordenação de idade, elaborada quanto à forma de linguagem utilizada na comunicação com e entre os estudantes surdos:

Participante	Idade	Sexo	Escolaridade	Condição sensorial	Utilização de LIBRAS	Comunicação/ aprendizado
A	11	F	3º ano EF	surdez	baixa	Gestos, apontação e sons guturais
B	13	M	3º ano EF	surdez	média	Gestos e LIBRAS
C	16	M	4º ano EF	surdez	média	LIBRAS e gestos
Supervisora	35	F	Pós- graduação	ouvinte	baixa	Mímica e gestos
Mãe B	36	F	EF incompleto	ouvinte	baixa	Mímica e gestos
Mãe A	39	F	EF incompleto	ouvinte	baixa	Mímica e gestos
Prof. ^a da classe especial para surdos e pesquisadora	39	F	Pós- graduação	ouvinte	alta	LIBRAS
Mãe C	43	F	EF incompleto	ouvinte	baixa	Mímica e gestos
Diretora	45	F	Pós-graduação	ouvinte	baixa	Mímica e gestos
Prof. ^a sala regular	56	F	Pós- graduação	ouvinte	alta	LIBRAS

3.3 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos para coleta de dados visuais foram as imagens produzidas através das atividades desenvolvidas na oficina de educação estética, associadas ao diário de campo, contendo uma descrição pormenorizada das mesmas. Esse contém não só o trabalho visual e estético final, mas a descrição das reações, atitudes e percepções do grupo pesquisado, pelas observações da pesquisadora.

Para Banks (2009, p. 13), a abordagem visual consiste em “ver o mundo pelos olhos dos participantes (das crianças, por exemplo), como uma maneira de tomar a perspectiva dos membros em um campo de pesquisa”. Neste caso, a produção dos dados visuais pelos

estudantes, assim como a atividade que os mesmos fotografam, (não somente o resultado final de suas iniciativas), oportuniza à pesquisadora conhecer por qual perspectiva veem o mundo.

Incorporar nesta pesquisa a análise por dados visuais – desenhos, pinturas, ilustrações digitais e fotografias, presentes nas propostas das oficinas – explicam sua não aleatoriedade pelo fato de que produz uma experiência sensorial que converge e ajusta-se à experiência viso-espacial à pessoa com surdez. Banks (2009) revisita a pesquisa social, relacionando a importância dos dados visuais em seu corpo metodológico:

[...] as imagens são onipresentes na sociedade e, por isso, algum exame de representação visual pode ser potencialmente incluído em todos os estudos de sociedade. Por mais forte ou estreitamente focado que seja um projeto de pesquisa, em algum nível toda pesquisa social diz alguma coisa sobre a sociedade em geral e, dada a onipresença das imagens, o exame delas deve fazer parte da análise em algum nível. É claro que o mesmo poderia ser dito da música, ou vestuário, ou muitos outros aspectos da experiência social humana. Ainda assim, embora existam muitos estudos valiosos desses fenômenos, nenhum deles parece ter tido no campo da pesquisa social, a proeminência sensorial que as imagens tiveram [...] (p. 17).

A associação das atividades formuladas nas oficinas com o resultado final dos trabalhos realizados pelos alunos ajusta-se à pesquisa de caráter qualitativo, principalmente por que gera, a partir de um planejamento metodológico, produtos visuais elaborados pelos próprios participantes para uma futura análise. Enquanto o diário de campo oportunizou à pesquisadora uma aproximação das impressões que os participantes passaram no tempo presente. Estas não poderiam ser percebidas senão no momento originado, precavendo o risco de que as informações se perdessem na memória, deixando apenas uma sensação superficial dos acontecimentos.

O diário de campo, enquanto técnica de pesquisa, foi utilizado inicialmente pela Antropologia, classicamente representada pelo antropólogo Bronisław Malinowski, o primeiro a sistematizar as observações realizadas em suas pesquisas etnográficas. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 76)

Segundo as autoras, o diário de campo é um instrumento que sistematiza as observações e confere uma interpretação pessoal dos acontecimentos. O diário consistiu num instrumento a ser preenchido, uma página em branco dos acontecimentos, reações, atitudes e percepções dos participantes que se sucediam conforme as propostas dos encontros. Esse instrumento contou com a observação e a atenção da pesquisadora a cada impressão que se destacava o que garantiu futuras reflexões ao retomá-las. Desta forma, os instrumentos

escolhidos complementaram-se na finalidade de captar com a maior transparência possível os dados levantados, tanto quanto a compreensão e a análise dos mesmos.

3.4 Método de compreensão dos achados

Pelo método, proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992) (ORMEZZANO; TORRES, 2002), há determinados passos que deverão ser observados na extração das essências fenomenológicas para a devida compreensão dos dados. A leitura ampla do todo, seguido pela divisão das ações que se sobrepõem no diário de campo, e a percepção dessas ações para que se possa sintetizar as dimensões aparentes e compreender as essências fenomenológicas, segundo os autores, constituem elementos que embasam a aplicação do método. Assim, os passos sistematizados na sequência, são: *o sentido do todo* – o momento em que o pesquisador dá maior atenção à “fala” dos participantes da pesquisa, junto aos dados colhidos. Nesse caso, houve a leitura do diálogo entre as participantes da escola (supervisão, diretora, professora do ensino regular e professora do ensino especial) e das mães. Em seguida, foi realizada a compreensão do diário de campo contendo a descrição dos momentos realizados na oficina de educação estética para colher informações relevantes dos estudantes. No segundo passo – *As unidades de significado* – foi o momento de reduzir a descrição do fenômeno em unidades que contêm um núcleo de significação. Para isso, foi necessário perceber cada uma e enumerá-las em ordem crescente. O terceiro passo – *Transformação das unidades significativas em linguagem psicoeducativa* – foi o momento de interpretar a mensagem que os participantes passaram. As suas vivências são captadas em essências que emergem para serem traduzidas numa *linguagem psicoeducativa*. O quarto passo é a *Síntese das estruturas de significado*. Constitui-se de um momento de intuição para a criação de algo único, originado pela interação das percepções da pesquisadora e do grupo pesquisado. O último passo – *Dimensões fenomenológicas* – quando se sobressaem as dimensões mais relevantes das essências, constituindo-se no afileamento do fenômeno, até que se chegue à própria essência.

As dimensões vêm da intuição e não da fragmentação do fenômeno, colaborando desta forma a impregnar-se no todo. É um fenômeno de síntese entre subjetividade e mundo, visando estruturar os significados dados à vivência através da linguagem (ORMEZZANO; TORRES, 2002, p. 17). Notadamente o método fenomenológico em questão requer riquíssimos instrumentos que exigem a sensibilidade e a subjetividade da pesquisadora, como

a percepção, a compreensão da linguagem dos participantes, a sua interpretação e a intuição para compreendê-la.

3.5 Projeto de trabalho: atividades estéticas para estudantes surdos – ferramentas para a inclusão

A realização de oficinas foi pensada para estimular a expressão espontânea dos alunos, além de oportunizar maior proximidade entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. Assim, perceberam-se com maior riqueza as expressões das suas expectativas e percepções, além da troca de conhecimento e informações a respeito do ensino inclusivo.

3.5.1 Objetivo geral

Proporcionar atividades de educação estética aos alunos surdos, integrantes desse estudo, a fim de que possam liberar suas percepções e perspectivas a respeito do tema “inclusão”.

3.5.2 Objetivos específicos

Desenvolver nove encontros com atividades estéticas programadas; registrar o imaginário da pessoa surda em relação à sua futura inclusão; perceber quais impressões retratadas poderão facilitar o processo de inclusão dos alunos.

3.5.3 Metodologia de trabalho

As oficinas de educação estética foram constituídas de nove encontros para a aplicação das atividades aos estudantes, além de mais um encontro no último dia para a apreciação dos trabalhos realizados. Não foi possível realizá-los em duas semanas contínuas. Por isso, houve um intervalo entre uma parte e a outra do trabalho, com início no dia 13 de outubro e término no dia 24 do mês de novembro.

Todas as intervenções, solicitações e proposições de atividades aos alunos foram realizadas em LIBRAS, mímica e gestos convencionados, sendo que com a aluna A, a

comunicação deu-se a partir de LIBRAS, gestos e mímica e com os alunos B e C houve a comunicação em LIBRAS.

Os alunos foram orientados a responder aos questionamentos pela expressão artística, a fim de que suas respostas tivessem conteúdo subjetivo relevante para a posterior compreensão.

Ao considerar que os estudantes, por estarem lado a lado na mesma sala, poderiam ser influenciados pela expressão do (a) colega, optou-se por solicitar que cada um realizasse uma técnica diferente no mesmo dia, quando possível. Assim, garantiu-se maior criatividade e individualidade nas respostas obtidas com o desenho, a pintura, o recorte e colagem individual. As técnicas de modelagem em argila, recorte e colagem coletiva, expressão escrita, desenho digital, mandala, painel de retalhos e álbum digital foram realizadas concomitantes por todos os alunos, pois, necessitaram de interações entre os estudantes e a pesquisadora. Somente a atividade de apreciação dos trabalhos foi realizada pelas demais participantes, sem a presença dos estudantes.

Por ter conhecimento dos materiais e atividades preferidos dos alunos, a pesquisadora pode basear-se nessas informações para a escolha de algumas atividades, como o recorte e a colagem, a pintura e o desenho, a confecção da mandala, o desenho e álbum digital e o painel de retalhos. Na extensão de dois anos que antecederam a pesquisa, a pesquisadora teve a oportunidade de explorar, em sala de aula, alguns recursos e técnicas dentro dessas atividades. No entanto, no desenvolvimento das atividades com a modelagem em argila e da expressão escrita, não havia certezas de como seria o trabalho desenvolvido pelos alunos, visto que são atividades que não contam com a aderência instantânea dos mesmos. Todavia, optou-se tanto pela escolha de atividades simpáticas, quanto pelas não simpáticas, pela riqueza das respostas que possibilitariam instigar aos alunos.

A seguir, as atividades com suas propostas e os recursos utilizados em cada uma:

a) Recorte e colagem

A pesquisadora organizou esta atividade dividindo-a em dois momentos, sendo que, no primeiro, foi realizada a confecção do painel coletivo e, no segundo momento cada um fez o seu painel individual. Inicialmente, os alunos foram convidados a montar um painel coletivo com as profissões que mais lhes agradavam, aleatoriamente. A tarefa consistia em associar a profissão retirada de revistas com o sinal correspondente em LIBRAS. Após o painel ter sido

confeccionado pelos estudantes, os sinais das profissões, assim como a sua grafia na modalidade escrita da língua portuguesa foi fixado numa atividade pedagógica.

Para situar os estudantes na atividade, foi-lhes questionado pela pesquisadora: - *Que profissão você pretende seguir, futuramente?* Então, os alunos precisaram escolher individualmente uma, entre as várias profissões com as quais eles demonstraram sentir afinidades e montar seu próprio painel individual.

Recursos utilizados: papel pardo, papel ofício, ilustrações de revistas, tesoura, cola e ilustrações de profissões em LIBRAS.

b) Pintura com tinta guache

No dia da realização desta atividade, a pesquisadora introduziu a experiência à turma, lembrando que em diversos momentos do ano letivo, principalmente em datas comemorativas, a técnica de pintura em guache foi utilizada com sucesso em materiais como papel pardo, folha de ofício, papéis reciclados, caixas de papelão, entre outros. Ao descrever a atividade aos estudantes, foi ressaltado que a escolha das cores e do próprio desenho seria livre. Assim, cada um pôde utilizar sua imaginação na resposta dada em formato de pintura.

Ao propor esta atividade, foi questionado aos alunos: - *Qual o seu sentimento em relação à inclusão?*

Recursos utilizados: caixa com tinta guache, papel pardo, pincel, pano e água.

c) Atividade do desenho

Esta atividade é utilizada diariamente pelos estudantes. Todos demonstram sua predileção por ela e retratam seu cotidiano, contam histórias, sonhos e projetam suas conquistas por meio do desenho. Em sala de aula é comum, no dia a dia, os mesmos retratarem a professora e a si próprios em situações corriqueiras. B costuma contar seus medos e sonhos em LIBRAS e, em seguida, retrata-os por desenhos. C geralmente desenha seu cotidiano no trabalho com a família através de desenhos, utilizando-os como uma complementação visual de sua expressão comunicativa. Para A, o desenho também é uma forma de complementar sua comunicação e distrair-se. Por essa razão, quando propôs a atividade, não houve nenhuma resistência manifestada pelos estudantes.

Ao entregar-lhes o material para que realizassem o desenho, foi perguntado: - *Como você se imagina, futuramente, numa classe entre colegas ouvintes?*

Recursos utilizados: folhas de papel ofício, canetinhas e lápis para colorir, lápis para desenho B6.

d) Modelagem em argila

A atividade com argila, inicialmente, gerou desconforto nos alunos, pois eles não gostaram da ideia de sujar suas mãos com a mistura de barro e água. A proximidade do banheiro com a sala de aula fez com que eles fossem lavar as mãos constantemente, mesmo com copos de água e panos disponibilizados para a limpeza. A modelagem foi realizada em classes da sala de aula e os trabalhos foram deixados ao sol para que pudessem secar, após o trabalho. Os estudantes demonstraram um comportamento positivo de iniciativa ao utilizarem espontaneamente objetos e materiais existentes na sala para dar forma aos seus trabalhos, como rolo de madeira, graveto e canudo.

Nesta atividade os alunos responderam ao seguinte questionamento: - *Como você se sente estudando numa classe especial?*

Recursos utilizados: uma barra de argila para cada participante, um rolo de madeira para moldar a argila, pedaços de graveto e canudos, um copos com água e panos para a limpeza.

e) Expressão escrita

Para preparar os alunos para esta atividade foi necessário realizar uma roda de conversa entre eles e extrair quais os sentimentos expressos. A conversa, iniciada pela pesquisadora, girou em torno das questões sobre a escrita da língua portuguesa nas atividades desenvolvidas no diário, as facilidades e dificuldades enfrentadas e no que eles pensam sobre elas. Além disso, a questão sobre a importância de LIBRAS também foi levantada para o debate. A aluna A fez uma afirmativa generalizada ao relatar que gosta muito da escola, sem especificar o que pensa a respeito do seu aprendizado. B aproveitou o momento para relatar que por muito tempo não fez uso de LIBRAS, mesmo sabendo os sinais, pois tinha vergonha. O aluno C afirmou ter muita dificuldade com a leitura e a escrita na língua portuguesa e, para auxiliar no aprendizado, encontra o computador como facilitador.

Somente depois das colocações dos estudantes a pesquisadora propôs a pergunta chave para a atividade ser realizada. Então, foi questionado: - *Você considera que seu conhecimento em Libras e português é suficiente para dar continuidade ao aprendizado em classe regular?*

Recursos utilizados: lápis de escrever e papel ofício.

f) Mandala

A atividade com as mandalas foi iniciada coletivamente. Na sala de informática o grupo foi convidado a escolher, por imagens digitais, diversas ilustrações que lhes chamasse a atenção. Após esta ampla seleção, o trabalho transcorreu individualmente e cada um escolheu uma mandala para decorar. A pesquisadora realizou a pergunta e pediu aos estudantes que refletissem sobre: - *O que você considera de positivo na inclusão?*

Recursos utilizados: imagens digitais de mandalas, imagens impressas em papel ofício de mandalas, canetinhas e lápis de colorir, lápis para desenho B6.

g) Desenho digital

Na proposta desta atividade, foi solicitado ao grupo que realizasse um desenho digital através de um programa do sistema Linux, no laboratório de informática da escola. Após cada estudante dirigir-se ao seu computador, a pesquisadora pediu para retratarem a atual professora e como eles imaginam o (a) próximo (a) professor (a). A atual deveria ser retratada ao lado direito da tela, enquanto a próxima, (ou próximo), ao lado esquerdo para facilitar a avaliação das imagens, posteriormente. Novamente foi importante deixar a escolha das dimensões, cores e formatos dos desenhos livre para estimular a criatividade e espontaneidade dos estudantes.

Esta atividade já era conhecida dos alunos, pois, alguns conteúdos escolares foram desenvolvidos por meio dela. A e B demonstraram domínio e destreza ao desenhar figuras bem elaboradas. O aluno C apresentou dificuldades motoras para manusear o mouse, desfazendo algumas vezes os esboços que iniciava.

Recursos utilizados:

Computadores do laboratório de informática com o programa Paint do sistema Windows.

h) Álbum digital

A proposta da construção do álbum digital foi a de solicitar que os estudantes captassem livremente os aspectos e momentos que considerassem interessantes do seu cotidiano no ambiente escolar. A utilização da máquina fotográfica já era conhecida pelos alunos, sendo que nos passeios realizados pela turma, todos têm a oportunidade de captar os momentos de aprendizado e recreação.

Na realização da atividade cada um teve o seu momento de registrar o que quisesse, enquanto o grupo acompanhava. Com a máquina em mãos, a aluna A convidou a todos para chegar até a parte externa da escola, enquanto B passeou brevemente pelos corredores. Quando chegou o momento de C, ele pediu à pesquisadora autorização para registrar ambientes que incluíam professores, funcionários e alunos dentro da escola.

Recursos utilizados: máquina de fotografia digital.

i) Painel de retalhos

Para a realização desta atividade, muitos materiais foram trazidos para a sala de aula e acrescentados aos que ali havia. O objetivo da pesquisadora foi o de estimular a imaginação e criatividade dos estudantes, assim eles puderam contar com coloridos e variados tecidos, papéis de diferentes texturas, além de objetos de confecção e costura. A disposição das classes foi organizada em meia lua, centralizada diante deles, para facilitar o acesso do grupo aos materiais.

A atividade de confeccionar um painel com tecidos foi orientada para que os alunos elaborassem uma resposta ao seguinte questionamento: - *O que te angustia na inclusão?*

Recursos utilizados: retalhos de tecidos, fitilhos, lantejoulas, botões, canetões coloridos, tesoura, cola, papelão, papel colorido: *lumine paper*.

j) Apreciação dos trabalhos

A apreciação dos trabalhos foi orientada para que cada participante relatasse suas impressões sobre cada imagem produzida. Os estudantes o fizeram conforme produziam as atividades, ao tempo que lhes foi questionado. As demais participantes foram convidadas a fazer uma observação das obras prontas, posteriormente, sem a presença dos alunos. Para melhor apreciação, as participantes observaram as imagens digitalizadas projetadas em um telão, além dos próprios trabalhos.

Recursos utilizados: projetor com tela e máquina de fotografia digital.

Na intenção de utilizar a experiência viso-gestual que a pessoa surda possui como uma das ferramentas no processo de inclusão, as atividades da oficina de educação estética integram-se com boas perspectivas nesta proposta. As escolhas das técnicas pautaram-se, principalmente, na expressão em formato de respostas que se pode extrair de cada estudante com surdez.

O resultado desta proposta será descrito no capítulo seguinte com informações colhidas no diário de trabalho da oficina. Através dele podemos acompanhar os principais passos das atividades e, ainda, as manifestações dos estudantes, suas dúvidas, incertezas e ideias que surgiram durante a execução de suas produções.

4 OFICINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UM SUPORTE À INCLUSÃO

Ao ofertar as atividades na oficina de educação estética, pensou-se nas experiências que as técnicas poderiam provocar nos estudantes. Cada uma delas foi idealizada anteriormente, sendo que suas preferências foram levadas em consideração nas técnicas que envolvem desenho, pintura, retalhos, fotografia e uso da informática. Cada uma dessas atividades possui algum elemento que agrada aos participantes e são familiares ao seu diário em sala de aula. O desenho, por exemplo, foi uma atividade realizada periodicamente no decorrer do ano letivo de 2014, incorporada pela professora para unir e aproximar alunos com surdez incluídos e os alunos da turma. Além disso, a atividade contribui enormemente para a comunicação dos estudantes. A tinta guache faz parte das atividades pedagógicas realizadas, geralmente, em datas comemorativas e é a preferência do grupo em relação aos materiais utilizados para colorir. A máquina fotográfica já foi utilizada pelos estudantes em passeios da turma, quando se revezavam para aprender a utilizar o instrumento para fins pedagógicos. O uso da informática também está entre os instrumentos apreciados pelos estudantes na sua aprendizagem. Os jogos no computador e as opções que existem para o trabalho em sala de aula contém um caráter lúdico que atrai os estudantes. Assim, pensando nessas experiências prévias, as atividades foram elaboradas.

Nem todas as atividades encantaram os estudantes no primeiro momento, sendo que a pesquisadora observou a resistência diante das atividades de modelagem em argila e de expressão escrita. Assim, as interações com os alunos e suas participações, muitas vezes, modificaram as expectativas iniciais e ganharam autenticidade com as iniciativas e autonomia incorporadas por eles durante a execução dos trabalhos.

No início dos encontros, os alunos foram preparados para uma série de atividades de educação estética com momentos de debates e esclarecimentos a respeito de tudo que iriam realizar. Ressaltou-se, em LIBRAS, que tudo o que estariam fazendo deveria ser representado de uma forma não verbal, e sim artística, levando-se em consideração que “Estas atividades têm em comum a objetivação da representação visual do domínio figurativo a partir da transformação da matéria” (PAÏN; JARREAU, 2001, p. 09). Assim, os estudantes iniciaram seus trabalhos com a noção de que transformariam seus pensamentos em arte.

A *atividade de recorte e colagem* – nessa atividade A, B e C realizaram a escolha de imagens para a composição de um painel coletivo. Nesse dia foi proposto que fizessem o trabalho em grupo, assim compartilharam ideias e demonstraram suas inclinações nas escolhas das imagens que mais lhes chamaram a atenção. Pela técnica em questão, conforme

Païn e Jarreau (2001), sua ação terapêutica faz chegar à subjetividade dos participantes, por um processo comum no dia a dia escolar.

De um ponto de vista mental, a colagem é uma atividade de análise e de síntese, não somente numa função lógica, mas semelhante ao tipo de processo que se realiza na linguagem, transformando as palavras em letras e em sílabas cujo sentido desaparece no momento onde encontram uma posição em uma nova composição, com um outro sentido. Ir do sentido *non sens* e deste ao sentido subjetivo é, às vezes, o processo do inconsciente e da aprendizagem da linguagem oral e escrita. Portanto, esta atividade tem dupla ação terapêutica e pedagógica, reproduzindo de uma maneira metafórica as transformações da aventura de significar (de ser significante). (p. 190).

A animação do grupo nesse dia foi intensa, pois eles tiveram a oportunidade de expor suas expectativas e desejos ligados a um possível futuro profissional. (Foto 1)



Foto 1 – Trabalho coletivo

A aluna A ao realizar o recorte e a colagem – inicialmente, a aluna escolheu muitas ilustrações com profissionais que lhe chamavam a atenção.

No momento de confeccionar o seu painel individual, a aluna mostrou-se interessada em figuras com componentes da área da saúde. Num segundo instante, foi questionado o porquê da escolha pelas ilustrações e que profissão pretende seguir. Nesse momento, ela expressou que gostaria de ajudar as pessoas doentes. (Foto 2)



Foto 2 - Ilustrações escolhidas por A.

B ao realizar o recorte e colagem - o aluno mostrou afinidade com os animais e procurou retratar o desejo de ser veterinário. No painel coletivo contribuiu com poucas ilustrações, detendo-se nas imagens com animais. Ao ser questionado sobre o seu painel relatou situações domésticas com os animais, o cuidado com os novos gatos que nasceram e a satisfação de vê-los se alimentando. (Foto 3)



Foto 3 – Ilustrações da preferência de B.

C ao realizar o recorte e colagem - o aluno demonstrou que sabia exatamente o que procurar nas revistas. Ele relatou que gostaria de trabalhar construindo casas, arrumando

jardins e cortando gramas. Seu painel individual foi elaborado com a imagem de um profissional da construção, com uma obra sendo realizada e a confecção de uma casa. Quando questionado sobre sua futura profissão, ele comentou que ajuda o pai em reformas da casa e que gosta desse trabalho. (Foto 4)



Foto 4 – Montagem de uma casa com pedaços sobrepostos, realizado por C.

A atividade oportunizou ao aluno C que transpusesse para seu trabalho a realidade vivenciada no meio familiar, sendo que o mesmo ajuda ao pai na função de consertar casas e cuidar dos jardins com a mãe. A exploração desse tipo de atividade oportuniza que ao relatar sua vivência, aprofunde sua capacidade de narrar o seu cotidiano em diversas formas de linguagem. Condição esta ligada diretamente à evolução da alfabetização na segunda língua, o português, conforme Quadros e Schmiedt (2006):

As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa. Pensando no contexto das crianças surdas, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidades de explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências. (p. 30)

A atividade oportunizou um momento de aprendizado. Os alunos desconheciam os sinais das profissões, bem como sua forma gráfica, passando a utilizá-los sem que a essência subjetiva da técnica se perdesse. Além disso, o grupo uniu-se para realizar uma ação coletiva

que, pela dinâmica da atividade, proporcionou muitas reações espontâneas de suas vivências, a serem observadas.

A atividade da pintura com tinta guache: ao questionar os sentimentos dos estudantes em relação à inclusão, se tem uma noção de que não será uma pergunta fácil de ser respondida por envolver incertezas em relação ao futuro. Não se espera uma complexidade de respostas prontamente elaboradas. Assim, a expectativa foi correspondida com a espontaneidade das respostas dos estudantes e a transparência de seus anseios emergiu, principalmente, nas inúmeras indagações de B, na presença do choro em corações confusos enquanto uns estão felizes e sorridentes, outros estão tristes e chorosos, conforme veremos a seguir.

Ao realizar a pintura, A retratou a si mesma no ambiente escolar. O desenho colorido mantém o estilo costumeiro que ela possui ao desenhar a figura humana. Ao ser questionada sobre o que sente em relação à inclusão, a aluna demonstra ter uma noção vaga, indefinida de seus próximos passos na escola, remetendo-se ao presente e salientando que gosta da sua turma e, principalmente, de desenhar. (Foto 5)



Foto 5 – Autorretrato de A.

B ao realizar a pintura - a pintura escolhida pelo aluno foi uma autoimagem colorida. Na imagem aparece B com muitos corações ao redor, sendo que alguns felizes, outros tristes e um chorando. A mistura de cores, tal como o colega C, foi elaborada para alcançar a cor de pele desejada, num tom aproximado do seu. Sendo esse um elemento importante de

identificação que deveria estar presente. O sorriso largo e os olhos felizes contrastando com um coração que chora se evidenciam na composição final do trabalho, identificando a possibilidade de sentimentos ambíguos ao refletir sobre seus sentimentos em relação à inclusão.



Foto 6 – Autorretrato de B.

No momento em que foi feita a pergunta “como se sente em relação à inclusão”, ele relatou sentir receio de “subir” para a nova sala de aula, mostrando que esta seria no piso superior, além de explicar que no retrato ele está na escola, pensando a respeito dos novos colegas. (Foto 6)

O embaralhado de sentimentos coexistindo no trabalho de B nos remete a refletir a respeito das dificuldades que os estudantes passam numa situação de ruptura, tensão e incertezas, quando chega o momento de transição de uma turma para outra, ano a ano do calendário letivo. Trata-se de desacomodar-se e desapegar-se de antigos colegas, professores e espaço físico, para dar início a uma nova experiência, ainda desconhecida. Essa condição por si só é um fator de desgaste, mas também de crescimento ao estudante.

No entanto, para o estudante surdo essa relação se constrói com outras dúvidas, que não somente se o seu cabelo ou roupas estão adequados, mas se a sua maneira de comunicar-se, aprender e vivenciar o mundo será compreendida e aceita, tornando a questão ainda mais complexa e confusa para ele. Essas questões, tão bem direcionadas pelas expressões do próprio aluno a respeito de suas preocupações precisam ser vistas de perto e refletidas, conforme Petry (2005) aborda a relação da inclusão e do plural.

Portanto, incluir significa muito mais do que simplesmente colocar juntas crianças diferentes e crianças tidas como normais em uma sala de aula. Trata-se de uma transformação muito maior. Partimos do princípio de que a escola e a sociedade em geral é que devem ser transformadas para adaptarem-se às necessidades de todos os alunos e de cada um. É a escola, portanto, que deve responder às necessidades das crianças. [...] Tudo indica para a necessidade de mudança e para o entendimento de que a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a igualdade ou a uniformidade. Cada um conhece e interpreta o mundo com olhares muito particulares. (PETRY, 2005 p. 80)

Pela afirmação do autor entrevemos um desafio a ser elaborado por nossas escolas com ou sem estudantes surdos: a aceitação da diversidade humana.

C ao realizar a pintura - após as explicações sobre a atividade, foi solicitado que o aluno fizesse uma pintura para expressar seus sentimentos em relação à inclusão. No início C mostrou pouca intimidade com a tinta guache. Ao acostumar-se, fez experiências com as cores, misturando-as e testou os resultados, pois queria uma cor precisa para simbolizar a pele. Conforme Païn e Jarreau (2001, p. 99) “A forma está ligada ao movimento enquanto a cor é somente sensação. A forma apela à abstração, ao reconhecimento do objeto, enquanto a cor provoca a sensibilidade e a intuição. A forma evoca o gesto, a cor traduz a emoção.”

Sua expressão ao pintar era de muita atenção ao que estava fazendo. O aluno retratou a si mesmo num momento de descontração e, exceto pelo posicionamento dos pés, a figura inspira imobilidade e possui, ainda, um pequeno coração ao seu lado. A cor desejada foi alcançada, completando a composição.



Foto 7 – Autorretrato de C.

Ao ser questionado sobre sua pintura (Foto 7), ele relatou que gosta da escola e será feliz com outros colegas, mencionando alguns estudantes ouvintes que interagem com ele no intervalo da aula. Ao final do trabalho, em aproximadamente uma hora, o aluno estava visivelmente satisfeito, expondo o resultado artístico para todos na sala. Este fato chama a atenção no sentido de que ele não possui o mesmo domínio motor que seus colegas, no entanto a sensação de ver o resultado satisfatório devolveu-lhe a confiança neste tipo de atividade.

A *atividade do desenho* - ao realizar o desenho (Foto 8), A compreendeu com clareza a proposta da atividade e retratou a sala de aula atual com o acréscimo de novos colegas, estando cada qual sentado em sua classe. Ao desenhar a si mesma na sala posicionou-se em frente à professora, na primeira fila, no mesmo lugar que ocupa atualmente. Os colegas atuais, igualmente foram desenhados nas classes que ocupam atualmente. Somente ela e a professora aparecem com feições desenhadas. Nos desenhos dos colegas foram omitidos os olhos, ouvidos e bocas na face.

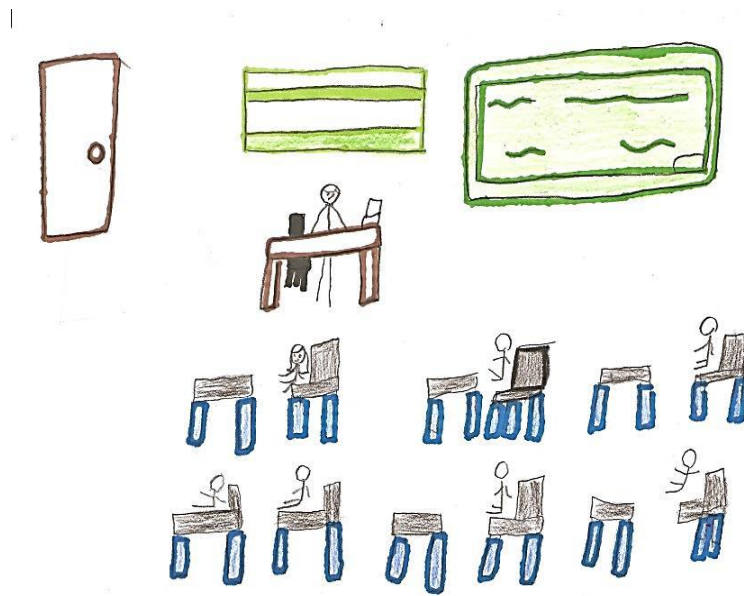


Foto 8 - Desenho da sala realizado por A.

Após desenhar, ela fez questão de colorir sua produção. Ao pedir que explicasse o desenho, a mesma expressou que imagina uma situação semelhante à atual, embora com o acréscimo de novos colegas ouvintes.

B ao realizar o desenho - após os esclarecimentos sobre a atividade e a pergunta sobre como o aluno se imaginaria, futuramente, numa classe entre colegas ouvintes, o aluno acompanhou a professora perguntando quantos colegas teria, se a colega A iria chorar e se a professora iria junto com a turma ou o que ela pensava da ideia de ele estudar em outra turma. E, ainda, interrompeu o desenho para começar outro com a ilustração de um fato que aconteceu durante o seu final de semana. No desenho colorido, o aluno se deteve nas questões de espaço físico e na localização em que tomaria sua classe e a dos colegas surdos, exprimindo a preocupação constante de sentar-se no fundo da sala para que os colegas ouvintes não ficassem olhando para ele com curiosidade. A última questão levantada por B foi a de como seria a comunicação entre a próxima professora e ele.

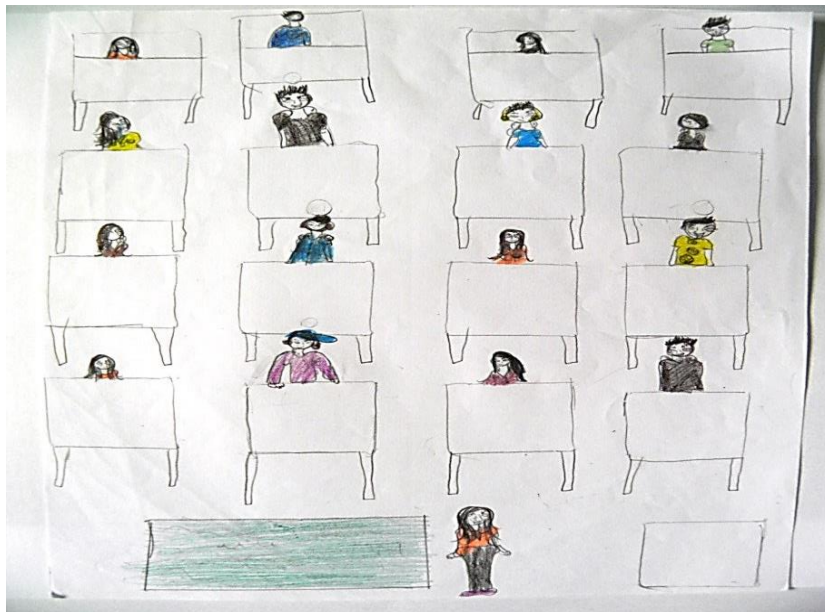


Foto 9 – Desenho de B na futura sala sentado na primeira classe da direita para a esquerda, na penúltima fileira.

O desenho prolongou-se por, aproximadamente, duas horas. Observou-se que, inicialmente, a turma foi retratada com doze alunos e, ao final, foram acrescentadas mais quatro classes, sendo que a de B ficou na penúltima fila, numa posição mais integrada com os outros colegas. Os atuais colegas foram retratados sentados próximos a ele, enquanto os futuros colegas ficaram em outras posições, assim como a futura professora. Ao ser questionado sobre como se sentiria, a partir do desenho, ele expressou dúvidas em relação a querer ir para uma nova classe, junto a colegas ouvintes, além de prever situações desconfortáveis, como ser notado e aguçar a curiosidade dos demais pelo uso do aparelho auditivo. (Foto 9)

Para B, este dia constituiu-se num duplo desafio. Primeiro, por ter que representar suas angústias por meio de uma atividade que, geralmente, lhe dá muito prazer e, segundo, porque precisou exprimir sentimentos a partir do vazio de uma folha em branco. Podemos encontrar a compreensão desse momento nas leituras de Païn e Jarreau (2001), no que implica no significado de um ato representativo:

A criação de um objeto é sempre uma aventura, um desafio dramático no qual sujeito é o autor. É preciso vencer a matéria, fazer sair a forma a partir do amorfo, é preciso tirar um sentido daquilo que não tem nenhum. A folha branca, a terra bruta, representando ao mesmo tempo o vazio, a continuidade do nada e a totalidade do poder, isto é, a enorme dimensão do possível antes que o real não o toque (p. 56).

C ao realizar o desenho - a primeira reação do aluno foi expressar que sentiria a falta da professora ao ser incluído no próximo ano. Em seguida, pediu algumas explicações a respeito do desenho e sugestões de elementos para desenhar. Depois de ser explicado que ele deveria imaginar como seria o seu processo de inclusão, o aluno concentrou-se e realizou a atividade com muita atenção. No desenho o aluno expressou, basicamente, a preocupação de ficar sem a professora atual. Um fato relevante foi o de que ele retratou a si mesmo, sozinho na sala de aula, apenas acrescentando mais classes, sendo ignorada a presença de outros colegas e, ainda, acrescentou um calendário do próximo ano na ilustração. Na imagem aparece o nome da professora no pensamento do aluno. (Foto 10)

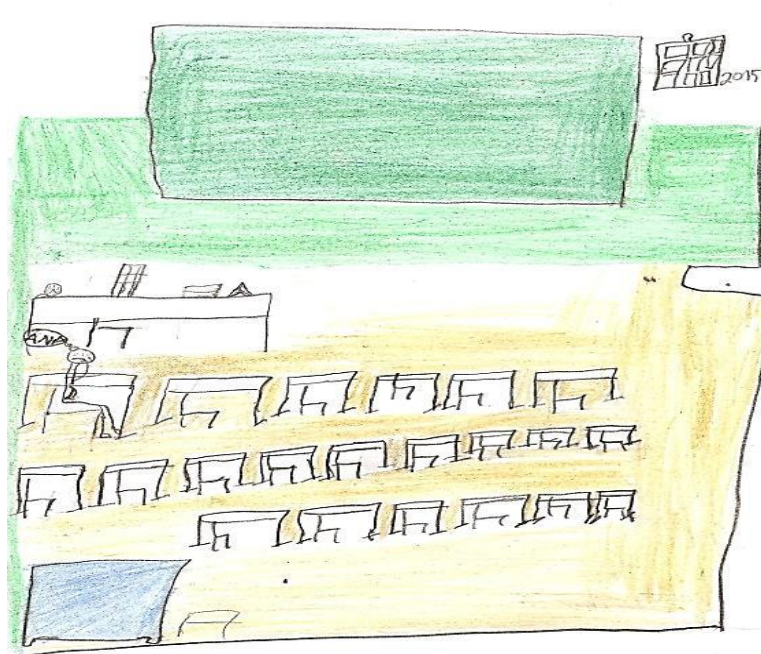


Foto 10 – Desenho de C sozinho na sala.

A Atividade da modelagem em argila - nesta atividade foi solicitado que a modelagem demonstrasse como eles se sentem ao estudarem numa classe especial.

A atividade foi novidade para A. Ao encostar-se à argila sentiu-a incômoda nas mãos e, com relutância, foi experimentando as novas sensações. Foi preciso motivá-la para que desse continuidade à tarefa, conforme Païn e Jarreau (2001):

De fato, cada uma das técnicas (pintura, modelagem, máscaras, marionetes) coloca ao sujeito um tipo de problema tanto em nível de representação quanto em nível subjetivo. O sujeito pode, em parte, superá-los e encontrar um estado de equilíbrio. Ele também pode mostrar de diversas maneiras suas resistências e trata-las. Nos dois casos, frente a mesma consigna e o mesmo material, ele tenderá a repetir seus comportamentos. Entretanto, com a variação cíclica das técnicas dá-se ao sujeito a possibilidade de uma liberação das reações que transformam sua atitude frente a todas as situações, incluindo aquelas que haviam provocado sua rejeição (p. 15).

Notou-se, nesse dia, a importância de oferecer aos estudantes uma variedade de materiais e técnicas para que pudessem conhecer suas limitações e superá-las frente ao trabalho proposto. A pergunta sobre como se sente estudando em classe especial foi expressa por uma imagem feliz e tranquila de si mesma, respondida com um gesto afirmativo do polegar, que significa “estar bem”. (Foto 11)



Foto 11 – Produção de A sobressaindo uma expressão facial positiva.

B ao realizar a modelagem em argila – após o preparo dos alunos para a atividade com a técnica de modelagem, B relata que nunca havia utilizado argila. A novidade fez com que ele questionasse se poderia utilizar palitos de madeira para modelar, pois teve receio de sujar

as mãos. Ao ver o colega C utilizando as mãos para realizar a atividade, sentiu-se motivado a participar. No início, ele demonstrou não compreender a relação de produzir algo para demonstrar o que está sentindo. Então, foi necessário explicar novamente a proposta da atividade. Inicialmente ele modelou uma sereia (foto 12) e um vaso com flores, sem aparentar ligação com a questão.

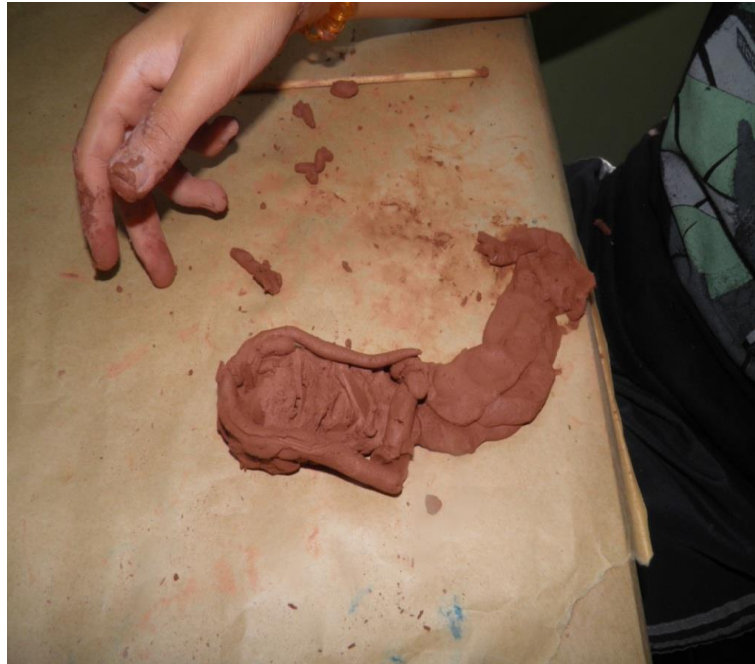


Foto 12 – Na modelagem B retratou uma sereia, inicialmente.

Ao responder como se sentia em relação a estar na classe especial ele relatou que gosta de estar com o colega que lhe é mais próximo, C, demonstrando uma afinidade muito grande com o amigo e confeccionando dois bonecos, representando-os (Foto 13).



Foto 13- B e C retratados na modelagem de B.

C ao realizar a modelagem em argila – o aluno já estava familiarizado com a técnica e começou a fazer a atividade assim que as explicações terminaram. A cada novo formato ele ia relatando o que estava fazendo e mostrando para a professora. Após questionar como ele se sentia em relação a estar estudando em classe especial, a resposta foi positiva e sua reação foi a de perguntar se poderia fazer uma flor, que em seguida evoluiu para uma árvore e, finalmente, uma árvore em formato de coração (Foto 14).



Foto14 – A imagem retrata um coração elaborado por C.

Conforme foi se familiarizando com a argila, sua produção aumentou e ele fez uma casa, um coração com o nome da professora dentro e um boneco (Foto 15). O importante [...] “é que a escultura dá ares de conter em si sua própria energia orgânica, de ter tido um nascimento orgânico.” (PAÏN; JARREAU, 2001, p. 129) Nesse processo de escolhas e diversificação dos temas escolhidos pelo aluno, pode-se visualizar o nascimento e finalização da ideia central, como se sua ideia inicial fosse tomando consistência, ao passo que se sentia confiante frente ao pedaço de argila amorfo.



Foto 15 – A casa é um elemento presente nas expressões de C.

A atividade de expressão escrita: a produção escrita foi feita por todos no mesmo momento, sendo que foi necessário realizar uma roda de conversa para que as ideias surgissem e os estudantes pudessem expressá-las. Primeiramente a conversa foi realizada em LIBRAS e gestos para que todos compreendessem, prevalecendo a informalidade e a espontaneidade nas expressões, visto que, para o aluno surdo, a escrita em português é um exercício diferenciado de superação diária, enquanto a aquisição de LIBRAS flui com maior naturalidade.

A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. [...] O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua representa seus papéis e valores sociais representados (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Assim, as autoras descrevem a necessidade e prevalência de LIBRAS no entorno do ensino da língua portuguesa ao aluno surdo, sendo, portanto, imprescindível nesta atividade ofertar uma metodologia que lhe possibilite transitar entre as duas línguas, de maneira diferenciada. Após as composições, cada um foi convidado a comentar a respeito do que escreveu.

Ao realizar a expressão escrita – Em sua produção a aluna conseguiu exprimir o quanto gosta de aprender, sendo necessário auxiliá-la com o registro escrito. Conforme a

aluna expressava suas ideias, a pesquisadora registrava na lousa para que a mesma realizasse a cópia integral de seu pensamento. Esta ação foi necessária, pois a mesma ainda não possui as habilidades de leitura e escrita na língua portuguesa. A pesquisadora teve dificuldades em identificar suas preocupações ou pensamentos para uma futura inclusão, visto que a aluna utilizou poucos gestos para se expressar:

“Gostar apremler quer aula bom.”

Você considera que o seu conhecimento em Libras e português é suficiente para dar continuidade ao seu aprendizado em classe regular?

Gostar apremler quer aula bom.

Expressão escrita de A

B ao realizar a expressão escrita – Nesse momento o aluno expressou sua preocupação em aprender mais para ser incluído, reconhecendo suas dificuldades com a leitura e escrita e a importância de compreender melhor a língua portuguesa, além da continuidade do aprendizado em LIBRAS:

“Importante ler, escrever na sala de aula. Saber mais continuar Libras, entender português importante.”

Você considera que o seu conhecimento em Libras e português é suficiente para dar continuidade ao seu aprendizado em classe regular?

Importante ler, escrever na sala de aula. Saber mais continuar aprender Libras, entender português importante.

Expressão escrita de B

C ao realizar a expressão escrita – O aluno relatou em LIBRAS sua dificuldade com a língua portuguesa e sua preferência à disciplina de matemática. Na comunicação ele prefere utilizar LIBRAS e encontrou na informática uma forma facilitadora de aprender. O aluno acredita que, para que dê certo seu aprendizado ao ser incluído, terá de contar com esses elementos:

“Aprender difícil. Quer matemática, dividir. Estudar informática fácil aprender ajudar.”

✓ Você considera que o seu conhecimento em libras e português é suficiente para dar continuidade ao seu aprendizado em classe regular?

Aprender difícil. Quer matemática, dividir. Estudar informática fácil aprender ajudar.

Expressão escrita de C

Embora haja outra estrutura na sintaxe da língua portuguesa, com elementos diversos da LIBRAS nas expressões escritas, nesse trabalho é primordial que a ideia central dos escritos prevaleça na composição dos estudantes surdos, mantendo-se a coerência e a intencionalidade, para que se possa compreender-lhes, conforme a autora:

[...] coesão e coerência apresentam vínculos entre si, são fenômenos com aspectos distintos: a primeira diz respeito prioritariamente à forma, já a outra, ao aspecto semântico lógico. Logo, a condição básica do texto é a coerência. Outra questão se refere ao papel que a LIBRAS desempenha na aquisição do português escrito. Pesquisas revelam que textos nesta língua, elaborados por surdos falantes de LIBRAS, apesar de apresentarem alguns problemas de forma, não têm violado o princípio de coerência: os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas ideias. (SALLES, 2003, p. 35)

A *atividade com a Mandala* - neste dia, a proposta foi a confecção de mandalas, realizadas coletivamente. Os alunos foram questionados sobre os aspectos que consideram positivos na inclusão, como pano de fundo para a realização da atividade. Observou-se que a

escolha das formas de mandalas não satisfez o pequeno grupo, necessitando do apoio de desenhos paralelos, ilustrados ao redor das imagens escolhidas para exprimir seus pensamentos.

A ao confeccionar a mandala – na realização da atividade a aluna revelou a preferência por atividades realizadas no laboratório de informática, retratando na imagem uma sala com computadores, ela mesma e a professora (Foto. 16). Ao ser questionada sobre o desenho respondeu que é sua atividade favorita quando participa de aulas junto a outras crianças ouvintes.



Foto 16 – A proximidade com o laboratório de informática retratado na mandala de A

B ao confeccionar a mandala – o aluno retratou, ao redor da figura escolhida, muitos colegas ouvintes e a professora numa sala de aula. Após colorir sua mandala foi desenhando um a um dos colegas, sendo que ele mesmo foi posicionado ao final da sala, na antepenúltima classe. Em seu relato afirmou ter vontade de sentar na última fila para se sentir bem, indicando sua condição para estar numa sala junto aos colegas ouvintes. (Foto 17)

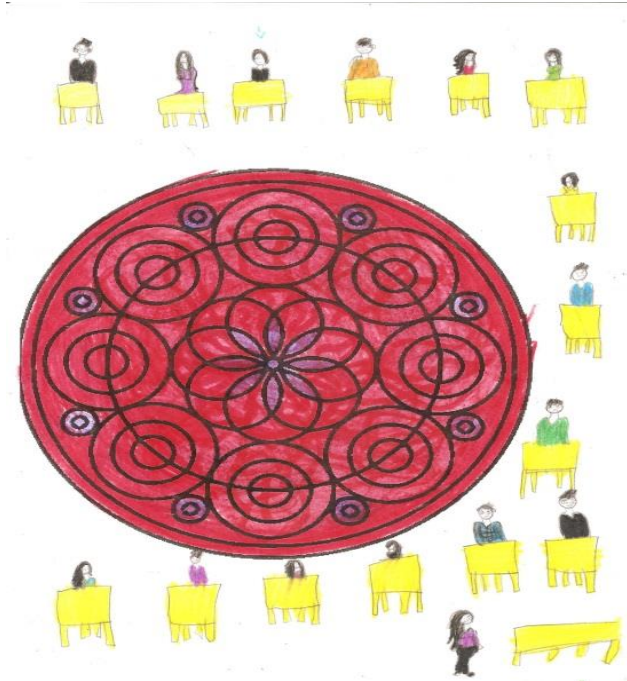


Foto 17 – Ressurge, nesta atividade, a posição distante que o aluno ocupará numa situação do ensino inclusivo.

Nas produções de B, surge novamente a sala de aula sendo retratada. Ao responder que o ambiente da sala de aula é um espaço de identificação positiva na inclusão, percebe-se, no entanto, uma dualidade de sentimentos expressos na mandala pela posição de distanciamento que o aluno toma ao desenhar-se na última fila, reforçando a mesma impressão causada na atividade do desenho. Seus receios ressurgem enquanto relata a importância de esconder o aparelho para que colegas não o diminuam. O fato de manter-se distante da professora indica que ainda devemos atentar-nos aos aspectos que podem boicotar o processo de inclusão, como o comportamento de passividade que os professores podem assumir ao receber alunos diferentes do padrão em sala de aula.

O que algumas pessoas não percebem é que, como indivíduos, os alunos têm reações e momentos diferentes. Antes e depois da entrada de um aluno surdo em sala de ensino regular, os professores, apesar de conhecerem as limitações da escola para lidar com as diferenças, continuam com as mesmas práticas, sem avaliar o seu próprio trabalho. Isso deixa entrever a precariedade com que esses educadores trabalham, não por descompromisso, mas por formação e informação muito incipientes em relação aos aspectos da surdez e ao desenvolvimento cognitivo do surdo. (PETRY, 2005, p. 74)

A mandala escolhida por C foi em formato de coração. Após colori-la, desenhou o refeitório da escola, identificando o lugar em que gosta de estar junto aos alunos ouvintes. Quando solicitado que explicasse sua composição, ele relatou que gosta deste intervalo e aproveita para conversar com amigos ouvintes que se comunicam com ele. No desenho

aparece a figura de quatro funcionárias e oito alunos, sendo que ele está entre esses na fila, esperando para servir-se. (Foto 18)



Foto 18 – O coração surge circundado pelo refeitório, pelo estudante, seus colegas e funcionárias.

A atividade de desenho digital - a atividade foi realizada no laboratório de informática, com a presença do grupo, da professora responsável pela sala e pela professora da turma. Foi solicitado aos alunos que retratassem a atual professora da classe especial ao lado direito da tela, enquanto o(a) próximo (a) professor(a) que os receberá em sala regular, deveria ser idealizada por eles, ao lado esquerdo.

Ao realizar a atividade de desenho digital – a aluna possui pleno domínio do programa, pois gosta de fazer desenhos digitais sempre que está em aula no laboratório. Nos seus desenhos sobressai-se a expressão corporal, sendo que a professora atual está retratada com os braços abertos e o futuro professor com eles fechados. Ambos olham para o lado esquerdo da desenhista. O colorido está presente na imagem. O desenho elaborado por A, foi definido por dois fundos coloridos, sendo o da direita verde e o da esquerda azul. Ao explicar seu desenho, A relatou que imagina o professor de educação física como seu futuro professor. (Foto 19)

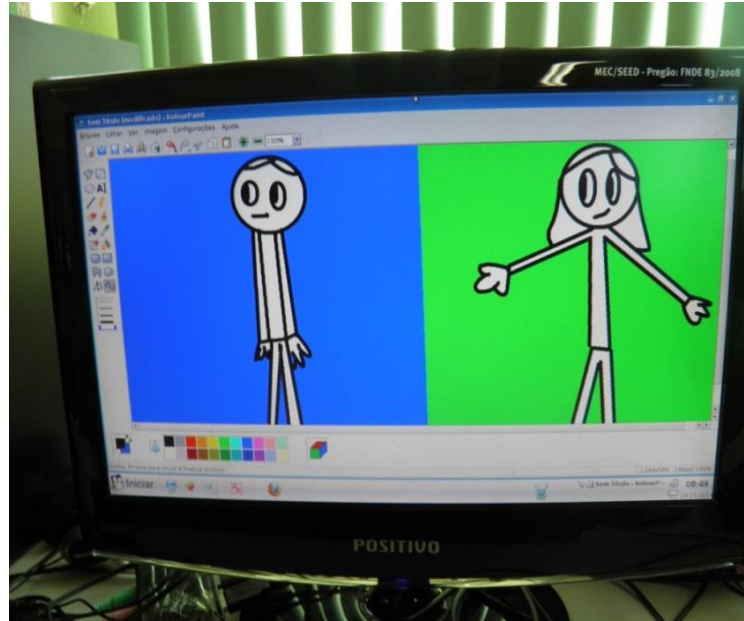


Foto 19 –Desenho digital de A.

B ao realizar a atividade de desenho digital – O aluno posicionou seus desenhos conforme solicitado. Ao lado direito, desenhou a professora atual e ao esquerdo, a futura professora. Em seu relato disse que havia imaginado a professora responsável pelo laboratório de informática, dando-lhe aula, futuramente, pois possui afinidades com a mesma, além de interessar-se pelas atividades no laboratório. Ambas foram desenhadas com muitos detalhes coloridos da cintura para cima. Brincos, batom nos lábios, brilhos nas roupas, pose feminina e volume no cabelo foram alguns detalhes que se sobressaíram. Da cintura para baixo, o aluno optou por uma cor preta nas vestimentas de ambas. (Foto 20)



Foto 20 – Desenho digital de B

C ao realizar a atividade de desenho digital – O aluno precisou de auxílio para utilizar algumas ferramentas do programa, no entanto, após treinar, realizou a atividade inteiramente. Após o treino, utilizou a ferramenta zoom para desenhar a face das professoras. Um dos detalhes que se sobressaíram foi o contraste das cores dos cabelos. A professora atual foi pintada loura, enquanto a futura, morena. O outro foi em relação à diferença entre os olhares, sendo que a professora atual foi desenhada olhando para o aluno, enquanto a futura, olhando para baixo. Ao ser questionado sobre a identidade da próxima professora, ele relatou que não sabe quem será, mas está curioso para saber. (Foto 21)

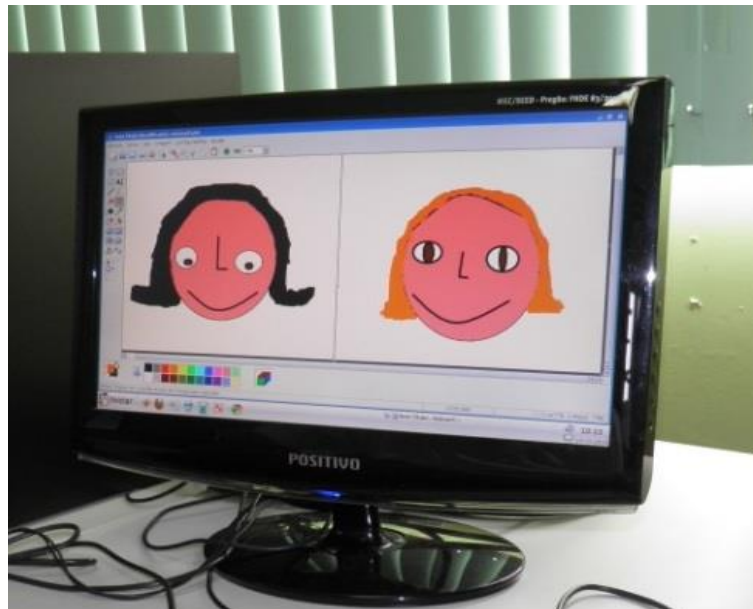


Foto 21 – Desenho digital de C

Ao ser proposta a atividade, não se especificou como deveria ser o (a) próximo (a) professor (a), nenhuma característica ou determinação de gênero. Por esse motivo a questão do contato e da posição do olhar, assim como o “zoom” focado na expressão facial, torna-se significativa e revela uma possibilidade de conhecer o estudante e perceber a importância que a experiência visual influi na relação entre professora/aluno. Além da questão da relação interpessoal, há, entre outros, “aspectos que precisam ser explorados no processo educacional: estabelecimento do olhar”. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 26)

A atividade do álbum digital - neste dia cada um dos alunos foi convidado a tirar fotos dos ambientes da escola, livremente. Mesmo que a metodologia com o uso de fotos tenha sido pensada no sentido de que cada um registrasse as próprias fotos, ao invés de lhes ser entregue

a foto pronta, a ênfase nesta atividade foi evocar comentários e a justificativa do porquê da escolha da foto tirada.

A ao realizar a atividade do álbum digital – os ambientes escolhidos por A foram: a biblioteca, o pátio onde ocorre o recreio, o corredor da sala dos professores e a fachada da escola. Ao relatar sua experiência ela afirmou procurar os ambientes em que ela sente-se bem ao estar. (Foto 22)



Foto 22 – Ambientes escolares escolhidos por A.

B ao realizar a atividade do álbum digital – o aluno escolheu alguns elementos dos ambientes, detendo-se na estética de um vaso de planta, uma janela, um corredor e uma carteira escolar que estava no corredor. Ao descrever a experiência ele relatou que fotografou o que achou bonito naqueles espaços físicos. (Foto 23)



Foto 23 – Predominância de objetos nas escolhas do aluno B

C ao realizar a atividade do álbum digital – o aluno C registrou um momento em sala de aula no ensino regular, a biblioteca, a galeria de fotos dos diretores e a sala de informática. Ao explicar suas preferências, ressaltou a fotografia de seus amigos ouvintes em sala de aula, assim como explicou que tirou foto das pessoas por quem nutre mais simpatia e que se comunicam com ele no ambiente escolar. (Foto 24)



Foto 24 – Predominância de estudantes, professores e funcionários nas fotos registradas por C.

A atividade de painel de retalhos - neste dia foi realizada a confecção dos painéis de retalhos, com o questionamento: - O que te angustia na inclusão?

A ao realizar a atividade do painel – a aluna confeccionou um painel com detalhes ricos do refeitório da escola, fazendo a si mesma no centro do ambiente, rodeada pelas mesas e serviço de *buffet*. Um quadrado envolve sua imagem, isolando-a do resto dos elementos. Sua explicação para o desenho consiste em relatar que não gosta quando está no refeitório e seus colegas olham para ela, sente desconfiança de que riem e caçoam, projetando no futuro essa preocupação. (Foto 25)



Foto 25 – A aparece envolta num quadrado, isolada no refeitório.

B ao realizar a atividade do painel – O aluno B retratou o momento da educação física como sendo o mais angustiante para ele. Na imagem final há muitas cores, detalhes e material utilizado. Ele reproduziu um momento em que está com a colega numa atividade. Ao final da atividade, disse que preferia ficar dentro da sala de aula a ter que ir para a educação física, pois sentia dificuldades nas atividades propostas. (Foto 26)

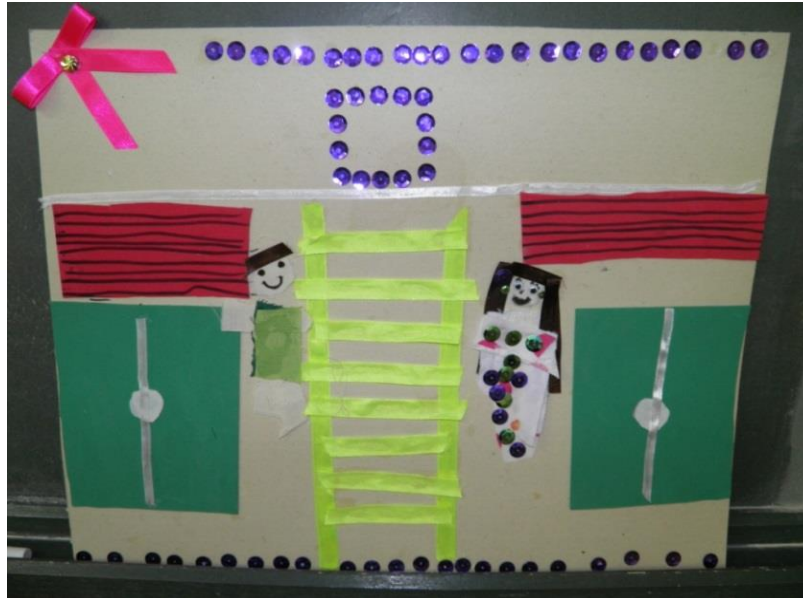


Foto 26 – B retratou a si mesmo junto a colega A no pátio, local onde ocorre a educação física na escola.

C ao realizar a atividade do painel – o aluno confeccionou com muita criatividade o mobiliário do espaço da biblioteca, reproduziu os livros, mesas, cadeiras e alunos que frequentam o ambiente. Ao ser questionado sobre a angústia de estar na biblioteca, ele relatou que se deve à dificuldade que possui na leitura dos livros, sendo que não considera prazerosa esta atividade, embora goste da biblioteca e das funcionárias que ali trabalham. (Foto 27)

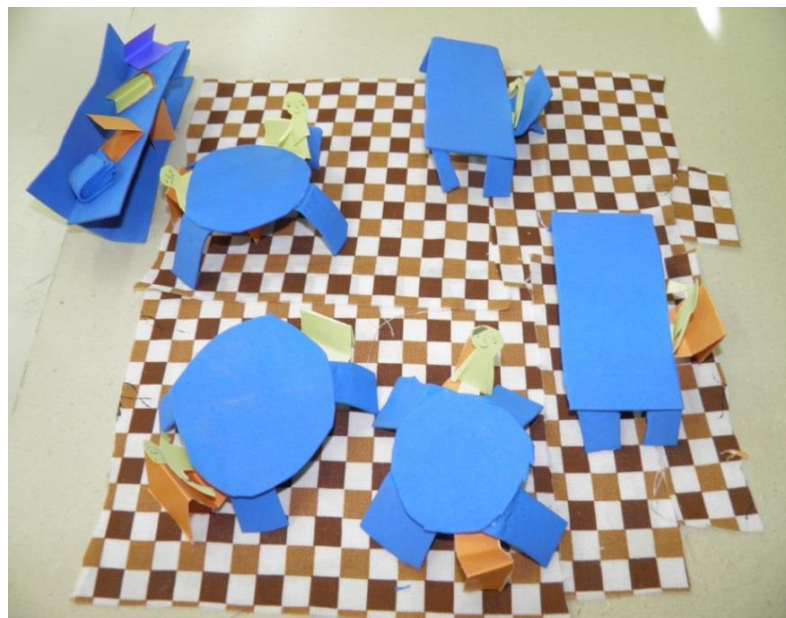


Foto 27 - Estudantes e funcionárias são retratadas na biblioteca por C.

O momento da apreciação dos trabalhos - a apreciação ocorreu tendo a participação da professora da turma, da professora do ensino regular, da supervisora, da diretora e das mães (Fotos 28 e 29). Todas as participantes foram convidadas à sala multimídia, para assistir às imagens projetadas num telão, como também puderam apreciar os painéis confeccionados pelos alunos, em exposição na mesma sala. Após o debate, foi solicitado às participantes que expusessem suas impressões.

As opiniões da supervisora e diretora convergiam inicialmente para a inclusão de todos os alunos, prevendo o fechamento da classe especial. Após as apreciações, ambas relataram que se sentiam angustiadas a respeito da convicção inicial, pois perceberam haver questões, como a prontidão e o amadurecimento emocional e cognitivo de cada um, que podem ser elaboradas, antes de incluí-los.

O debate continuou, girando em torno da preparação de alunos e professores, que pode ocorrer para evitar que o processo de inclusão seja inócuo, apenas com a presença do aluno em sala de aula no ensino regular, sem que haja conjecturas e delineamentos anteriores.

A professora, juntamente com a escola está buscando a inclusão destes alunos, no primeiro momento fiquei angustiada, achando que não estavam prontos, mas ao analisar o trabalho estamos no caminho certo. Me surpreendi ao ver o resultado do trabalho da professora, não pensei que eles expressariam seus sentimentos, pensamentos e atitudes de forma clara, mostrando tudo isso em trabalhos bem feitos. Percebi neste primeiro trabalho que o *²C não tem problemas com a inclusão, se relaciona bem, *B é um pouco mais reservado e a *A apresenta dificuldade em se relacionar. É necessário conversarmos, trocar ideias e sim dar suporte para eles e para os próximos professores, algo que já fazemos com outros alunos incluídos, juntamente com seus professores (Diretora da escola).

Por conhecer os alunos, há alguns anos, a diretora surpreende-se com a transparência no resultado dos seus trabalhos. E, mesmo conhecendo-os, não conseguia visualizar suas capacidades.

A abordagem apresentada pela professora Ana Paula, com relação ao trabalho realizado com seus alunos, nos mostrou um olhar atencioso e foi de extrema importância para nós da coordenação pedagógica da Classe Especial e AEE, pois a vivência que nos foi apresentada pela professora, nos mostrou como o contato de sala de aula, a atenção dispensada a eles e o comprometimento do professor é importante. Ressalta que a cada dia temos que nos dedicar e trabalhar com vontade, o olhar atencioso de mundo que a professora realizou no trabalho foi excelente, pois para mim estes alunos poderiam ser incluídos no regular pelo tempo de classe especial que já possuem e vendo atenciosamente o trabalho detalhado apresentado pela professora mudou completamente meu ponto de vista, pois, foram muitos detalhes apresentados, pontos importantes do comportamento dos alunos, reações

² O asterisco indica que o nome do(a) aluno(a) foi pronunciado ou escrito pelas participantes e ocultado pela pesquisadora para preservar a identidade dos mesmos.

diante de questões pertinentes. Um trabalho de muita qualidade e que precisa ser documentado e digo mais, seguido por outras escolas que possuem alunos da classe especial e que tem pretensão de incluí-los. Porque mesmo tendo conhecimento, leituras, esclarecimento sobre a inclusão, fica ainda longe da realidade vivenciada em sala de aula. Inclusão na prática, para mim, são anos luz a teoria (Supervisora da educação especial).

A supervisora valoriza a ação da pesquisadora, enfocando a atenção e comprometimento necessários para um trabalho sistematizado que possibilita o entrelaçamento de diversos contextos dentro do ambiente escolar. Ao conhecer o trabalho dos alunos, a professora participante foi amadurecendo sua opinião a respeito da prontidão dos alunos para a inclusão, conforme seu relato.

Analisando os trabalhos dos alunos percebem-se, claramente, as características pessoais de cada um. Os trabalhos apresentados são como fotografias reais dos alunos. O *C é realmente mais sociável e já está preparado para ser incluído. Isto fica claro pela liberdade que usa para ir e vir nos diversos ambientes por ele apresentados. Demonstra sentir-se bem junto aos demais alunos, professores e funcionários da escola (Professora do ensino regular).

A professora de ensino regular, tanto quanto a diretora, já conhece o grupo de estudantes e enfoca em seu relato a transparência dos resultados, comparando-os ao jeito de ser de cada aluno.



Foto 28 - Da esquerda para a direita: mãe de C, supervisora, diretora e professora do ensino regular assistindo à amostra dos trabalhos.

As mães foram convidadas a opinar e dar suas impressões a respeito dos trabalhos que os alunos fizeram. Assim, a pesquisadora pôde obter alguns registros das manifestações. Elas

tiveram a oportunidade de externar suas preocupações e as expectativas que mantêm a respeito da inclusão, como veremos em seus relatos, a seguir:

Gostaria que minha filha interagisse com outras crianças de sua idade. Seus trabalhos ficaram lindos, ela é caprichosa, faz os desenhos, mas eu gostaria que ela participasse das atividades com as outras crianças. Nesse ano *A avançou bastante, mas seria melhor se houvesse mais meninas para estudar com ela na turma. *A teve muitas professoras, isso não foi bom pra ela, queria que fosse uma acompanhando sempre (Mãe de A).

No seu relato a mãe de A demonstra seu interesse em ver a interação social da filha avançar, referindo-se aos poucos colegas que ela possui na turma de classe especial.

O *B não gosta de sair de casa para brincar com outros amigos, eu pergunto se ele quer ir brincar com os vizinhos e ele não quer, quando vai acabam brigando. Acho que seria bom pra ele ter mais colegas, mas não sei como ele se sairia nas notas (mãe de B).

A mãe de B repete o enfoque da mãe de A de ver a interação social do filho quantificar.

Os painéis que *C fez ficaram muito bons. Ele adora ajudar a gente em casa. Eu já disse pra ele que quero que ele more comigo sempre. Acho que ele vai se dar bem com a outra turma, porque ele me conta que tem amigos que não são surdos e quer ir para casa com eles. Eu quero que ele aprenda o que puder, porque ele vai trabalhar com o pai dele mais tarde (mãe de C).

O relato da mãe de C demonstra positividade e otimismo em relação ao futuro e à inclusão do filho em classe comum.



Foto 29 - mãe de B apreciando o painel de retalhos confeccionado pelo filho.

Os debates concluíram-se favoráveis a uma perspectiva de inclusão. Entretanto, não se esgota aqui a tarefa de garantir que o processo em si mantenha-se no propósito da comunidade escolar superar a questão do domínio do aprendizado e comunicação, conforme as palavras da autora:

No caso dos surdos, viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda -, ora como não ouvintes – quando estão entre ouvintes. [...] Ser bilíngue, por si só, já é tarefa que exige muita energia para os sujeitos que vivem tal experiência, porém, ser bilíngue e viver a experiência do biculturalismo é algo extremamente difícil em uma sociedade e em um tempo em que somos chamados a nos identificar dentro de alguns esquemas e identidades. (LOPES, 2011, p. 66)

Aceitar a experiência de ser surdo como uma diferença cultural em meio à diversidade natural existente entre todos os alunos, incluindo o próprio sujeito surdo que pode manifestar-se conforme sua construção de identidade é a um desafio para se oportunizar um efetivo processo inclusivo.

Os encontros produziram um material visual significativo, bem como impressões dos relatos registrados. As atividades escolhidas, e as indagações elaboradas oportunizaram aos alunos refletirem sobre questões presentes e futuras que perpassam pelo seu caminho acadêmico e profissional. Com a proposta da modelagem em argila, a pintura com guache, o álbum digital e a confecção do painel de retalhos, as perguntas elaboradas para cada atividade remeteram a sentimentos atuais de suas vivências, enquanto que nas atividades de recorte e colagem, desenho, expressão escrita e desenho digital, foram os sentimentos em relação ao futuro que precisaram ser refletidos.

Ao conhecer o relato dos participantes compreende-se a importância de lhes ofertar a oficina de educação estética, sendo que, ao expressarem-se os estudantes surdos encontram, minimamente, duas possibilidades de elaborar as angústias e esclarecer questões de dúvidas em relação às novas experiências numa sala de aula com os demais colegas e professores ouvintes. Uma das formas de resolverem suas questões é o próprio movimento de criar, de colocar em suas produções estéticas uma impressão única de si mesmos. A outra maneira parece ser o relato, o extravasamento e enfrentamento dos medos e expectativas em suas confissões.

5 A ANÁLISE REALIZADA PELOS OLHOS DAS ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS

Após os trabalhos realizados nas oficinas, os registros do diário continham um rico material para as análises. O caminho percorrido para chegar até as essências fenomenológicas foi minucioso e detalhista, pois dependeu da sutileza das respostas do grupo participante observadas pela pesquisadora na aplicação do método.

A análise, realizada pelo método de Giorgi (1985) e Comiotto (1992), consistiu na aplicação de uma sequência de cinco passos elaborados pelos autores e descritos por Ormezzano e Torres (2002). Até chegar às dimensões, conforme os passos do método fenomenológico, foi necessário perceber cada participante com suas próprias singularidades, partindo da significação do todo para um refinamento das percepções que surgiram durante o desenvolvimento do trabalho. No primeiro passo, denominado “O sentido do todo”, foi necessário à pesquisadora ater-se na linguagem dos participantes, tanto na verbal, originada do diálogo com as professoras, mães e equipe diretiva, quanto na visual, resultante das produções dos alunos. Esse primeiro momento exigiu captar o significado e compreensão das falas e respostas do grupo.

Pelo motivo de que as percepções observadas nos alunos possuem caráter subjetivo, elas não transpareceram em apenas uma das atividades, mas confirmaram-se no decorrer dos trabalhos. Algumas dúvidas foram desfeitas à medida que os estudantes corroboravam em seu diálogo estético os questionamentos em pauta. Assim, a extração das essências e dimensões só foi possível com a observação atenta ao significado das respostas dos estudantes, confirmadas em seus diversos trabalhos artísticos.

O segundo momento “As unidades do significado”, consistiu na “redução fenomenológica” (ORMEZZANO; TORRES, 2002, p. 16), quando cada unidade de significação é enumerada em ordem crescente.

Após a primeira análise das dimensões, com “o momento de síntese entre subjetividade e mundo, visando estruturar os significados dados à vivência através da linguagem” (ORMEZZANO; TORRES, 2002, p. 17), foi possível perceber as revelações que afloraram nas respostas suscitadas durante a realização das oficinas. Inicialmente, chegou-se ao número de cento e trinta e quatro dimensões, as quais se reduziram a setenta e cinco, no momento de distinção entre os participantes e, finalmente, esse número chegou a vinte e cinco, conforme a extração pela análise da pesquisadora.

O terceiro passo, a “Transformação das unidades significativas em linguagem psicoeducativa”, requereu da pesquisadora uma interpretação da mensagem que os participantes transmitiram e a expressão desta através de uma linguagem psicoeducativa. No quarto passo, a “Síntese das estruturas de significado”, as essências foram criadas pela fusão das percepções dos pesquisados e da intuição da pesquisadora em relação à fala do grupo. Finalmente, após as extrações das dimensões estudadas, houve a síntese abstraída das partes comuns ao todo, até chegar às essências, que se constitui no quinto passo: as “Dimensões fenomenológicas”. A percepção, a intuição e a capacidade de observar as significações contidas nas “entrelinhas” das falas do grupo pesquisado estruturam o método e resultam nas essências, seguidas por suas dimensões, conforme podemos conferir:

Primeira ESSÊNCIA: As tensões que se revelam na inclusão

Dimensões:

- Dúvidas, anseios e incertezas que surgem frente a uma nova etapa escolar.
- Laços de acomodação e sentimentos de ambiguidade do imaginário dos alunos.
- A Importância de Libras no processo de inclusão do aluno com surdez.

Segunda ESSÊNCIA: O papel da escola no momento da inclusão do aluno com surdez

Dimensões:

- A ausência de sistematização de um trabalho preparatório à inclusão.
- A formação de professores para a aceitação das diferenças.
- A interação entre família, gestores, AEE e professor da classe comum.

Terceira ESSÊNCIA – O papel da família na inclusão do (a) filho (a) com surdez

Dimensões:

- Os sentimentos de proteção que surgem frente à inclusão.
- A importância de (re) conhecer no (a) filho (a) a percepção que ele (a) possui de si mesmo.
- Expectativas criadas em relação à escola.

5.1 As tensões que se revelam na inclusão

A essência revelou as tensões originadas no grupo participante pela proximidade de uma nova situação escolar, a transição entre a sala de classe especial para uma sala comum. Essas transpareceram, principalmente, através das dúvidas, inquietações e receios dos alunos ao se depararem com o tema inclusão que, até então, não fazia parte de seus diálogos e cotidiano. O fato em si tem maior relevância porque os estudantes matriculados na classe especial estão há mais de dois anos frequentando-a e, para eles, esse processo de passagem consiste em um desafio a ser superado, conforme foi observado no andamento das oficinas.

A consciência desta nova etapa a ser vencida surge, principalmente, no conteúdo de suas indagações, das preocupações com a exposição das suas diferenças, com as possibilidades de conhecer novos professores e novos colegas. Enfim, são reveladas as impressões quando um novo cenário se aproxima e chama a atenção dos estudantes quando o assunto é lançado pela pesquisadora.

As atividades de expressão artística narraram pelos alunos os seus receios tanto em relação aos acontecimentos consigo mesmos quanto com seus pares (demonstrando a união nos laços construídos entre os colegas), com a exposição de suas diferenças, com a preocupação do bem-estar dos colegas de classe especial numa turma inclusiva, e as dúvidas quanto à forma como fluirá a comunicação entre surdos e ouvintes.

Na relação com o semelhante, B demonstrou empatia pela fragilidade da colega A, questionando na atividade do desenho se ela não iria chorar ao estudar entre os colegas ouvintes. Nesses encontros de educação estética, os receios do grupo foram se projetando conforme o entendimento que os mesmos possuem atualmente de si, do outro e do espaço que ocupam.

Observou-se, durante a realização dos trabalhos, o conteúdo das narrações dos estudantes e o resultado final das suas atividades. Assim, o contraste entre a escuta dos discursos e a visualização do resultado dos trabalhos foi fundamental para a análise das essências e dimensões.

Conhecer os receios dos alunos e suas inquietações frente ao novo permite-nos refletir sobre a origem motivacional de tais sentimentos e da inacessibilidade aos mesmos pelo professor ou escola que não promove o diálogo e a escuta como prática habitual, enfatizando a exclusão e observando passivamente seus efeitos:

[...] vários são os efeitos da exclusão, sendo alguns irrecuperáveis. Em termos psicológicos, a perda da auto-estima e da identidade dos que ficam à margem do processo educacional escolar, por exemplo, vai se estruturando com auto-imagens negativas. Os sentimentos de menosvalia que se desenvolvem, em decorrência, intensificam comportamentos de apatia, de acomodação, ou se manifestam por meio de reações violentas (como mecanismos de defesa). (CARVALHO, 2000, p. 98).

O acesso a esses elementos subjetivos leva-nos a perceber que eles podem, inclusive, auxiliar o professor, dando-lhe pistas sobre a melhor forma de trabalho, de reorientar suas práticas pedagógicas aos alunos com surdez. Além de trazer-lhes tranquilidade emocional no momento de transição de uma sala à outra, esse olhar atento aos alunos, consequentemente, pode evitar que eles se sintam excluídos devido às suas diferenças.

Durante a apreciação dos trabalhos realizados nas oficinas observou-se que, tanto a diretora da escola, quanto a supervisora demonstraram suas angústias e incertezas ao relatarem não saber se estavam no caminho certo em relação ao momento da inclusão do grupo em classe regular. Quanto às mães, estas tiveram a oportunidade de se posicionarem frente ao tema pela primeira vez e, aproveitando a ocasião, expuseram francamente o que pensam, ao serem questionadas.

A exposição de opiniões e pensamentos do grupo originou as tensões que surgiram na essência e dimensões reveladas. Esse momento de reflexão foi considerado um avanço na construção conjunta do debate, além de ter oportunizado que todas conhecessem um pouco mais a respeito umas das outras e, finalmente, resultou na elaboração coletiva das tensões que o tema inclusão provocou.

5.1.1 Dúvidas, anseios e incertezas que surgem frente a uma nova etapa escolar

Esta dimensão, evidenciada nas respostas dos alunos A, B e C, revela a vaga noção do que imaginam do seu futuro escolar e o receio do que possa vir nos próximos anos, frente ao questionamento - Qual seu sentimento em relação à inclusão? - na atividade da pintura com guache. Embora o aluno C tenha demonstrado satisfação com a possibilidade de ser incluído, a questão evoca um alerta à própria dinâmica escolar, por demonstrar a ausência de exploração e debate do tema, durante o percurso escolar dos alunos surdos em classe especial.

Os ambientes físicos da escola foram fundamentais para demonstrar aspectos geradores de inquietações entre os estudantes. No decorrer das atividades, pôde-se observar o medo de “subir” para o andar superior, no qual estaria uma sala de aula do ensino regular,

imaginada pelo aluno B, os momentos de atividades de leitura na biblioteca, para C e o refeitório para A.

Ao solicitar que os alunos se imaginassem numa classe entre colegas ouvintes, na atividade do desenho, observa-se uma reafirmação das percepções dos alunos. Nessa atividade, a aluna A ignorou as expressões faciais dos colegas, registrando somente a própria e a da professora. Fato gerado pela ausência de elementos que possam vir a auxiliá-la na construção da idealização da nova turma, sendo que a aluna apenas acrescentou novos colegas em seu desenho, por possuir superficial conhecimento de que na inclusão as turmas se constituem com maior número de alunos.

Aspectos de inquietações e dúvidas em relação a si mesmo, em expor-se à presença de colegas ouvintes, foram observados no trabalho do aluno B, evidenciando a aproximação do discurso receoso do aluno, com o resultado do seu desenho. A mesma equivalência não ocorreu no trabalho de C, pois no desenho aparece uma sala de aula onde retrata apenas a si mesmo pensando na professora. A ausência de colegas contrasta com a sua afirmação de imaginar-se plenamente feliz na futura inclusão, revelando que seu relato, obtido na técnica da pintura em guache, não contempla a totalidade de seus sentimentos.

A atividade do painel de retalhos foi muito significativa por revelar angústias não enfatizadas anteriormente pelos alunos. Todos eles apontaram um local de conflito pessoal com um ambiente da escola, surpreendendo pelo caráter preciso entre relato verbal e trabalho finalizado.

As inseguranças de A, remetem diretamente ao outro, ao colega ouvinte, por prever que os mesmos possam agredi-la com atitudes de rir-lhe e caçoar-lhe. Para tanto, a aluna projeta-se numa posição de segurança, protegida dentro de um quadrado ao construir em seu painel uma cena no refeitório.

O aluno B evoca a preocupação com o bem estar da colega A, ao mesmo tempo em que expõe o seu desconforto com as atividades de educação física. No painel, ambos os colegas aparecem espiando de longe as atividades aplicadas pelo professor no pátio, reproduzindo uma situação já observada pela professora no cotidiano escolar.

Para o aluno C, o desconforto causado pelo ambiente remete à projeção de suas dificuldades com a leitura e com a escrita em atividades trabalhadas eventualmente na biblioteca, argumentando que o espaço físico não lhe é incômodo, mas sim as atividades realizadas no ambiente.

Para Mantoan (2011), a qualidade na escola, passa pela atitude de oferecer ao aluno condições socioafetivas nas suas interações, como um dos requisitos para que este aprenda e construa sua autonomia:

Em uma palavra, as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. (p. 61)

O grupo de estudantes expressou claramente suas projeções do desconforto causado pelas atividades que mais lhe causam angústias, transpondo-as para os mais variados ambientes de integração. Assim, a dimensão aponta exatamente as percepções negativas presentes em seus imaginários que necessitam ser elaboradas pelos professores e alunos.

5.1.2 Os sentimentos provenientes do imaginário dos alunos

Muitos foram os sentimentos revelados pela expressão do imaginário dos alunos. Os sentimentos de ambiguidade que emergiram nos trabalhos foram os mais difíceis de apurar, devido ao seu caráter subjetivo e pessoal, sendo que a convivência diária da pesquisadora com a turma possibilitou a análise de aspectos significativos, conforme revelados nessa dimensão. A fim de esclarecermos aqui a relação de pensamento produzida pela percepção e imaginação que os alunos possuem, citamos Carvalho (2004):

O imaginário é composto por um conjunto de relações imagéticas produzidas em nossos contatos cotidianos. Estou me referindo à produção de imagens a partir das experiências perceptivas que temos do mundo que nos cerca. Cabe, desde já, diferenciar imaginação de percepção, na medida em que esta é reconhecimento e identificação de conteúdos sensíveis, enquanto a imaginação consiste na simbolização, ora completamente involuntária, como no sonho, ora organizada e integrada num sistema de crenças coletivas. (p. 53)

Conforme a autora, podemos supor que o imaginário dos alunos, em relação ao desconhecido será baseado em vivências anteriores e projetadas em suas mentes a partir dos significados que estas possuem no momento presente.

Todas as atividades oportunizaram conhecer o imaginário que os alunos possuem em relação ao tema inclusão, no entanto, algumas se destacaram devido à clareza dos sentimentos que foram provocados. O desenho digital permitiu que A realizasse uma das atividades que

mais lhe agrada. Ao dar à aluna a liberdade de escolher um (a) professor (a) para a inclusão, pode-se observar sua preferência e afinidade com o professor de educação física. No entanto, o professor foi desenhado com os membros superiores recolhidos próximos ao corpo, numa expressão corporal denotando timidez ou ausência de empatia. Assim, observou-se na escolha de A, sua simpatia pelo professor, pois entre tantos outros ele foi o eleito da sua imaginação para dar-lhe aula na classe comum num futuro próximo. Mas, ao perceber a expressão de contenção, que a aluna revela na expressão corporal do professor no resultado do seu desenho, surge o sentimento de economia de afeto e ausência de empatia e o que se tem, ao final, são sentimentos que não compartilham afinidades entre si.

Na técnica de pintura com tinta guache, nos oito corações pintados por B, observam-se quatro deles com uma expressão feliz e outros quatro com expressão indefinida. Entre os corações felizes, um deles tem lágrimas, revelando um sentimento confuso do aluno ao definir seu sentimento em relação à inclusão. O autorretrato do aluno, nesta atividade remete-nos à conclusão do sentimento de ambiguidade presente em sua expressão feliz, enquanto o coração ao lado chora.

Para o aluno C, o sentimento de acomodação e conforto com a atual classe especial foi observado nos laços construídos em sala de aula na relação entre professora e aluno que surgiram retratados na atividade de modelagem em argila e no desenho. A ênfase dada ao sentimento de tristeza com a separação pode ser observada nos elementos elaborados em figuras pessoais carregadas de afeto (coração e pensamento) onde o nome da professora foi grafado.

5.1.3 A Importância de Libras no processo de inclusão do aluno com surdez

Com o desenvolvimento da atividade em expressão escrita, principalmente, a questão da importância de Libras veio à tona nas dificuldades que os alunos enfrentam no processo de escrita e leitura na língua portuguesa. Apesar de uma língua não substituir a outra, na abordagem bilíngue considera-se o aprendizado das duas línguas com a valorização de cada uma de formas diferenciadas. O grupo de alunos pesquisado revelou possuir consciência do valor do aprendizado bilíngue e, embora A demonstre não possuir o domínio de Libras e português, demonstrou que não ignora sua importância.

Os alunos B e C compreendem a importância de saber a língua portuguesa para as próximas etapas numa classe comum e admitem suas dificuldades com o aprendizado nesta

língua. Assim, podemos observar que C estipula uma complementação no seu aprendizado, ao sugerir a informática e a matemática como facilitadores para esse processo, indicando um caminho a seguir. Na confecção do painel, o aluno aponta o sentimento de dificuldade nas atividades de leitura na língua portuguesa, quando essa se constitui num desafio para ele. Enquanto Libras não é uma preocupação, pela fluência que o mesmo possui nessa língua.

O relato do aluno B, na atividade escrita, pressupõe a continuidade do aprendizado em Libras para a sua inclusão fluir com mais facilidade, e na atividade do desenho, ele revela a curiosidade sobre como ocorrerá sua comunicação com a professora da nova turma, expressando a ideia da importância que a comunicação viso-espacial toma na relação de comunicação no ensino e aprendizado entre professor e aluno.

O questionamento levantado pelo aluno B mostra-nos que a ausência de Libras no ambiente educacional e, mais precisamente na comunicação em sala de aula, constitui-se num ponto de inquietação para o aluno. O professor ouvinte, no imaginário do aluno, pode não ter as qualidades necessárias para atender as suas especificidades linguísticas, iniciando uma relação com um aspecto de limitação entre ambos. Entende-se, nesse caso, que o professor não possua o domínio de Libras, mas considera-se importante que, minimamente, ele tenha conhecimento da língua a ponto de se aproximar do aluno e transformar o convívio diário em aprendizado para ambos.

No entanto, esta constatação paliativa, encontrada nas orientações das autoras Damázio e Alves (2010, p.65), tem sua validade até chegar o momento em que o (a) professor (a) que possui alunos com surdez sinta a necessidade de dominar Libras para o enriquecimento de sua prática pedagógica.

A sala de aula comum favorece as interações sociais dos alunos com surdez e os ouvintes, ampliando o potencial comunicativo em Língua Portuguesa e Língua de Sinais; O professor da sala de aula comum não precisa dominar a Língua de Sinais para ministrar os conteúdos curriculares em Língua Portuguesa oral e escrita, mas deve aprender a trabalhar com as diferenças da turma, usando procedimentos de ensino diversificado, provocando situações de aprendizagem enriquecedoras; por isso, a organização pedagógica da sala precisa ser rigorosamente planejada. (DAMÁZIO e ALVES, 2010, p. 65)

Desse modo, os resultados observados nas atividades referidas obtiveram êxito ao explorar ao máximo as percepções que os alunos possuem de si mesmo, do outro, de suas dificuldades e dos facilitadores que possam auxiliá-los na comunicação e aprendizado.

5.2 O papel da escola no momento da inclusão do aluno com surdez

Esta essência e as próximas dimensões que dela derivam surgiram, principalmente, na apreciação dos trabalhos pelas mães, pela professora do ensino regular, pela supervisora e pela diretora da escola. Nesse momento, com o debate, observou-se uma grande exposição das impressões de todas as participantes sobre questões presentes e futuras, ligadas à inclusão do grupo de estudantes com surdez.

As participantes tiveram a oportunidade de visualizar, num “raio x” obtido pelas atividades estéticas, as percepções dos alunos, suas inquietações, sentimentos de empatia, preferências, retraimentos e receios.

A expressão do grupo, diante do resultado dos trabalhos, foi de surpresa, pois as respostas dadas durante a realização das oficinas retrataram amplamente o perfil de cada aluno, o que refletiu no depoimento da diretora: - “Me surpreendi ao ver o trabalho da professora, não pensei que eles expressariam seus sentimentos, pensamentos e atitudes de forma clara, mostrando tudo isso em trabalhos bem feitos”. Assim como nas palavras da professora do ensino regular: - “Analisando o trabalho dos alunos, percebem-se claramente, as características pessoais de cada um. Os trabalhos apresentados são como fotografias reais dos alunos”.

É importante sublinhar que o fato de as participantes da escola conhecerem os alunos no convívio diário não diminuiu a surpresa com suas respostas. Além disso, as opiniões da supervisora e diretora se modificaram ao conhecerem o imaginário dos alunos e a subjetividade nele contida, em relação ao tema inclusão. Nesse momento, um passo para trás foi dado por ambas na convicção de incluí-los, pois afirmaram haver questões de prontidão e amadurecimento emocional que precisam ser elaboradas pelos alunos. Porém, é necessário refletir que será justamente na interação com o grupo heterogêneo e com seus pares que os alunos terão a oportunidade de crescimento sociocognitivo, de aprender e amadurecer nas interações dentro dos diversos ambientes da escola. Damázio e Alves (2010, p. 39) consideram o ideal nas interações o que a escola comum proporciona pelo agrupamento heterogêneo e a não padronização que deste provém. Sendo que o resultado das relações em classes especiais “suprime o contraditório, o ambíguo, o desafio provocado pelas diferenças”.

Assim, a escola, ao proporcionar que essas interações ocorram dentro de uma perspectiva inclusiva, estará cumprindo seu papel fundamental, conforme encontramos a descrição nas palavras de Ropoli (Et al 2010):

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte. A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (p. 9).

A escola comum assume o desafio de tornar-se inclusiva no ato de construir e compartilhar projetos, intenções, práticas e ações colaborativas. Pois, no instante em que toda a comunidade escolar se conscientiza de que possui o mesmo compromisso e busca as mesmas soluções, percebe que o aluno é responsabilidade de todos e as questões que o cercam também. A gestão, nesse aspecto, possui a incumbência fundamental de transitar nos diversos ambientes regendo-os democraticamente, conforme Figueiredo (2010, p. 32): “Ela se caracteriza por seu caráter colaborativo, desenvolvendo valores e organizando o espaço da escola de modo que todos se sintam dele integrantes.”

Assim, o que observamos no espaço pesquisado é, senão a situação ideal de uma escola inclusiva, um movimento que vai ao seu encontro, tanto na intenção de conhecer melhor o seu aluno, como na oportunidade que abre ao discutir suas diferenças e as reflexões que delas advêm, incorporando-as aos processos pedagógicos.

5.2.1 A ausência de sistematização de um trabalho preparatório à inclusão

A presente dimensão surgiu da atenção ao diálogo entre as participantes no momento de apreciação dos trabalhos. A supervisora da escola, ao sugerir que o trabalho realizado fosse “seguido por outras escolas que possuem alunos da classe especial e que têm pretensão de incluí-los,” demonstra reconhecer a necessidade da própria instituição de preparar-se à incorporação de ações facilitadoras do processo inclusivo aos alunos.

Das muitas faces positivas que provêm da interação proposta pela inclusão, tanto o aluno quanto a escola modificam-se numa relação de ³simbiose, num crescimento concomitante, contínuo e benéfico a todos.

Observa-se que, embora a escola da rede regular pesquisada tenha uma caminhada de mais de uma década no ensino inclusivo e que suas ações estão baseadas na intencionalidade de ofertar o melhor aos alunos e à comunidade escolar, ela mantém ainda um estatuto e um

³ Na biologia, o termo simbiose refere-se à relação entre dois seres que convivem e interagem numa troca de benefícios recíprocos, tal qual analogia à idealização da relação entre a escola e o grupo de alunos nesta pesquisa (HOUAISS, 2004, p. 681).

Plano Político Pedagógico (PPP) baseados no modelo retrógrado, o qual possibilita somente a interação entre surdos e ouvintes numa idade avançada, caracterizando-se essa numa prática já ultrapassada e que não acompanha as novas demandas em relação à educação inclusiva.

A instituição, entretanto, depara-se com a necessidade de se reinventar e superar a boa intencionalidade, adequando-se às novas demandas, aos paradigmas sócios antropológicos e culturais que narram a surdez e o ser surdo no momento contemporâneo, pelo diálogo cientificamente estruturado. Lopes (2011), em *Surdez e Educação*, nos posiciona sobre esta questão peculiar na educação do aluno surdo que transita em nossos discursos e recai, principalmente, nas práticas pedagógicas adotadas:

[...] todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Não há nada do que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente. Culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infindável de sujeitos. Qualquer escolha será sempre feita a partir de interpretações e representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas que escolhemos para sustentar nossas formas de entender aquilo que o outro é. Toda escolha que fazemos e as justificativas que lhe damos são culturais, mas nem toda interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de base antropológica. (LOPES, 2011, p. 8)

A dimensão referida permite-nos refletir sobre o compromisso que a escola possui de construir novas referências, vinculadas a concepções pedagógicas. Tais referências, baseadas no modelo cultural e antropológico para o ensino e aprendizado do estudante com surdez enriquecerão e fortalecerão as práticas do campo educacional, além de amainar a prevalência de modelos clínicos que, ainda hoje, sustentam argumentos de caráter excludentes dentro das escolas.

Ao revisitar a sugestão da supervisora de que todas as instituições devem seguir as orientações de um trabalho documentado no que se refere à passagem da classe especial à inclusão de seus alunos com deficiência, não se pode deixar de refletir sobre os pontos essenciais que surgem para que esta sistematização possua elementos mínimos para guiar a ação. Carvalho (2004, p. 74) sinaliza a efetivação da inclusão considerando alguns aspectos que merecem ser pesquisados no universo dos alunos, como “o desenvolvimento de suas habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras; os níveis de acolhimento que experimentam por parte dos colegas e dos integrantes da comunidade escolar; os procedimentos que facilitam a construção de conhecimentos.” A tarefa, segundo a autora, não é simples e parte do “desejo de conhecer sistematicamente mais e melhor”.

5.2.2 A formação de professores para a aceitação das diferenças

A seguinte dimensão revelou-se sutilmente pelas várias expressões dos alunos na relação professor e estudante, apontados em seus trabalhos.

Na produção da sua mandala, B desenha o que há de positivo na inclusão, em sua opinião. Assim, o aluno retrata um ambiente idealizado da sala de aula com uma turma constituída por quinze colegas em suas classes dispostos ao redor da mandala com olhares e expressões atentas à professora que está posicionada ao lado de sua mesa. O trabalho agrada aos olhos pela harmonia de cores e pela riqueza dos personagens no desenho bem feito. Entretanto, um olhar mais atento perceberá que o aluno desenha a si mesmo numa distante posição em relação à professora. Ou seja, a condição do que o aluno considera ideal na inclusão requer uma posição isolada, onde o professor e outros colegas não possam repará-lo facilmente.

O desenho revela, ainda, que a figura imaginária da professora não garantiu ao aluno o conforto necessário para que esse auto-isolamento não ocorra. Assim como na atividade do desenho digital o (a) professor (a) idealizado é retratado por A e C com reservas em suas expressões.

Portanto, podemos visualizar a existência de um conceito prévio, instalado no imaginário dos alunos, advindos, possivelmente, de experiências anteriores com seus mestres e projetados em seus trabalhos no distanciamento e retraimento nas expressões faciais e corporais dos futuros docentes. Assim, verifica-se haver uma impressão do professor estabelecida pelo aluno (mesmo antes de conhecer sua identidade), a qual servirá de base aos futuros contatos entre ambos.

As resistências dos professores ao receber um aluno com deficiência é visto por Carvalho (2004, p. 74) como natural, sob um enfoque compreensivo. A mudança assusta e gera uma posição de tensão e resistência, contenção e, muitas vezes, de hostilidade. Assim, o que nos era natural há uma década, atualmente não cabe mais, sob o argumento de que é o próprio educador que deve estar apto a superar as barreiras atitudinais no espaço de interação escolar.

Nesse aspecto, retoma-se a importância da formação do professor ao ensino inclusivo, conforme sublinha a autora, na tarefa de transmitir e formar:

O saber fazer diz respeito ao transmitir e ao formar. Sob o primeiro aspecto consideram-se todas as habilidades necessárias ao ensino, de modo que o momento pedagógico seja agradável e produtivo ao sucesso na aprendizagem. Em relação à formação do aluno, o saber fazer está relacionado a aspectos éticos que compõem a formação pessoal – profissional de cada educador. Refiro-me, em particular: aos valores que o professor cultua e transmite (a partir de suas próprias atitudes frente às diferenças individuais); à sua prática e ao modelo de sociedade que idealiza. (CARVALHO, 2000, p. 166-167)

Anterior ao domínio metodológico, entretanto, pressupõe-se que os cursos de formação que incluem em suas ementas conteúdos com aparato ético e humano, estão no caminho certo para formar um profissional capaz de aceitar as diferenças, sejam elas ocasionadas pelas deficiências, ou não.

Esse perfil pessoal do professor de posicionar-se naturalmente frente às diferenças, demarcando uma atitude de aceitação ao aluno, irá garantir que os primeiros contatos em sala de aula ocorram com fluência entre todos, mesmo que o professor não possua o domínio de Libras.

5.2.3 A interação entre família, gestores e professoras

A dimensão integra um aspecto importante da essência que ressalta o papel da escola à inclusão pois será neste ambiente e, promovido por quem nele atua que se dará o início desta interlocução.

Sob o aspecto interrelacional, pode-se observar que o papel de uma escola pública em tomar a iniciativa do chamamento das famílias ao trabalho voltado ao processo de ensino e aprendizado do aluno é fundamental. Pois, além do trabalho metodológico em si, existe antes e continuamente, a tarefa de reunir os demais interessados ao redor das questões relevantes à evolução educacional do estudante com surdez.

Esta tarefa, no entanto, é complexa na medida em que é preciso cingir a todos os propósitos e interesses de cada parte. Deste modo, muitas são as vezes em que a escola necessita da presença das famílias e, por esse motivo, as impressões das mães, expressas no momento do debate, constituem um material riquíssimo, nem sempre à disposição dos professores e gestores da escola.

Assim sendo, o momento de debates favoreceu a conjunção entre os interesses das famílias, da professora do ensino regular, da professora da classe especial, da supervisora e da diretora da escola.

Além de ser uma oportunidade de conhecermos as opiniões e impressões de cada uma das participantes e incluí-las num trabalho articulado à promoção de mudanças sistematizadas e planejadas, todos se beneficiam das ações que possam ser documentadas e ter sua legitimidade originada de ações coletivas, favorecendo efetivas mudanças problematizadas por autores como Carvalho (2004):

A equipe gestora utiliza-se de métodos, os mais diversos, para elaborar o projeto político-pedagógico. Esta atividade vai desde sua redação nos gabinetes, até as práticas participativas, envolvendo toda a comunidade de aprendizagem – como considero que a escola o é. [...] Todos os que (con)vivem na comunidade escolar sabem que precisamos mudar. A questão é como implementar as necessárias reformulações, sejam administrativas, pedagógicas, culturais ou atitudinais. (p. 105)

Essa dimensão favoreceu conhecer as demandas que advêm dos pais e dos professores à equipe diretiva, numa relação de parceria, evitando a verticalidade nas relações entre as partes. Assim, um momento colaborativo possui maiores chances de alcançar as várias dimensões de um trabalho inclusivo, principalmente no suporte ao planejamento da gestão escolar.

A valorização das opiniões das mães pelas professoras, pela diretora e pela supervisora da instituição, no momento da apreciação dos trabalhos, criou uma via de acesso à participação familiar, além de compartilhar conjecturas com as mesmas sobre questões relativas à educação escolar dos alunos.

5.3 O papel da família na inclusão do (a) filho (a) com surdez

A presente essência refletiu a participação das mães no trabalho desenvolvido.

O desejo de interação social dos filhos com colegas ouvintes surgiu no relato das três mães. A mãe de A especifica que: - “Gostaria que minha filha interagisse com outras crianças de sua idade. [...] A avançou bastante, mas seria melhor se houvesse mais meninas para estudar com ela na turma”. No meio de suas impressões, a mãe observou o quanto sua filha é caprichosa em seus trabalhos e, finalmente, demonstrou o descontentamento com a troca de professoras durante os anos escolares. Pela sua fala, a mãe evidencia que o avanço nos conteúdos, advindos do esforço cognitivo da filha, não se caracteriza uma prioridade na inclusão.

Para a mãe de B, a questão de sucesso nas relações sociais também está ligada intimamente ao processo de inclusão, conforme a sua fala: - “O B não gosta de sair de casa

para brincar com outros amigos, eu pergunto se ele quer ir brincar com os vizinhos e ele não quer, quando vai acabam brigando”. Pelo seu relato podemos supor que ela enxerga na inclusão uma oportunidade de educação social para o filho, primeiramente.

O otimismo da mãe de C surge nas suas considerações a respeito do que será para o filho o momento de inclusão: - “[...] Acho que ele vai se dar bem com a outra turma, porque ele me conta que tem amigos que não são surdos e quer ir para casa com eles.”

Observa-se que o enfoque dado ao desenvolvimento cognitivo ou intelectual e até mesmo às questões referentes à metodologia utilizada em sala de aula e à comunicação ideal na interação entre o (a) professor (a) e o (a) aluno (a) nesse processo, ficaram em segundo plano ou, até mesmo, ignoradas pelas mães. Na tabela dos participantes na sessão que demonstra a forma de linguagem utilizada com os estudantes surdos, observamos que as mães apresentam uma comunicação baseada em mímica e gestos com seus filhos, justificando a irrelevância que a questão possui para elas. Questão esta que merecia uma atitude inversa, de busca e informação para garantir e oportunizar a fluidez comunicativa com seus filhos, antes que estes cheguem à idade escolar. Entretanto, a responsabilidade de suscitar nos pais a importância dessa fluidez segue, em grande parte, nas mãos das escolas públicas.

O desenvolvimento sócio-emocional também deve ser garantido na relação dos pais com as crianças. A criança precisa ter a oportunidade de conceber sua própria teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com as pessoas que a rodeiam. Isso significa que a escola deve ir além da relação profissional e, conseqüentemente, abranger a relação pais e filhos. Os pais, normalmente, não sabem ser pais de crianças surdas. (QUADROS, 1997, p. 108)

A autora sintetiza uma situação no final dos anos noventa direcionado à educação bilíngue numa escola para surdos, entretanto, nosso enfoque vai para a relação entre pais ouvintes e filhos surdos, pois, ainda hoje, muitos pais ainda não aprenderam a lidar com questões comunicativas relacionadas ao filho com surdez. A autora esclarece que somente cinco por cento dos filhos surdos nascem num ambiente favorável à aquisição da sua língua (Libras) num formato natural, espontâneo. Os outros noventa e cinco por cento, filhos de pais ouvintes crescem sem a exposição a esta língua, cenário propício para uma confusão generalizada, de onde se originam muitas tensões, dúvidas e receios desnecessários.

As três participantes revelam um cenário familiar, uma situação que vai além de suas opiniões e faz jus ao ambiente familiar que cerca cada aluno. Cordié (1996, p. 27), ao tratar do assunto sobre demanda e desejo presentes no comportamento infantil, nos lembra de que “Aprender implica num desejo, um projeto, uma perspectiva, não é apenas compreender”.

A baixa expectativa das mães com o desempenho escolar dos filhos, portanto, é uma expressão de como a família se comporta em relação a esse aspecto e, “A criança percebe muito bem que ela tem de corresponder a uma expectativa” (p. 24). Tanto quanto for o nível de exigência percebida, será a resposta da criança aos pais, aos professores e assim por diante, em virtude de uma padronização do comportamento.

Evidencia-se, entretanto, que o papel dos pais no processo de inclusão começa no tipo de expectativa e desejo que é capaz de inspirar em seus filhos.

5.3.1 Os sentimentos de proteção que surgem frente à inclusão

A seguinte dimensão oportuniza observar nos diálogos das participantes os sentimentos implícitos que os compõem. Entre estes, o sentimento de proteção ao filho/aluno surge sutil, aliado à preocupação de proporcionar-lhe bem-estar no momento de transição.

No debate, as participantes foram convidadas a expor suas impressões. Neste momento, tanto a diretora da escola quanto a supervisora demonstraram que suas certezas haviam dado espaço ao sentimento de angústia. A posição inicial de ambas, em favor da inclusão, desfez-se quando conheceram, aproximadamente, as inquietações e dificuldades dos alunos. No espaço aberto ao debate, elas citaram os aspectos de prontidão, de amadurecimento emocional e cognitivo como requisitos à inclusão. No entanto, conforme o debate foi evoluindo, suas opiniões mesclaram-se às demais e esses pontos foram elaborados, recompondo novamente a convicção das participantes em relação à inclusão, conforme podemos observar na fala da diretora: - “A professora, juntamente com a escola, está buscando a inclusão destes alunos, no primeiro momento fiquei angustiada, achando que não estavam prontos, mas ao analisar o trabalho, estamos no caminho certo”.

Podemos encontrar na fala da mãe de C, o mesmo sentimento: - “Os painéis que C fez ficaram muito bons. Ele adora ajudar a gente em casa. Eu já disse pra ele que quero que ele more comigo sempre. Acho que ele vai se dar bem com a outra turma [...]”. No relato da mãe, a fala surge deslocada de sentido, sem relação ao restante do conteúdo: - “Eu já disse pra ele que quero que ele more comigo sempre”- entre a apreciação dos painéis e o otimismo quanto à inclusão, indicando o sentimento de apego e proteção ao filho. Nesse sentido, para Moura (In MANTOAN, 2011) a identidade de uma pessoa constrói-se e a partir da família, sendo sua construção permeada pelo sentimento do amor:

Que jamais poderá ser o amor-coitado, o amor-caritativo, o amor-superprotetor. Mas o amor genuíno que engloba um plexo de fazeres que legitimam o educar na acepção mais ampla da palavra, oferecendo limites e limites, sempre sob a égide da ternura, acreditando nas possibilidades desse filho ou aluno. (p. 49).

Houvesse a mãe sentenciado que um filho ouvinte, no auge da adolescência, não sairia futuramente da casa materna para buscar autonomia e independência, certamente nos levaria a pensar que está com dificuldades emocionais em desapegar-se dele. No entanto, em nada surpreende que a mãe faça a mesma afirmação em relação ao filho surdo adolescente gerando, ainda, um sentimento geral de compreensão e concordância com sua atitude, por haver um entendimento implícito de que deva existir essa relação entre a dependência do filho surdo e o cuidado da mãe.

Damázio e Alves (2010) consideram que há dois comportamentos que se evidenciam na interação com as pessoas surdas, quando as angústias advêm da ênfase dada à ausência sensorial:

Nas culturas de cada época nos diversos povos, dois comportamentos têm se evidenciado com relação às pessoas com surdez: a aceitação/proteção e a exclusão. Esses comportamentos, conforme a concepção que se tem das diferenças humanas, podem exercer influência na propagação de atitudes segregacionistas/assistencialistas, focadas unicamente na surdez. (p. 27)

Ainda hoje, podemos perceber essa concepção de proteção se desdobrar em atitudes de menos valia projetadas à pessoa com surdez em sala de aula. Os sentimentos revelados na fala das participantes, embora não estejam imbuídos de uma intenção nociva, tampouco oportunizam situações de crescimento aos alunos no espaço educacional, em virtude de subestimar suas potencialidades e, assim, desprezar as oportunidades de fazer com que se desenvolvam. As atitudes de proteção, nesse contexto, igualam-se às de exclusão por não promover nenhum movimento em favor da autonomia e emancipação dos alunos, o que se supõe necessário no processo inclusivo.

5.3.2 A importância de conhecer o(a) filho(a) por ele(ela) mesmo(a)

Esta dimensão nos fala sobre a autoimagem que os estudantes revelaram num diálogo travado entre si e o trabalho artístico. Ao falar de si mesmo, nas propostas das atividades da modelagem em argila, na mandala e no painel de retalhos, com as perguntas que os remetem ao tempo presente ou a um futuro próximo: - *Como você se vê estudando numa classe especial? O que você considera de positivo na inclusão? O que te angustia na inclusão?* Cada

um dos alunos identificou seus pontos sobressalentes, imprimindo suas digitais artísticas nos trabalhos realizados. Tais atividades foram fundamentais para revelar o pensamento subjetivo que os mesmos possuem de si, por suas próprias narrações e não, como habitualmente encontramos, o que o outro enxerga e como o narra frente à temática da educação inclusiva para a pessoa com surdez.

Não nos é desconhecida a importância da participação dos pais no processo educacional dos filhos, mas, além disso, faz falta conhecer o filho enquanto estudante, a identidade que constrói como aluno e como colega nas interações que ocorrem originalmente e exclusivamente no ambiente escolar.

Na atividade do recorte e da colagem, ao responder ao questionamento: - *Que profissão você pretende seguir futuramente?* A aluna A apresentou-nos claramente seu interesse nos cuidados com a saúde das pessoas.

O aluno B demonstrou seu interesse pelos animais, associando a experiência com os gatos que possui em casa ao desejo de seguir a profissão de veterinário.

O aluno C revelou um cenário aproximado às expectativas e realidade da família, composto pelos elementos da construção civil e jardinagem. Assim, o grupo expôs claramente seus desejos e previsões, demonstrando possuir uma perspectiva futura de crescimento que só alcançarão galgando as etapas escolares necessárias como requisito à ascensão.

No entanto, as mães evidenciaram em suas falas pouco ou nenhum enfoque à produção intelectual dos filhos. A mãe de A salientou as preocupações e indicou sugestões de cunho sociointerativo e de proteção para o andamento do processo educacional da filha: - “A avançou bastante, mas seria melhor se houvesse mais meninas para estudar com ela na turma. A teve muitas professoras, isso não foi bom pra ela, queria que fosse uma acompanhando sempre”.

Ao visualizar o futuro, os estudantes nos mostram a existência de suas projeções profissionais, de suas preferências e desejos construídos subjetivamente, em contraste às baixas expectativas da família. “A ausência de interesse pelos resultados escolares, bons ou maus, pode também estar ligada ao modelo cultural dos pais” (CORDIÉ, 1996, p. 35). Ao que se refere a autora, pode-se perceber nos relatos das mães um padrão cultural que considera o empenho intelectual não prioritário, e essa ausência de expectativa em relação aos filhos, tanto quanto a falta de conhecimento dos desejos que são cultivados intimamente por eles, poderá transparecer na vivência escolar e escolha profissional dos mesmos.

Na atividade da construção do painel das profissões, todos demonstraram suas pretensões. Possivelmente, se estas inclinações não encontram eco no comportamento, atitudes e expectativas dos pais, enfraquecerá a busca dos filhos por alcançá-las.

5.3.3 As expectativas da família na escolarização do filho surdo

A dimensão das expectativas da família em relação à escola surge da fala das mães, pelas quais transparecem o que supõem ideal para os filhos. Entende-se que a família vislumbra para eles o melhor que houver, pois estes lhes são os mais valiosos dos bens. Assim, a escuta da família pela escola é fundamental para extrair pistas para um diálogo proveitoso e promover uma relação de parceria no processo de inclusão.

A mãe de A, quando afirma: - “A teve muitas professoras, isso não foi bom pra ela, queria que fosse uma acompanhando sempre” - parte da prerrogativa de que seria importante um estreitamento de laços entre a aluna e a professora no processo de ensino e aprendizado, sem que houvesse o corte do vínculo com o passar dos anos. Para a mãe de B, a interação com outros alunos resolveria uma questão de baixa socialização, refletindo no comportamento fora da escola, conforme sua fala: - “O B não gosta de sair de casa para brincar com outros amigos, eu pergunto se ele quer brincar com os vizinhos e ele não quer, quando vai acabam brigando. Acho que seria bom pra ele ter mais colegas, mas não sei como se sairia nas notas”. A mãe de C, ao afirmar: - “Eu quero que ele aprenda o que puder, porque ele vai trabalhar com o pai dele mais tarde” - se sentiria satisfeita com o preparo do filho para atender às demandas do trabalho em família.

Expressões estas que denotam baixas exigências em relação à tarefa da escola de oportunizar metodologias e práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento intelectual dos filhos surdos. No imaginário das mães revela-se que o baixo aprendizado dos filhos, entretanto, é recompensado pela sua aceitação social - pelo acolhimento de uma professora que aceite as diferenças, pela educação para uma boa interação com os pares ou no preparo para o trabalho no seio familiar.

O não pronunciado nesta dimensão toma valor, por não haver das mães alguma menção ou questionamento a respeito da importância de uma comunicação adequada entre surdos e ouvintes ou de uma metodologia que faça o (a) filho (a) construir seu aprendizado. As pistas dadas em seus relatos nos remetem à origem desta resignação e de se delegar à escola a responsabilidade na educação do comportamento social de seus filhos. Assim, encontramos em Lopes (2011), um indício:

A educação das crianças e dos jovens está de tal maneira voltada para a escola – pois não é ela quem sabe o que é melhor para todos eles? – que as famílias se sentem desresponsabilizadas pela orientação de seus filhos. Confiar a educação dos filhos à escola não é uma prática recente. Desde o século XVIII, mediante o sistema de internato, as famílias passavam parte de seu compromisso com a educação dos filhos para as escolas. As famílias de surdos encontraram no sistema de internato uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos, bem como de propiciar-lhes um ambiente estimulador e cercado de cuidados com a saúde. (p. 43)

Historicamente, a escola constituiu-se num espaço responsável por modelar comportamentos. No entanto, é necessário voltar-se à construção de ações pedagógicas para garantir o equilíbrio sociocognitivo no processo de ensino e aprendizado e, por sua vez, possa incidir no desenvolvimento da autonomia dos alunos surdos em sala de aula inclusiva. Além disso, a gestão escolar pode utilizar-se de espaços e meios, advindos de um planejamento sistematizado, para informar e incluir os familiares nesse processo, para não correr o risco de oferecer aos estudantes somente um espaço de interação, atendendo a insuficiente expectativa das mães.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensei que pegar uma estrela
 Não desse tanto trabalho
 Queimou-me as mãos, a danada
 Linda, mas malcriada
 O tempo veio no ritmo
 Um que não era o meu
 Falou lentamente ao ouvido:
 - Vira céu
 Céu eu virei
 Constelações nasceram em mim.

Durante a pesquisa, os papéis de professora da classe especial e de pesquisadora, por vezes, se entrelaçaram na intenção de oferecer à escola novos caminhos para qualificar o processo de inclusão aos estudantes surdos. Sem querer que esse ocorresse por uma imposição, mas por acreditar que é, realmente, uma opção para afrouxar velhos paradigmas que contêm a resistência, presente nas entrelinhas atitudinais, ainda latente de se aprender a lidar com todos os tipos de diferenças no ambiente escolar.

A pesquisa permitiu-me crescer pessoal e profissionalmente indicando, em cada ponto avançado, novos caminhos para o trabalho e intervenções com os alunos, com as famílias, com a professora do ensino regular e com a equipe gestora da escola.

Apesar de alinhavar-se o desfecho pelas considerações que se constroem no presente capítulo, permanece a proposta de uma reflexão embasada no conteúdo das essências e dimensões que surgiram. A primeira reflexão que compartilho, refere-se ao tema inclusão e ao seu benefício maior de oportunizar a todos a experiência de conviver com o plural, com as diferenças.

Ao discutirmos inclusão, não podemos deixar de lado os conceitos circundantes: cidadania, direitos humanos e aceitação das diferenças. A escola, composta por seus espaços e personagens, faz a vez do centro para onde convergem tais temas e no foco encontram-se as questões que deles se originam e incidem na educação para a pessoa com surdez - novas formas de pensar o ser surdo numa construção pelo viés cultural, novas estratégias para que ele alcance sua autonomia e possa atuar como cidadão pelas mãos do conhecimento acadêmico, novas formas de fazer o outro compreender que aceitar as diferenças é chegar cada vez mais perto da sua própria humanidade. No decorrer desta pesquisa, nas leituras realizadas, no contato mais aproximado com as famílias, com a equipe diretiva e com os alunos, percebeu-se que a contribuição da inclusão extrapola os pátios escolares e direciona o

caminhar para uma evolução civilizatória ao derrubar as mensagens pejorativas que criam barreiras em volta das diferenças produzidas pelas deficiências.

Nesse ínterim, as dúvidas quanto ao “como se faz” ora diminuem, ora aumentam e, por vezes, se crê que emaranharam umas nas outras. Mas, a certeza que move esta pesquisa é a de que ela faz parte de um processo contínuo de enriquecimento pessoal e profissional, de busca por soluções, em direção ao melhor caminho que se possa alcançar para a aceitação das diferenças, guiada pela expressão dos próprios estudantes surdos.

Para que se pudesse chegar a uma resposta a respeito das significações que o tema inclusão revela aos estudantes pesquisados, foi preciso contextualizá-los - conhecer os aspectos que as diferenças ocasionadas pela surdez produzem no ambiente educacional e, em seguida, ir além e tomar ciência da história do ser surdo e sua trajetória de embates políticos e de construções sócio culturais presentes no percurso.

Ao se pensar no entorno do objetivo que edificou a pesquisa, um sorriso anima o papel, pois os significados que o tema inclusão revelam aos estudantes foram expressos fielmente pela via artística. Assim, a educação estética possibilitou a expressão do grupo participante e revelou-se, tanto quanto oportunizou revelar. Os encontros organizados na oficina concederam olhar, conhecer e perceber proximamente os estudantes, através de suas próprias significações, palavras e expressões a respeito do tema inclusão. A experiência sensorial que a oficina de educação estética proporcionou pode consolidá-la na educação de estudantes com surdez, uma vez que favorece alcançar a *katharsis*, a via de mão dupla entre a imagem construída e a imagem imaginada. Na construção de cada trabalho, no movimento das mãos, sincrônico ao do olhar, na identificação com as cores, na escolha dos traços, das ilustrações das imagens e das texturas, desenvolvem-se os sentidos. Assim, na execução dos trabalhos do grupo percebem-se as expressões que, por serem imaginadas, foram construídas. Ao mesmo passo que ao serem construídas remodelam o imaginário.

Esta interação com a arte, no ato de falar e construir a si mesmo pela imagem imaginada possibilita a extração de elementos sensíveis e sensibilizadores, educando as sensações e sendo educado subjetivamente por elas. A subjetividade contida nestas significações, entretanto, foi extraída em sua completude, dando a perceber o enquadramento da educação estética e do método baseado em Giorgi e Comiotto (ORMEZZANO; TORRES, 2002), nesta pesquisa.

Os significados que emergem podem ser considerados como os pontos facilitadores no amplo processo de incluir, principalmente no momento crítico da transição do ambiente cômodo ao ambiente desafiador. Serão esses os pontos norteadores da escola inclusiva, que

ganham credibilidade por neles conterem o potencial dos alunos surdos de se fazerem conhecer, de se posicionarem enquanto sujeitos, com suas opiniões e indagações ao tema que lhes diz respeito.

Após ser constatada, nesta pesquisa, a valorização da educação estética aplicada à expressão da pessoa com surdez, considera-se que seus benefícios podem alcançar as práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, neste ambiente, o desafio será repensar estas práticas com o intuito de integrá-las aos conteúdos, à metodologia e à avaliação para todos. Essa tarefa, não se parece fácil e requer uma reestruturação do ambiente escolar nos seus diversos aspectos arquitetônicos, metodológicos, linguísticos e atitudinais. Atualmente, ao desenvolver um trabalho como Assessora da Educação Especial na 9ª Coordenadoria Regional de Educação, a oportunidade de dar continuidade e acompanhar o processo de inclusão dos alunos pesquisados fica ainda mais ampla. Deste modo, à escola sugere-se um trabalho conjunto com as famílias, levando-se em conta as essências e dimensões reveladas na pesquisa. Além disso, será necessário considerar uma possível mudança no regimento escolar, a fim de flexibilizar a inclusão dos alunos matriculados na classe especial.

O argumento não se limita a uma educação para estudantes com surdez, mas mostra-se como uma direção para alavancar um paradigma que compreenda a aceitação das diferenças - as especificidades linguísticas, físicas ou intelectuais - que podem advir tanto da pessoa com deficiência, quanto da pessoa sem deficiência.

Ao considerar o que se aprende com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, assim como às de quaisquer outras diferenças, a escola amplia sua capacidade de se tornar inclusiva e fica mais próxima da função de transformar alunos em cidadãos críticos, capazes de construir suas próprias conceituações a respeito da realidade que os cerca.

Finalmente, na tríade composta pela gestão escolar, família e professora do ensino regular, o que se percebe pelas essências que se destacaram foi a relevância do encontro provocado com a intenção de beneficiar a educação escolar dos alunos em questão. O trabalho concluiu-se uníssono, oportunizando reflexões às novas práticas e processos educativos e, ainda, indicando uma direção para contribuir ao aperfeiçoamento das experiências entre os sujeitos que se inter-relacionam no meio educacional inclusivo.

7 REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. FADERS. *Dicas de convivência com pessoas com deficiência*. CORAG. Porto Alegre, 2011.

BANKS, Marcus; ALVES, Caleb Faria (Rev.). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. René Barbier ; tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002. 157 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial. *Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*/ Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 maio 2014.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Articulada com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década*. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler de. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

_____. *Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16)

CORDIÉ, Anny. Os atrasados não existem. *Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1996.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. ALVES, Carla B. *Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez*. São Paulo: Moderna, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 4. ed. Curitiba: Criar, 2006.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Diretrizes orientadoras para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul*. Caderno pedagógico 01. Porto Alegre: CORAG, 2014.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Plano Estadual de Educação*. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pee/pee_texto.pdf. Acesso em: 03 maio 2015.

FÁVERO, Altair. GABOARDI, Ediovani A. (organizadores) Apresentação de trabalhos científicos. Normas e orientações práticas. 5. ed. Passo Fundo: Editora UPF, 2014.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Nota Sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE*. Rio de Janeiro, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa; coordenação Ferreira, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Incluir não é inserir, mas integrar e contribuir. (In) *Revista Inclusão. Revista da Educação Especial*. Brasília: Secretaria da Educação Especial p. 32 a 38. Jul./dez 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GENNARI, Mario. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GERHARDT, Tatiana E. SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. *Políticas e práticas da educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, 2007.

HOUAISS, Antônio et al. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JAUSS, Robert Hans et al. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KARNOPP, Lodenir. KLEIN, Madalena. LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade*. Negociações, intercorrências e provocações. p. 18-19. Canoas: Ed. Ulbra, 2011.

LEBEDEFF, T. B. *Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos*. Cadernos de Educação (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. Belo Horizonte, Ed: Autêntica, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.) *Ensinando a turma toda: as diferenças na escola*. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. O desafio das diferenças nas escolas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Debora Oliveira. *Atitude estética na formação continuada de professores do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Passo Fundo, 2014.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty*. Estudos de Psicologia 2008, 13(2), p. 141-148. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Nova Iorque: ONU, 2006. In: BRASIL. *Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*/Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2010.

ORMEZZANO, Graciela; TORRES, Maria Cecília A. *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. São Miguel do Oeste: Ed. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2002.

_____. FURLANETTO, C.M. Arte no paleolítico: uma experiência educativa com alunos surdos. Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 6/7, p. 97-106, 2004/2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a8.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. (Org.) Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Revista Em Aberto*. INEP. Brasília, 2007.

_____. *Educação Estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009. 176p.

PAÏN, Sara. JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica da arte-terapia – a compreensão do sujeito*-Porto Alegre: Artes médicas. 2. reimp., 2001.

PERLIN, Gládis T.T. Identidades surdas In: SKLIAR, Carlos. *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p. 51, 1998.

PETRY, Rita Maria Costenaro. *Aluno surdo no contexto do ensino regular: desafios para a escola atual*. Dissertação de mestrado em educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. Inclusão. *Revista Especial/Secretaria da Educação especial*, v. 4, n. 1, p. 20-21. Brasília, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos*. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROPOLI, Edilene A. et al. *A escola comum na perspectiva inclusiva*. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP/Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de Surdos: o caminho do bilinguismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 80-81, 2011.

SKLIAR, Carlos. *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. Porto Alegre: Mediação, p. 07, 1998.

THIOLLENT, M. Apud: GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

8 ANEXO

ANEXO 1

Termo de Consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: A Inclusão do Aluno Surdo na Perspectiva da Educação Estética, de responsabilidade da pesquisadora Ana Paula da Silva Zorzi Mariani. A seguinte pesquisa remete-se à temática: “Inclusão”, com a finalidade de explorar quais as contribuições da educação estética neste processo. Este estudo insere-se na linha de pesquisa: Processos educativos e linguagem, e compartilha de algumas inquietações a respeito da evolução da escolarização do aluno surdo. No panorama atual da educação para a pessoa surda brasileira, se evidenciam, muitas vezes, questões relativas às limitações na comunicação destes alunos com seus professores. Embora a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - tenha seu reconhecimento legítimo há mais de uma década, sua utilização ainda é inconsistente nas metodologias de escolas do ensino regular. O uso de LIBRAS é de extrema relevância, visto que esta é considerada a primeira língua da pessoa surda. A educação estética surge para agregar à proposta deste estudo uma possibilidade ao estudante de trazer à tona seus anseios, percepções e expectativas sobre o momento de inclusão numa sala de aula do ensino regular, onde participarão de experiências de aprendizado junto aos colegas e professores ouvintes. Assim, define-se como objetivo maior nesta pesquisa, proporcionar aos estudantes surdos a realização de uma oficina de educação estética, e, através dela, investigar os significados que o tema inclusão produz, destacando quais deles possam servir de facilitadores do processo.

Para a compreensão das informações será realizada a aplicação de uma oficina de educação estética aos estudantes surdos de classe especial, constituída por dez encontros. Cada atividade estética desenvolvida aos alunos será registrada para futura apreciação das imagens visuais. Assim, os participantes, além do grupo de três alunos surdos são: suas mães, a professora do ensino regular, a diretora e a supervisora de educação especial da escola. O campo de ação será uma escola do ensino regular no interior do Rio Grande do Sul.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Estando livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar

qualquer penalidade. Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a). Você não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa serão enviados à escola e permanecerão à sua disposição para consulta. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já agradeço sua colaboração e solicito sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a responsável.

_____ de _____ de 2014.

Nome	Assinatura do Participante
Nome	Assinatura do Pesquisador
Nome	Assinatura da Testemunha

CIP – Catalogação na Publicação

M333i Mariani, Ana Paula da Silva Zorzi
A inclusão do aluno surdo na perspectiva da educação estética /
Ana Paula da Silva Zorzi Mariani. – 2015.
103 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2015.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graciela René Ormezzano.

1. Surdos - Educação. 2. Linguagem de sinais. 3. Educação
estética. 4. Educação inclusiva. I. Ormezzano, Graciela René,
orientadora. II. Título.

CDU: 376.33

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569