

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CARLA ANAUATE DE CONTO

Ecos do Silêncio: a Inclusão e a Democracia Social

São Paulo

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CARLA ANAUATE DE CONTO

Ecos do Silêncio: a Inclusão e a Democracia Social

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Profa. Dra. Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian.

São Paulo

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Conto, Carla Anauate De.

Ecos do silêncio: a inclusão e a democracia social / Carla Anauate De Conto; orientadora Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian. -- São Paulo, 2008.

201 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Surdo 2. Inclusão social 3. Desenvolvimento 4. Winnicott,

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carla Anauate De Conto
Ecos do Silêncio: a inclusão e a democracia social

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Ao meu filho, Guilherme Anauate De Conto,
a pessoa mais importante da minha vida.

Obrigada por existir!

&

Aos meus pais,
Alberto Anauate e Marina Abs Anauate
que certamente estiveram todo o tempo ao meu lado
iluminando-me com os seus brilhos celestiais.

Aos meus irmãos,
Camilo e Márcia, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a dedicação da professora doutora Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian – minha orientadora na presente pesquisa, que me auxiliou em todos os momentos deste trabalho. O meu sincero muito obrigada!

Gostaria também de pontuar os meus agradecimentos às professoras doutoras Marie Claire Sekkel e Marta Kohl de Oliveira, por terem participado da banca de meu Exame de Qualificação, e mencionar que suas críticas e sugestões foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia da USP, os meus sinceros agradecimentos.

Aos professores do curso de Psicologia da USP, agradeço por terem contribuído para minha formação e me auxiliado na construção teórica deste trabalho.

A todos os colegas e amigos do curso de mestrado, à Andréa, Fátima, Salete, Sabine, Beatriz, Elisa e, em especial, a Gabriela minha companheira – juntas até o fim!

A todos os meus amigos e familiares, obrigada pela presença afetiva.

Ao Maurício De Conto, que sempre esteve ao meu lado, auxiliando e apoiando-me em todos os momentos importantes da minha vida.

Às colegas de trabalho Luciana Nascimento, Luciana Ruas e Ana Claudia Furquim Secco, que me auxiliaram e iluminaram meu caminho durante todo o trabalho com crianças surdas.

À Vera Cruz, que desde o início acreditou no meu trabalho com os surdos.

A todas as crianças de classe especial e regular que tive a oportunidade de desfrutar da companhia durante a realização deste trabalho.

Agradeço também às professoras, ao diretor e à vice-diretora da escola onde realizei este trabalho, por terem me recebido tão bem e contribuído com a pesquisa.

ANAUATE DE CONTO, Carla. **Ecos do silêncio: a inclusão e a democracia social.**

Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RESUMO

Esta pesquisa é fruto do meu trabalho como psicóloga escolar na Secretaria da Educação de um município da Grande São Paulo. Trabalho desde 2003 com crianças surdas que freqüentam classes especiais para deficientes auditivos. No ano de 2005 participei de uma experiência inclusiva que vinha ao encontro dos objetivos político-pedagógicos do município, porém, sob meu ponto de vista, esta não alcançou os alvos almejados. A partir de tal experiência, resolvi fazer uma proposta de inclusão que pudesse contemplar as necessidades dos participantes, visando a uma imersão na diversidade. Utilizamos metodologia qualitativa para analisar os catorze encontros que preparamos, com duração de uma hora cada, uma vez por semana. Escolhemos a primeira série de uma sala regular e de uma sala especial para deficientes auditivos, ambas contendo crianças entre 7 e 10 anos de idade. Nos encontros disponibilizamos um espaço acolhedor e democrático onde as crianças podiam escolher com quais colegas gostariam de trabalhar junto. Ensinaamos alguns sinais básicos da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS suficientes para uma comunicação primordial entre todas as crianças. Desta forma, a maior barreira entre a criança surda e a ouvinte foi quebrada em prol de uma relação significativa. Os encontros mostraram-se enriquecedores tanto do ponto de vista criativo e pedagógico quanto do ponto de vista emocional, pois percebemos, por meio das notas coletadas no final do semestre e início do ano seguinte, uma manutenção ou melhora significativa das notas em 70% das crianças. O intuito fundamental dessa proposta foi proporcionar um ambiente facilitador que pudesse potencializar relações e promover avanços pedagógicos para todos os participantes. Utilizamos como embasamento teórico desta pesquisa a teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott, que enfatiza a existência de uma tendência inata ao amadurecimento e, ao disponibilizarmos um ambiente facilitador, as pessoas têm condições de progredir e de se desenvolver de maneira mais propícia. Ao abrir espaço para a diversidade, percebemos que, apesar de haver uma identidade surda que urge por pertencimento, a participação em um grupo maior traz em seu bojo valores, ideais, ou seja, a cultura em si. Portanto, imbuídos em uma cultura propícia, os participantes puderam ter ganhos pedagógicos e pessoais, amadurecendo segundo suas condições peculiares de existência. Acreditamos que tal proposta possa ser generalizada para outras vivências, ambientes e relações, pois esta experiência permite que as pessoas cresçam e amadureçam, transformando a si e a todos que as circundam.

Palavras-chaves: surdo, inclusão social, desenvolvimento, Winnicott, Donald Woods, 1896 – 1971, diversidade cultural.

ANAUATE DE CONTO, Carla. **Echoes of the silence: the inclusion and social democracy.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ABSTRACT

This research is a result of my work as an Educational Psychologist at the Education Section of the City Hall of a County in the city of São Paulo. I work since 2003 with deaf children which are in special education classes for auditive deficient children. In 2005 I participated of an inclusive experience which fullfilled the political-pedagogical goals of the County, but, in my point of view, did not reach the target aimed. From this experience I decided to do a proposal of inclusion which could contemplate the needs of the participants aiming an immersion on diversity. We used a qualitative methodology to analyze fourteen meetings that we prepared which lasted one hour, once a week. We chose a first grade of both a regular class and a special education class for deaf children with the ages ranging from 7-10 years old. In these meetings we offered a welcoming and democratic space where the children could choose with which friend he would like to work with. We taught some basic signs from the Brazilian Sign Language, LIBRAS, sufficient for a primordial communication among all the children. In this way the major barrier between deaf and non-deaf children was broken making possible a significant relation. These meetings showed themselves to be enriching not only in a criative and pedagogical point of view but also in an emotional way, because we noticed, through the grades we found in the end of the semester and in the beginning of the next year, a significant improvement or maintenance of the grades in 70% of the children. The major goal of this proposal was to provide a good environment which could potentialize relations and pedagogical improvement for all the participants. We used as the theoretical foundation of this research the theory of maturing of D. W. Winnicott that emphasizes that there is an innate tendency for maturing and that as we provide a good environment the persons have conditions to improve and to develop in a better way. As we open space for diversity we notice that although there is a deaf identity which impels for belonging, the participation in a bigger group brings upon values, ideals, or else, the culture itself. Therefore immersed in an adequate culture the participants had pedagogical and personal gains maturing according to their peculiar conditions of existence. We believe that this proposal can be generalized to other ways of life, environments and relations, for this experience permitted the persons to grow and mature transforming themselves and the others that surround them.

Palavras-chaves: deaf, social inclusion, development, Winnicott, Donald Woods, 1896 - 1971, cultural diversity.

SUMÁRIO

	Apresentação	10
1	Introdução	19
1.1	Surdez	20
1.2	Inclusão	27
1.3	Uma leitura winnicottiana da inclusão de surdos	38
2	Fundamentos teóricos-metodológicos	45
2.1	Análise dos Desenhos-Estórias	54
2.2	Narrativa dos encontros, recreios e reunião com professoras	144
3	Considerações finais	177
	Referências Bibliográficas	188
	Anexos	195
A -	Termos de consentimento	196

“Não há barreiras que o ser humano não possa transpor. É maravilhoso ter ouvidos e olhos na alma. Isso completa a glória de viver.”
HELLEN KELLER

Apresentação

Participei de uma experiência com o objetivo de desenvolver a educação inclusiva dentro de um município da Grande São Paulo que foi muito enriquecedora, pois me possibilitou refletir sobre maneiras mais adequadas para se fazer a inclusão. Foi instituído, no início do período letivo de 2005, um cronograma com uma proposta de inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência. Primeiramente, foi realizada uma reunião com os pais desses alunos para conversar sobre a experiência a ser executada. Em seguida, os alunos com alguma deficiência foram incluídos em classe comum por duas horas, com monitoramento do professor e acompanhamento do diretor e do coordenador. Após esse período, retornavam às suas salas de origem. Isso ocorreu durante duas semanas a fim de avaliar como resultaria a experiência, que vai ao encontro da proposta político-pedagógica do município.

Tal cronograma foi entregue a todas as escolas da rede pública do município que possuíam classes especiais para deficientes. Sem a apropriada capacitação, os professores de sala comum receberam crianças com diferentes tipos de deficiências. O professor de sala especial ficava entrando nas salas para acompanhar e auxiliar o professor de sala comum e seus alunos assustados. A inexperiência das professoras de sala comum era tamanha, a ponto de colocarem os alunos ingressantes no fundo da sala. Faz-se importante ressaltar que várias dessas crianças eram

deficientes auditivas e necessitavam ficar mais próximas à professora para poder prestar melhor atenção. Tivemos que, como equipe técnica, no meu caso psicóloga escolar responsável pelos alunos surdos de classes especiais do Ensino Fundamental, intervir rapidamente, em prol de um melhor aproveitamento para todos. Conversamos com os professores, com os alunos que já estavam nas classes comuns sobre os novos colegas e com os alunos deficientes no sentido de tentar significar para eles o que estava acontecendo.

Os alunos surdos, por quem éramos responsáveis, não estavam compreendendo o que se passava. O que eles faziam naquela classe com pessoas que eles não conheciam e, pior, que não entendiam? Como se comunicar com alguém que não fala a nossa língua? Para tanto, a equipe técnica e a professora de classe especial andavam de classe em classe para auxiliar estes alunos perdidos num mar de cabecinhas sem significados.

Foram duas semanas de grandes aprendizados, afinal, dizem que é na crise que os grandes feitos ocorrem. Por bem ou por mal, houve uma real movimentação, uma possibilidade de repensar e de conscientizar. Os resultados emocionais foram diversos. Inimizades entre professoras de classe comum e de classe especial, em que a primeira culpava a segunda pela situação, argumentando que deveria receber dois salários, pois estava fazendo o trabalho da outra. Algumas professoras de classes especiais recusavam-se a aderir, colocando os seus empregos em risco. Outras, felizes, largavam seus alunos nas classes comuns e iam tratar de assuntos particulares. Crianças com deficiência auditiva eram vistas escondendo as faces em seus braços para ver se conseguiam desaparecer de fato. Pais confusos, alguns felizes, pois a escola estava confirmando para eles o que muitos gostariam que fosse a realidade, que seus filhos não eram diferentes, que não eram tão deficientes assim. Outros, mais bem trabalhados e conscientes,

questionavam aquela situação: qual a compreensão do meu filho, por que eles estão perdendo todo esse tempo? Houve um real êxodo de alunos surdos do município, aproximadamente 30% foram para outros municípios nos arredores.

Um dos poucos resultados positivos que podemos relatar foi a inclusão efetiva de alguns alunos em salas comuns. Deficientes auditivos, mas com um bom resíduo auditivo, puderam ficar definitivamente em classes comuns, obtendo excelente aproveitamento. Acompanhamos três casos específicos, sendo um deles um surdo profundo que está conseguindo ter desempenho exemplar em classe comum. Acreditamos que, pelo fato de ele ter aprendido a leitura e a escrita em português na sua sala especial para deficientes auditivos, teve maior facilidade na inclusão. Em outros casos, principalmente em crianças com bom resíduo auditivo, pudemos perceber que duas horas por dia em classe comum era o que os alunos precisavam para conseguir evoluir pedagogicamente.

Diante de toda essa experiência resolvemos aplicar um questionário pelo qual pudéssemos colher opiniões tanto de professores de classe comum quanto de professores de classes especiais de surdos.

QUESTIONÁRIO: PROFESSOR DE SALA DE DEFICIENTES AUDITIVOS

- 1) O que pensa da inclusão?
- 2) Como você percebe a forma como está sendo feita?
- 3) Qual seria uma alternativa viável para realizar a inclusão do surdo de forma assertiva?
- 4) Na sua opinião, qual a melhor maneira de alfabetizar o surdo?
- 5) A qual proposta você é favorável: a) Bilingüismo b) Oralismo c) Comunicação Total

- 6) Que auxílios você poderá fornecer aos professores que receberam as crianças incluídas?
- 7) Que auxílio você pode fornecer para as crianças incluídas?
- 8) Como profissional, como você está se sentindo?
- 9) Quais as qualidades e defeitos desta forma de inclusão?
- 10) Se você fosse o Secretário da Educação, o que você faria quanto à educação do surdo?

Organizamos os resultados de maneira a permitir uma visão do pensamento geral dos professores, tanto de sala de deficientes auditivos quanto de sala comum, pois percebemos que as respostas eram praticamente idênticas, salvo um ou outro detalhamento.

RESULTADOS

- 1) A inclusão é excelente, algo grandioso que pode ser feito, desde que seja com muito cuidado e planejamento.
- 2) O objetivo desta inclusão é só político, não se está levando em consideração a individualidade de cada um.
- 3) As mudanças deveriam ocorrer de forma global, tendo início na pré-escola, com o ensino da LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, dando uma continuidade ao estudo através da seriação. Somente desta forma poderão ser respeitadas as características individuais de cada pessoa. É também imprescindível que os professores de salas comuns possam aprender a LIBRAS para se comunicarem com os surdos, possibilitando uma troca efetiva e, portanto, um desenvolvimento global.
- 4) Focalizar o aluno e suas necessidades, abrangendo num primeiro momento a LIBRAS para depois introduzir a Língua Portuguesa. Trabalhar, também, a leitura dentro de um contexto, destacando vocabulário e significação de conceitos.

- 5) Tudo o que facilite o desenvolvimento do surdo em sua inclusão global.
- 6) Desmitificar a surdez, esclarecer questões sobre a surdez e a comunicação, e ajudá-los a criar estratégias para que a aprendizagem realmente ocorra.
- 7) Ajudá-las a confiar em seu potencial, explicar e significar o que não ficou claro por dificuldade de comunicação, e proporcionar a inclusão do ouvinte no mundo do surdo e do surdo no mundo do ouvinte para haver respeito das singularidades.
- 8) Desvalorizada e invadida, preocupada, na expectativa e na esperança de que essa inclusão ocorra de forma mais adequada.
- 9) Defeitos: os alunos e suas famílias terem sido pegos de surpresa; a falta de qualificação dos professores de sala comum que não sabiam o que fazer com os surdos e, por indisciplina, os depositavam de volta, antes do período determinado, na classe de deficientes auditivos, prejudicando a auto-estima dessas crianças.

Qualidades: permitiu que se enxergassem de fato as pessoas com deficiência, como elas são, promovendo a necessidade de se conhecer mais sobre o assunto.
- 10) Procuraria trabalhar com mais informações, realizando levantamentos através de reuniões com pais, profissionais, alunos e demais profissionais das áreas para chegar a uma proposta em consenso.

Quarenta por cento das professoras responderam que construiriam uma escola especial.

QUESTIONÁRIO: PROFESSOR DE SALA COMUM

- 1) O que você pensa da inclusão?
- 2) Como você percebe a forma como está sendo feita?
- 3) Qual seria uma alternativa viável para realizar a inclusão do surdo de forma assertiva?
- 4) Como você pretende se comunicar com o surdo?

- 5) Como você pretende alfabetizar o surdo?
- 6) Que auxílios você gostaria de ter para facilitar o seu trabalho com o surdo?
- 7) Você quer aprender LIBRAS? a) Sim b) Não
- 8) Você gostaria de ter um intérprete em sala de aula?
- 9) Como você está se sentindo como profissional?
- 10) Quais as qualidades e defeitos deste tipo de inclusão?

RESULTADOS

- 1) A proposta é válida desde que bem planejada e desde que o profissional seja capacitado com fundamentação teórica, pois todos devem conviver.
- 2) Não foi uma forma correta, foi feita somente para cumprir a lei e tirar vantagens políticas, sem preparação. A forma como foi feita foi inadequada, pois os professores não foram devidamente capacitados.
- 3) Alternativas viáveis: capacitar o professor, ter poucos alunos, propiciando, desta forma, a alfabetização e a leitura labial da criança; possibilitar a inclusão social em aulas de especialistas – arte, educação física e informática; trabalhar as habilidades do aluno com deficiência auditiva, levando-o a desenvolver o seu potencial, respeitando as suas características.
- 4) Aprender LIBRAS e permitir leitura labial, utilizar gestos, mímica ou desenho, e aprender com os alunos.
- 5) Não sei, antes de tudo, precisamos aprender LIBRAS e saber identificar a capacidade de cada um.

- 6) Capacitar o professor, permitir que haja uma comunicação com eles através de um curso de LIBRAS e de especialização. Poder executar o trabalho em uma classe com poucos alunos.
- 7) Sim – 85% Não – 15%
- 8) Sim – 100%
- 9) Incapacitado, inseguro, despreparado, muito mal, leigo e frustrado.
- 10) Qualidades: permitir a socialização. Experiência boa e mágica para a professora.

Observação da solidariedade entre colegas. O desafio do novo. Aprender com as limitações de cada um.

Defeitos: é necessário que haja um professor que saiba LIBRAS e que seja capacitado com recursos especiais de comunicação. Ter uma sala de aula com menos alunos. Falta de planejamento, de apoio e de preparo. Prédio inadequado. Ansiedade tanto do professor como do aluno. Pedagógico perdido. Preocupação em falhar e atrapalhar o desenvolvimento do aluno.

Por meio das questões levantadas pudemos perceber e lutar por algumas conquistas nas quais fomos vitoriosos. Uma mobilização geral ocorreu, envolvendo desde os próprios alunos e seus pais até as autoridades, que ouviram e acataram algumas sugestões.

Essa experiência proporcionou a todos um contato real com o que o MEC atualmente considera necessidade emergente – a inclusão de deficientes em salas comuns. Pudemos, a partir dessa vivência, confrontar teoria e prática e obtivemos alguns saldos positivos, como, por exemplo, aula de LIBRAS para todas as escolas que têm ao menos um aluno surdo; a inclusão social de deficientes em classes de especialistas, como educação física e artística; e, por fim, a

inclusão de surdos, com um bom resíduo auditivo, que, se não fosse pela experiência, talvez permanecessem em salas especiais por muito mais tempo.

Percebemos que as crianças com deficiência auditiva não conseguem fazer parte do ensino regular, pois precisam aprender uma língua diferenciada, a LIBRAS, para compreender a realidade, e, só assim, interagir com os alunos de ensino regular que tiveram a oportunidade de aprender alguns sinais básicos de LIBRAS. Grande parte da população de crianças surdas estudadas neste trabalho adquiriu a LIBRAS em seus primeiros anos de escola em salas especiais para crianças com deficiência auditiva. Sem esta compreensão básica e primária de conceitos não se faz possível a inclusão de crianças surdas em salas regulares.

Durante o meu trabalho como psicóloga escolar tive a oportunidade de atender várias crianças surdas no processo de triagem para encaminhamento a classes especiais, em sua maioria, sequer haviam sido diagnosticadas antes de freqüentar um ambiente socializado como a escola, tendo pobre repertório de comunicação. Alguns pais destas crianças não perceberam a severidade da deficiência do filho até que este freqüentasse a escola, onde lhes foi solicitada uma audiometria atualizada da criança. Outros tiveram a oportunidade de diagnosticar mais cedo, porém não proporcionaram o ensino de LIBRAS nem para seus filhos e nem para si próprios. Este fato acarreta num retardo no que se refere à inclusão de crianças surdas em salas regulares, pois se as mesmas ainda não têm linguagem não terão condições de freqüentar salas regulares com o auxílio de intérpretes.

Concluímos que, no intento de “socializar” e de ir contra o preconceito, foram deixadas de lado as peculiaridades, invadindo, sem armamento adequado, um terreno desconhecido. Será que há real entendimento da deficiência, das diversas deficiências, ou será que é conveniente deturpar

a realidade e enxergar os deficientes como todos iguais, iguais, inclusive, aos não deficientes? Há forte tendência em “despreconceituar” o preconceito, acarretando uma ação contrária, ou seja, vamos “normalizar” tudo, até mesmo o que não é normal.

Após passarmos por essa experiência que, do nosso ponto de vista, não alcançou os objetivos a que se propôs, elaboramos outra proposta de inclusão baseada nos resultados da pesquisa realizada com os professores. Pretendemos, dessa forma, verificar o que aconteceria se proporcionássemos uma metodologia de ensino em um ambiente criativo e acolhedor dentro da escola, com o propósito de estabelecer relações democráticas entre crianças surdas e ouvintes e de levantar possibilidades de uma inclusão social mais adequada às necessidades de cada pessoa.

1. Introdução

Consideramos importante utilizar neste trabalho três eixos teóricos, a saber: a surdez, o que entendemos por inclusão e uma leitura winnicottiana da teoria do desenvolvimento humano, principalmente no que se refere aos seus conceitos de ambiente favorecedor e de democracia social, importantes para o processo de aceitação e de inclusão das crianças surdas.

Acreditamos que tais pontos são centrais na estrutura deste trabalho, pois propusemos uma metodologia que enfatizava uma relação inclusiva para crianças surdas e ouvintes utilizando o referencial teórico de Winnicott e seus conceitos, visando a um enriquecimento pessoal e a um amadurecimento sadio.

Pensamos ser fundamental abarcar o universo da surdez para devidamente caracterizar a população com a qual trabalhamos, sendo que, ao classificarmos a surdez, automaticamente mostramos as diversas perdas existentes em relação ao ouvinte. Daremos início posicionando a surdez e a educação dos surdos na história e como esta última evoluiu com o passar do tempo rumo à inclusão. A seguir, faremos menção aos específicos tipos de surdez e às possibilidades de comunicação e de vivência no mundo. Justificamos, por fim, a importância da aquisição de uma língua para que a criança surda possa se comunicar e se relacionar com pessoas a sua volta.

A inclusão e suas diversas definições e formas de execução constituem outro eixo deste trabalho. Faz-se importante salientar que, quando mencionamos inclusão, esta se refere tanto às crianças com deficiência, com dificuldade de aprendizagem, com questões sociais importantes, quanto a todas as outras, pois todas se incluem mutuamente. Portanto, neste trabalho a inclusão é

tanto do surdo quanto do ouvinte, respeitando as distintas peculiaridades. A inclusão é colocada como central na atual gestão político-pedagógica do Brasil no que se refere à educação. Para tanto, é fundamental abranger este tema, localizando-o no cenário atual com as suas diversas características e contradições, para podermos nos posicionar e defender o que acreditamos.

A fim de analisar esses dois eixos centrais, faremos uma leitura winnicottiana do desenvolvimento humano que possibilita a compreensão de uma educação para a aceitação e para a inclusão dos surdos. Considerando a tendência inata ao amadurecimento e a criação de um ambiente facilitador, acreditamos que o indivíduo tem possibilidades de amadurecer segundo as suas condições e peculiaridades. Proporcionamos, por meio de proposta inclusiva, um ambiente suficientemente bom, no qual crianças surdas e ouvintes puderam compartilhar de atividades conjuntas em prol de uma inclusão mais adequada às necessidades de cada. Acreditamos, portanto, que a teoria do amadurecimento de Winnicott e os conceitos que ela abrange permitem um embasamento fundamental para este trabalho.

1.1 Surdez

Ao longo da história, os surdos eram considerados incapazes de serem ensinados, por isso eles não freqüentavam escolas. As pessoas surdas, como outras pessoas com alguma deficiência, eram excluídas da sociedade. Eram privadas de seus direitos básicos, sendo ignoradas e rejeitadas, e ficavam com a sobrevivência comprometida.

No final do século XV não havia escolas especializadas para surdos. Giralamo Cardamo, um italiano, e Pedro Ponce de Leon, um monge beneditino espanhol, utilizavam sinais, linguagem escrita, treinamento da voz e leitura dos lábios. Nos séculos seguintes alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos. Entre eles, destacaram-se Ivan Pablo Bonet

(Espanha), Abbé Charles Michel de l'Eppée (França), Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha), Alexandre Gran Bell (Canadá e EUA) e Ovide Decroly (Bélgica). Porém, estes professores divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino dos surdos. Uns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada, outros, que deveriam ser combinados a língua de sinais e o ensino da fala.

Mazzotta (1996) traz que a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos foi fundada em 1770, em Paris, pelo abade Eppée, que foi o inventor do método dos sinais. Em 1857, o professor francês Ernest Huet, surdo e partidário de l'Eppée, e que utilizava a língua falada e a língua de sinais, veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos de nosso país: Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este instituto é mantido pelo governo federal, e atende crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos. A partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades. A LIBRAS possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço.

Segundo a legislação vigente, a LIBRAS constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas com deficiência auditiva do Brasil, no qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

No século XX aumentou o número de escolas para surdos em todo o mundo. A garantia do direito de todos à educação, a propagação das idéias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais e o aprimoramento das próteses otofônicas fizeram com que as crianças surdas de diversos países passassem a ser encaminhadas para as escolas regulares em salas especiais para deficientes auditivos. No Brasil, as secretarias estaduais e municipais de Educação passaram a coordenar o ensino das crianças com deficiências, e surgiram as Salas d

cusoas-2(o)-5(e)6(Clt)-6((ss(s)-5Esi)8p)-5(e16(c)46(i)-1(ais)-5(a)0(ra u(rd-)5(o)-5(s-2(X)-5(

cusoas -10pebli cos-2(o)10(ue)14(-10pe)-10(i)3ivad(o)45(s-2(. Osi)8a uo)45(rd-45(o)45(s-2(o)10c(o)45m)-

uiscco eacos de i perComm stidsee -sr78dpzgaegm edzaço

ncoi85(n)61(a)5lo ul85(o)-1,(oas -10suc)4((d)4os(a)5(s25(s)7uc)4mc)10(i3(aram)01(e)5a(dr(e)5(ç)5(o)5da

G anrrLfi em asrnnos(EUA,o

omui85cae-5(ç)5(oTs)7(o)-1t(a)5l.s

renmenroas -10aviançoas ressa (s)6(o)4brrasl(n7)4(g)4(u)-1(as)5d esiios(s)6(i)8bi(l85(i)-2ti)8ac(o)61o

igoso nimsi(4)5(e)5r(i)8ndeS(ã)8(o)-1sn)F5-0(1)3(s T(d)401999 JTW-01612762c 1.0468219TdTWib(1-8(a15172a)57D

cf46(s(s119(o)-7(a)10r a f98(r61(ia90(n)7(nç)4a,-)6()5(oem)45(a)-1ais re(c)9(cf46(am)9renr)14s)5(os(s)6(vr)14l

No que diz respeito às perdas de audição, Otacilio Lopes Filho (1997) as classifica segundo a sua localização topográfica (condutivas, sensorineurais, mistas, centrais e funcionais) ou conforme sua expressão clínica (hipoacusia, disacusia, surdez e anacusia). Otacílio faz uma breve descrição de cada localização topográfica e expressão clínica. A deficiência auditiva condutiva caracteriza-se pelas ondas sonoras que não alcançam a orelha interna de forma adequada por problemas na orelha externa ou média. Neste caso, há uma diminuição da audição aos sons graves com certa conservação da audição aos sons agudos. Na deficiência auditiva sensorineural, o aparelho de transmissão do som apresenta-se normal, porém, há uma alteração na qualidade do som. Ao contrário da anterior, neste caso há uma conservação de audição para sons graves com perda de audição mais acentuada em agudos. A deficiência auditiva central é rara e mal conceituada, o paciente simplesmente sente dificuldade em entender o que lhe é dito. A deficiência auditiva mista apresenta-se com características diferentes das outras, pois depende do predomínio do fator de condução ou da gravidade da lesão sensorial. Por último, na deficiência auditiva funcional, o paciente não apresenta comprometimento orgânico, e a dificuldade de entender pode ser causada por fundo emocional ou psíquico. Quanto às expressões clínicas, conceitua-se: hipoacusia como sendo a diminuição na sensibilidade da audição; a disacusia como um defeito na audição; a surdez, que designa qualquer tipo de perda de audição, parcial ou total, nomeados como perdas leves, moderadas, severas ou profundas; e a mais rara de todas, a anacusia, que significa falta ou ausência de audição.

De acordo com o tipo de deficiência auditiva apresentado, diferentes tipos de comunicação colocam-se como possíveis. Para aqueles indivíduos surdos que apresentam perda auditiva sensorineural de grau severo a profundo bilateral, o ideal é usufruir da LIBRAS como meio de comunicação. A LIBRAS, como anteriormente pontuado é uma linguagem visual-

gestual-espacial na qual são utilizados colocação, movimento e expressão das mãos, rosto e corpo. Possui gramática própria e caracteriza-se como linguagem nativa da cultura do surdo. Pessoas que têm um bom resíduo auditivo podem se beneficiar da leitura labial e/ou da amplificação sonora por meio de aparelho auditivo para escutar melhor e, portanto, ter a oportunidade de repetir os sons e oralizar de maneira geral. Por fim, como Fonseca (2001) coloca, ainda há a possibilidade de utilizar a Comunicação Total. Este método diz respeito à exposição a uma variedade de técnicas de comunicação que abrangem treinamento auditivo, amplificação, linguagem falada, leitura da fala, linguagem de sinais, alfabeto digital, gestos e pantomimas.

Os pais de crianças surdas passam por um duro processo de adaptação emocional quando descobrem a surdez do filho. Este processo, segundo Luteran e Simmons-Martin (apud ROSSI; LIMA, 2002) geralmente compreende quatro etapas, a saber:

- 1) o “choque”, em que os pais negam a surdez do filho, questionando quanto à validade do diagnóstico;
- 2) a tomada de consciência e o reconhecimento deste filho surdo;
- 3) “a mágoa pela criança perdida” e o desenvolvimento de um relacionamento com este “novo” filho;
- 4) a aceitação do papel de pais de uma criança deficiente auditiva.

Durante a vivência destas etapas, os pais das crianças com deficiência auditiva utilizam-se de mecanismos de defesa para amenizar o problema. Ficam atentos a qualquer menção da criança em dirigir o seu olhar para algo que fez barulho, por mais forte que o barulho tenha sido, e se apegam a isto como a uma tábua salva-vidas, ou seja, ‘o meu filho escuta alguma coisa.’ O

mecanismo de defesa mais utilizado é a negação, isto é, os pais atenuam, compensam ou simulam a questão da deficiência. Dessa forma, o tempo vai passando, e as necessidades da criança não são atendidas a contento. A linguagem demora a ser instaurada, mantendo-se a comunicação dos familiares com a criança somente por meio de poucos gestos próprios. Acreditamos ser por este motivo que as crianças demoram tanto para chegar a uma escola com demanda relacionada à surdez. Amiralian (2003b) coloca que a função materna é exercida quando, na interação entre pessoas, um é capaz de suprir as necessidades do outro. Nesses casos, percebemos que os pais

Consideramos também que, mesmo enquanto as crianças surdas estão em classes especiais para a aquisição de LIBRAS, elas possam se beneficiar muito de um ambiente que, respeitando a sua diferença física e sua linguagem peculiar, proporcione convivência inclusiva com os ouvintes. O surdo deve poder estudar em uma escola que tenha tanto salas comuns quanto salas especiais, de preferência várias, para que ele possa conviver com seus iguais e com seus diferentes na mesma medida. O horário de recreio deverá ser o mesmo, para surdos e ouvintes, dividido somente por idade e seriação. Os deficientes, de maneira geral, deverão ser incluídos em salas de especialistas, tais como Educação Física, Artes, Computação e outras. A escola deverá proporcionar espaço para que os projetos sejam feitos em conjunto, possibilitando que crianças com e sem deficiência participem juntas. Acreditamos, como Sekkel (2003) afirma, que espaços de troca e reflexão são prioridades, constituem espaços propícios à aceitação. E também para que possa existir uma interação real e efetiva, pois, como afirmam Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), a qualidade da interação social depende da qualidade da comunicação, sendo que as habilidades comunicativas envolvem o desejo de compartilhar e a vontade de entender os outros.

Portanto, por meio do ensino e da utilização de alguns sinais básicos de LIBRAS, pretendemos criar uma proposta que inclua crianças surdas e ouvintes de modo a contemplar a questão da democracia social em sua essência, pois a convivência com o diferente deve ser uma condição naturalmente adquirida, sem imposições. Estes sinais básicos são aqueles que se fizerem necessários durante a convivência. O alfabeto digital e alguns sinais foram ensinados já desde o início dos encontros, pois foram indispensáveis para a comunicação, tais como: quero, não quero, gosto e não gosto, além de outros que surgiram no dia-a-dia, na troca, durante a experiência inclusiva. Consideramos que através do aprendizado destes sinais as crianças possam

se relacionar de forma mais abrangente. Acreditamos que, para existir inclusão, é necessário, primordialmente, que seja criada uma linguagem compartilhada, bem como um ambiente inclusivo suficientemente bom, sendo este tanto acolhedor como facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, bem como da interação entre eles, sejam alunos com deficiência ou não.

1.2 Inclusão

Pretendemos, com este trabalho, abarcar o termo experiência na definição de Adorno (1996), como a continuidade da consciência em que permanece o que ainda não existe e em que o exercício e a associação estabelecem a tradição para o indivíduo, e de Benjamim (1989), como aquilo que ocorre de maneira efetiva na prática, uma vivência, o que é vivido, sentido e sofrido. A partir da experiência inclusiva relatada na apresentação, percebemos a importância de proporcionar um ambiente suficientemente bom, considerando este, de acordo com Dias (2003), confiável, previsível e capaz de disponibilizar condições mais adequadas às necessidades de cada um. Vimo-nos diante de uma proposta, no mínimo, ingênua e despreparada, que “depositou” crianças com os mais diversos tipos de deficiências em salas regulares. Percebemos o perigo iminente de transformar, como Souza e Góes (2000) salientam, surdos em ouvintes que não ouvem, cegos em videntes que não enxergam, impondo-se cultura e língua majoritárias, e negando as diferenças individuais.

Temos o intuito de proporcionar às crianças surdas e às ouvintes uma experiência inclusiva que desafie os medos do contato com o diferente. Colocamo-nos contra a proposta, citada na apresentação, que vem de encontro ao que é colocado como “escola para todos”.

Mantoan (2000) afirma que a inclusão implica em fundir o ensino regular com o especial e, desta forma, extinguir as classes especiais. Discordamos deste conceito e principalmente discordamos da extinção das classes especiais para deficientes auditivos. Acreditamos que a inclusão reflita o estar dentro e o pertencer, porém, com o devido respeito a todas as particularidades da criança. Consideramos, como Mittler (2003), que no campo da educação a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas de maneira geral, tendo o objetivo de assegurar que os alunos possam ter acesso a maior gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Machado (2003) menciona em sua dissertação que uma professora de alunos com deficiência auditiva se posiciona contra a proposta de inclusão total. A autora considera que a inclusão deve ser feita com cautela para que possa ser considerada uma inclusão de fato e não uma exclusão dentro do processo educacional, estando o aluno apenas fisicamente presente, porém excluído do processo de aprendizagem. Faz-se primordial atender às necessidades e particularidades de cada criança, senão poderá ocorrer o que Amiralian (2003b) chama de relação intrusiva, ou seja, a imposição de outrem ao gesto próprio do indivíduo. Consideramos que, na proposta mencionada na apresentação, aconteceu uma inclusão forçada, ou melhor, intrusiva, pois não ofereceu condições, recursos e espaço às crianças aprenderem de fato, elas ficaram excluídas do processo de aprendizagem em função da linguagem incompreensível utilizada.

Palhares e Marins (2002) citam a Declaração de Salamanca que, em 1994, defendeu que a escola deveria estar centrada na criança como a base do treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita as diferenças e a dignidade de todos os seres humanos. Complementam afirmando que a escola inclusiva reconhece cada aluno, identificando as diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17).

Neste sentido, percebemos, como Tiballi (2003), que uma escola inclusiva enfatiza o respeito às diferenças, a igualdade de direitos, a cooperação, a tolerância, a solidariedade, a participação social e a integração afetiva de todos. Rabelo e Amaral (2003) mencionam que a inclusão baseia-se na idéia de que todas as pessoas, considerando suas características, devem democraticamente participar de forma ativa na organização de uma sociedade, tendo influências sobre a mesma e permitindo o acesso às oportunidades de desenvolvimento sociocultural. Ferreira e Guimarães (2003) concluem quando afirmam que, para incluir as pessoas, a sociedade deve mudar, pois ela é que deve ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

Assim sendo, acreditamos, como Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) afirmam, que somente pelo fato de existirem alunos com necessidades especiais provenientes de deficiências específicas (auditiva, visual, motora, etc.) significa que a escola deve ser capaz de contar com profissionais que tenham conhecimento e experiência com deficiência. Freitas (2006) reitera, mencionando que a inclusão exige uma modificação da sociedade. Faz-se necessário um preparo da escola para incluir na mesma o aluno com necessidades especiais possibilitando, desta forma, o seu desenvolvimento e a execução da sua cidadania. Mazzotta (1998) corrobora quando enfatiza que se deva oferecer ao aluno com deficiência os auxílios e recursos que se façam necessários para que ele tenha uma educação de qualidade, e (Ibid.,2002) continua ao entender que a inclusão é a base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõem a conviver. É neste

sentido que a teoria de Winnicott embasa este trabalho de inclusão, pois considera que o ser humano só se constitui na interação, ou seja, o ser humano é um ser em relação. Da mesma maneira, Bock (2002) e Vygotsky (1994) enfatizam que é somente dentro de relações sociais que o homem vai se constituindo. Consideramos, portanto, que o ser humano precisa estar incorporado a uma sociedade, pois dentro desta poderá fazer uso da referência do outro, confirmando, assim, uma realidade existente. Amiralian (2003b) menciona que, para Winnicott, o ser humano constitui-se na interação com o ambiente por meio das suas vivências. Enfatizamos que, ao compartilhar a realidade, a mesma se torna palpável, fazendo sentido, incorporando, assim, todo um imaginário simbólico. Freitas (2006) reitera quando cita que é na relação entre o indivíduo e o objeto a ser conhecido, sempre mediado por outro, que ocorre a construção do conhecimento. Assim sendo, o externo se concretiza quando se confronta com um interno que o reconhece.

As crianças surdas, portanto, devem conviver com as crianças ouvintes, pois assim serão mais estimuladas e terão maior rendimento. Ao proporcionar o ensino de sinais básico de LIBRAS, damos a oportunidade para que um mundo de novas relações seja estabelecido. Pensamos como Tomasello (2003), ao postular que a linguagem constitui-se como um dos aspectos da singularidade cognitiva humana. É uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sócio-comunicativas pré-existentes. A adaptação humana numa cultura parte da habilidade de compreender os outros como agentes intencionais. Essa compreensão utiliza-se da linguagem, que, segundo Smolka (2004), é negociada durante a relação existente entre os interlocutores, sendo a mesma ambígua, repleta de subtextos e de diferentes significados.

Os problemas da surdez são mais profundos, mais complexos e mais importantes que os da cegueira. A surdez é o maior dos infortúnios, a perda mais vital dos estímulos: o som da voz que nos traz a linguagem, desencadeia-nos os pensamentos e nos mantém na companhia intelectual do homem. (KELLER apud ALMEIDA, 2001, p. 93).

Para que a criança aprenda a usar os símbolos lingüísticos, é essencial que compreenda os diferentes papéis que o falante e o ouvinte estão desempenhando na atividade de atenção conjunta, bem como a intenção comunicativa específica do adulto na atividade em contexto intersubjetivo. Faz-se necessário compreender a intenção comunicativa do outro ao emitir determinado som e ser capaz, através da imitação, de exprimir para os outros a mesma intenção comunicativa que lhe foi expressa. O mecanismo comunicativo é entendido intersubjetivamente por ambos os lados da interação. A criança tem que aprender a se comunicar durante as suas interações sociais. Isto leva a uma forma radicalmente nova de representação cognitiva, que transforma a maneira da criança ver o mundo, levando-a a adquirir representações. Porém, como ressalta Moreira (2000), a linguagem não é o único caminho para se chegar ao domínio das relações lógicas e físicas sobre conceitos, a ação partilhada possibilita este domínio em primeira instância.

Por meio da atividade externa compartilhada, criam-se as possibilidades de se adquirir estas representações e de se construir a atividade interna. Assim, progressivamente, através das relações estabelecidas o homem se constrói. Consideramos relevante a afirmação de Amiralian (2003b) de que um ser humano deve ser constituído como um indivíduo total, integrado, capaz de relacionar-se com outras pessoas. Por meio deste conceito, percebemos que uma pessoa com uma deficiência deve incorporar a mesma como parte integrante do seu psiquismo. Um indivíduo com deficiência será mais saudável se o ambiente puder atender às suas necessidades particulares e

características, ajudando-o em prol de um desenvolvimento e de um amadurecimento. Daí a importância de um meio acolhedor para que o ser humano possa estabelecer relações sociais através das quais ele vai se firmar como autônomo, capaz de construir sentidos subjetivos.

O desenvolvimento emocional ocorre na criança se provêm condições suficientemente boas, vindo o impulso para o desenvolvimento de dentro da própria criança. As forças no sentido da vida, da integração da personalidade e da independência são extremamente fortes, e com condições suficientemente boas a criança progride; quando as condições não são suficientemente boas essas forças ficam contidas dentro da criança e de uma forma ou de outra tendem a destruí-la. Temos uma visão dinâmica do desenvolvimento infantil e observamos isso se converter (em condições normais) nos impulsos familiar e social. (WINNICOTT, 1965vg [1960], p.63).

Para que a inclusão seja devidamente respeitada, faz-se necessário que relações sociais significativas possam ser criadas a partir da busca da resposta do outro, em prol de se estabelecer um mundo compartilhado. No início das interações sociais, os olhos da mãe surgem como desencadeantes do primeiro comportamento de fixação visual, sendo este manifesto pela aproximação e pelo seguimento do olhar. Esta relação de troca de olhares é fundamental para formar o vínculo que sustenta a relação mãe-filho.

É nesse contexto de vai-vem, de trocas recíprocas e alternantes, que Maria Rita Mendes Leal (1985) nos fala de uma relação Eu-Tu-Eu, explicitando uma forma de diálogo em função das pausas utilizadas entre as trocas. O padrão inato de busca da resposta do outro e o aclarar progressivo destas mensagens seqüenciais de vai-vem-vai revelam-se a pedra basilar e o promotor da construção e da organização do aparelho mental, um precursor da aprendizagem. Este vai-vem-vai de trocas Eu-Tu-Eu possibilita formar um pensamento compartilhado, dando às pessoas uma sensação acolhedora de pertencimento. Consideramos este um ponto importante

deste trabalho, pois os surdos tendem a se isolar desde os primórdios da sua existência, consequência de um característico afastamento do primeiro cuidador. A dificuldade de comunicação a que esta população vive submetida a isola do meio externo e das relações.

temos necessidade de nos defender do que causa estranheza. O antídoto do preconceito, portanto, está na possibilidade de experimentar e na possibilidade de refletir sobre si mesmo. Percebemos, portanto, que é difícil conviver com essas descargas impulsivas-agressivas, então, defensivamente, o preconceito se instaura, pois o preconceito diz mais respeito ao preconceituoso do que ao objeto, alvo do preconceito. O preconceituoso se julga superior ao objeto. Devemos ter cuidado frente às reais necessidades de cada deficiência para não realizar algo que Amaral (1998) cita como generalização indevida, em que a limitação específica de uma pessoa transforma-se em totalidade, ou seja, ela se torna uma pessoa deficiente por ter uma deficiência. Podemos refletir com Crochík (1995), quando menciona que, ao se deturpar a realidade, as pessoas ocultam aquilo que gera desigualdade, atribuindo estereótipos para justificar a dominação.

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, a qual o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não poder tê-los; quanto maior o desejo de poder se identificar com a pessoa vítima do preconceito, mais eles têm de ser fortalecidos. (CROCHÍK, 1995, p. 18-19).

Apesar dessa minoria de crianças com deficiência auditiva ser em algumas ocasiões objeto de preconceito e permanecer, como Jones (1973) coloca, numa situação de desvantagem, percebemos com Holm e Kunze (apud ALMEIDA, 2001) que um deficiente auditivo pode ter um desenvolvimento da linguagem e do aprendizado semelhante ao do ouvinte, desde que seja devidamente estimulado. A incompreensão das pessoas frente a conceitos, definições, ou frente à realidade afasta a possibilidade de uma inclusão cabível. Proporcionar uma linguagem adequada às necessidades do indivíduo é essencial para um adequado desenvolvimento cognitivo-emocional da criança. Portanto, um diagnóstico inadequado, tardio e/ou insuficiente pode

representar déficits irreversíveis. Uma deficiência auditiva pode levar a alterações nas habilidades comunicativas e cognitivas, com implicações psicológicas, educativas, sociais e econômicas, que justificam o esforço para o seu diagnóstico precoce.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro, e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1994, p. 38).

Por meio de atividades conjuntas que utilizem alguns sinais comunicativos mutuamente compartilhados, será possível abrir caminho legítimo para uma maior inclusão social. Consideramos, como Leal (2003), que as iniciativas devem ser respeitadas, pois acreditamos que isto possibilita a autonomia, bem como uma continuidade no existir, dado que pessoa se sente reconhecida em suas demandas. Segundo Rosa (2002), a autonomia é uma condição em que a pessoa se apropria de si mesma e de seu próprio projeto existencial. Isto é possível quando lhe é oferecido um ambiente onde o não-saber seja acolhido como gesto legítimo em direção a algum saber. Portanto, essas trocas são essenciais, pois possibilitam a significação conjunta da realidade, tornando-a organizadora e estruturante, garantindo o desenvolvimento afetivo-emocional. Winnicott (1987b) corrobora quando defende a ação experimental e encoraja a disposição da pessoa no sentido de produzir contribuições únicas, ou seja, a manifestar o gesto espontâneo. Acreditamos, como Winnicott (1971g), que a criatividade se faz presente quando uma pessoa se inclina, de maneira saudável, para algo que a incita, é um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. O autor (1986b) coloca que uma pessoa criativa existe e tem sentimentos de

existência, sendo passível de criar o mundo. Consideramos, portanto, que, ao respeitar as iniciativas, abrimos caminho para a criatividade e para o gesto espontâneo, ou seja, para a manifestação do verdadeiro self.

Outro foco de interesse diz respeito ao quanto a relação e o contato interpessoal possibilitam a criação de significados subjetivos. Relações significativas, com significados subjetivos individuais, serão analisadas, provando e imprimindo caráter científico a esta proposta de inclusão que visa à democracia social.

Percebemos, como Oliveira (apud REGO, 2003), que um grande número de conquistas psicológicas ocorrem ao longo da vida de cada pessoa, gerando uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será singular para o indivíduo. Em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se num momento específico de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e de re-significação do material que obtém dessa fonte externa. Os processos micro-genéticos, portanto, caracterizam a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico e do cultural.

Acreditamos, assim, que proporcionar espaços de encontros, pedagogicamente aproveitados, que permitam o contato efetivo entre surdos e ouvintes, ofereça maiores oportunidades de se estabelecerem relações inclusivas. Utilizar a escola, que é um espaço, como Ferreira e Guimarães (2003) enfatizam, difusor de um sistema de valores, para realizar este trabalho, é dar oportunidade de inovar em termos educacionais e atingir novos paradigmas. O trabalho realizado tem uma amplitude pedagógica que pode ser generalizada para outras salas de aulas que promovam a inclusão, o que, por si só, impõe uma mudança de perspectiva

educacional, pois se estende a qualquer aluno, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de todos, professores, alunos, pessoal administrativo e comunidade. Ribeiro (2004) comenta que Winnicott destaca a importância da participação de todas as pessoas envolvidas na educação, pois são responsáveis pela provisão do ambiente em que a criança vai se desenvolver. A partir desta experiência disponibilizada, tanto crianças surdas quanto ouvintes terão condições de fazer escolhas próprias, democráticas e espontâneas, quanto a com quem querem interagir e se relacionar. Pacheco, Eggertsdóttir, Marínósson (2007) enfatizam que a inclusão corresponde a criar condições em que haja a formação de relações, de um ambiente afetivo e atencioso, de igualdade, e que haja a possibilidade de um apoio. Pretendemos, portanto, criar oportunidade para que ocorra a inclusão e para que essas crianças se desenvolvam e, conseqüentemente, se transformem internamente, levando o surdo a um maior convívio social e proporcionando ao ouvinte uma imersão na diversidade. Consideramos importante propiciar que se desenvolva uma aprendizagem cooperativa e que haja a promoção de afeição genuína assegurada pela continuidade do projeto, sendo isto essencial para a segurança destas crianças. Acreditamos, como Rabelo e Amaral (2003), que ocorrerá, através desta experiência, uma ação bilateral, ou seja, a sociedade se preparará para receber os deficientes, dando-lhes espaço, e estes, por sua vez, utilizando os recursos necessários para suprir as suas necessidades e particularidades, assumirão papéis na sociedade.

Pretendemos, com este trabalho, abrir espaço, disponibilizar condições e proporcionar o contato entre crianças surdas e ouvintes para uma experiência realizada de maneira única, autêntica e significativa, na qual serão respeitadas as iniciativas próprias das crianças, criando um ambiente acolhedor de aceitação. Ao enriquecer o repertório social de todas estas crianças, temos o intuito de enriquecer, também, o repertório acadêmico e mental. Consideramos, como Pacheco,

Eggertsdóttir e Marinósson (2007), a aprendizagem como um processo social. Por meio da cooperação se desenvolve o perceber e o aceitar os outros; o ser ativo e sem medo; o ser capaz de se comunicar e chegar a um consenso; o ter confiança e demonstrar confiança e abertura; saber como lidar com o poder, o controle, a competição e a rivalidade; saber como se relacionar com os outros e dar um feedback; conhecer a si e sua função no grupo e assumir responsabilidade uns para os outros.

1.3 Uma leitura winnicottiana da inclusão de surdos

Acreditamos que a teoria winnicottiana do amadurecimento é fundamental para embasar este trabalho, pois, como afirma Dias (2003), para Winnicott, o desenvolvimento apresenta dois fatores fundamentais: a tendência inata ao amadurecimento e a existência de um contínuo ambiente facilitador. Desta forma, com esta nova proposta de inclusão, pretendemos proporcionar às crianças condições favoráveis para que cada uma possa ser e interagir constantemente com a comunidade de maneira a usufruir plenamente da democracia social.

Winnicott (1965t) menciona que é o ambiente circundante que possibilita o desenvolvimento de uma criança, pois, sem a confiabilidade ambiental, o crescimento pessoal não se desenrola ou desenrola-se com distorções. Dias (2003) corrobora mencionando que um ambiente facilitador funciona como uma mãe suficientemente boa, que deve atender adequadamente às necessidades da criança. Coloca, também, que nenhuma criança consegue tornar-se pessoa sem os cuidados de um ambiente que lhe dê sustentação, facilitando o processo de amadurecimento.

Consideramos essencial, como Winnicott (1988) enfatiza, haver uma adaptação ativa às necessidades mais simples do ser humano, permitindo-o ser. O ambiente deve ser suficientemente bom para possibilitar o desenvolvimento natural da pessoa. A continuidade do existir depende essencialmente de um meio facilitador. As falhas na adaptação acarretam uma interrupção na continuidade deste ser em desenvolvimento, levando a reações à intrusão ambiental. Tais reações aparecem de várias formas, desde ações impulsivas-agressivas até o próprio isolamento.

Para que a inclusão de crianças deficientes possa ser conduzida de forma acolhedora, sensível às necessidades das crianças e dos adultos envolvidos no processo educativo, é necessário que haja um ambiente de relações humanas que seja continente e, nesse sentido, esteja aberto à consideração das necessidades de todos: é necessário um ambiente inclusivo. (SEKKEL, 2003, p.77).

Portanto, um ambiente inclusivo e confiável estabelece-se como um lugar seguro, um lugar conhecido, um lugar que uma pessoa pode chamar de seu, ao qual ela pertence, incondicionalmente. É a necessidade de acordar no dia seguinte e poder saber, minimamente, o que vai acontecer naquele dia que proporciona um real sentido de existência, de continuidade do existir. Percebemos, como Winnicott (1965vg), que quando oferecemos segurança proporcionamos, simultaneamente, duas coisas: livramos a criança do inesperado, de várias intrusões indesejáveis e de um mundo que ainda não é conhecido ou compreendido, e a protegemos de seus próprios impulsos e dos efeitos que eles podem produzir.

Quando proporcionamos às crianças um certo tipo de ambiente saudável, temos em vista determinado objetivo – a saber, o de tornar possível o crescimento de cada criança até o estado adulto, o qual, no coletivo, chama-se democracia... Ademais, sabemos o quão fútil é a idéia de ensinar democracia como algo distinto de dar aos indivíduos as condições

de crescer, amadurecer e tornar-se o próprio material de que a democracia é feita. (WINNICOTT, 1965a, p. 30).

Acreditamos, como Rosa (1996), que para desenvolver relações satisfatórias com o universo da cultura precisamos não só de um ambiente, mas também de um educador suficientemente bom que permita o emergir do gesto espontâneo do aluno. Este educador deverá permitir que o impulso criativo do educando seja espelhado em seu rosto e não deve dissociar o seu ser do seu fazer, pois esperamos que o professor suficientemente bom tenha uma atitude sensível que qualquer ser humano comum possa reunir. Um verdadeiro encontro pedagógico ocorre quando o fazer mantém-se em comunhão com o ser, a razão com a paixão, o conhecimento com o desejo.

Consideramos, como Winnicott (1965a), que, para que haja democracia, é necessário que haja maturidade, sendo esta saudável e desejável. Portanto, percebemos como fundamental disponibilizar recursos que promovam uma autonomia social que priorize as escolhas espontâneas e democráticas.

Nesta sociedade, neste momento, há maturidade suficiente no desenvolvimento emocional de uma proporção suficiente de indivíduos que a compõem, a ponto de existir uma tendência inata em direção à criação, à recriação e à manutenção da máquina democrática. (WINNICOTT, 1986b, p. 253).

Utilizaremos o ambiente escolar como um microcosmo dentro de um macrocosmo composto pela sociedade, possibilitando uma generalização de conceitos e de comportamentos. A escola, como entidade referente à pedagogia, abarca esta proposta na medida em que se constitui confiável e fornecedora da educação necessária à criança. Silva (2003) afirma que a escola tem

por função não só a instrução, mas também o ofício de capacitar o indivíduo a ser indivíduo. É papel da escola trabalhar o conhecimento que permita à pessoa ser um indivíduo social, sendo que isto requer trabalhar valores, hábitos, atitudes e comportamentos que possibilitem o exercício da cidadania. Percebemos que este trabalho possui forte cunho pedagógico, pois engloba os elementos constituintes da ação educativa que acontecem dentro da escola, sendo que a mesma deve

contribuir para desenvolver a tolerância em relação às minorias (...); proporcionar abertura às outras culturas, a igualdade dos homens e das mulheres, a participação democrática na vida política, a solidariedade para os menos favorecidos, a integração dos deficientes, o respeito pelo meio ambiente, a defesa dos direitos humanos, a rejeição das discriminações de todo gênero. (LAN, 1994, apud Silva, 2003, p.21).

Rosa (1996) corrobora e afirma que a escola tem importância fundamental por ser o primeiro ambiente que tanto recebe como coloca o futuro adulto na esfera das relações sociais. Menciona também que as primeiras experiências serão vividas no interior da escola e estas serão decisivas para a construção do modo de ser da pessoa, nas suas relações, bem como diante do conhecimento e do ato criativo. As atividades comuns, realizadas em grupos, viabilizam a percepção de que o mundo que existe internamente existe, também, no meio externo e pode ser compartilhado por outras pessoas. Segundo Loparic (2000), Winnicott afirma que isto ocorre desde muito cedo quando coloca que o si mesmo se reconhece nos olhos e na face da mãe. Percebemos, como Amiralian (2004), que a identidade pessoal vai se fortalecendo e se enriquecendo dentro das relações interpessoais através do espelho que o olhar do outro fornece, pela confiança no ambiente que realimenta a si mesmo e pela reafirmação das competências próprias que fortalecem o ego.

Percebemos, como menciona Reis Filho (1984), que educar é o ato de promover no outro as suas próprias e legítimas características. Cabe, portanto, tanto aos profissionais quanto à sociedade, aceitar e conviver com pessoas diferentes, permitindo que estas expressem seu verdadeiro self. Proporcionar uma abertura à experiência, como menciona Fontana (2005), é fundamental para que possamos aprender e re-aprender em um processo que nasce da experiência e das relações estabelecidas na vida cotidiana. Desta forma, acreditamos, como Sekkel (2003) discute, que as incertezas desta experiência devem ser guiadas pela reflexão, proporcionando caminhos para que estas crianças possam ser capazes de se desenvolver como pessoas, amadurecendo segundo as suas condições peculiares de existência. Não há um ponto de chegada, há somente um ponto de partida, uma abertura à experiência, um processo que pode, ou não, promover uma transformação.

Abrir para a experiência, neste caso, inclui o conceito de criatividade que Dias (2003) expõe como sendo a manutenção de algo que pertence à experiência infantil, ou seja, a capacidade de criar o mundo. Pretendemos proporcionar um ambiente que priorize a criatividade individual que, em processo, caminhe em direção a um amadurecimento saudável. O brincar, como afirma Rosa (2002), é uma possibilidade de abertura de um campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa para possibilitar uma experiência criativa com o conhecimento. Estes encontros em ambiente criativo visam a respeitar, como enfatiza Maria Rita Mendes Leal (2003), a iniciativa dos alunos à qual nós, os profissionais, seremos receptivos em retorno. Proporcionaremos materiais para serem trabalhados visando à criatividade compartilhada e daremos liberdade de escolha às crianças na composição dos grupos, respeitando o ser humano como livre e passível de escolhas.

Para Winnicott (1988), o indivíduo somente se desenvolve na sua relação com o outro e, para tanto, é necessário que haja uma compreensão da comunicação utilizada. A partir do momento em que há possibilidade de existir um entendimento entre duas pessoas, as crianças estão livres para fazer as suas escolhas espontâneas de um contato efetivo com o outro. Liberdade de escolha e democracia social, sendo estas, respectivamente, segundo Winnicott (1986b), relacionadas a aspectos da saúde e da maturidade do indivíduo, são prioridades, pois a escolha do convívio social e do brincar junto é de cada um, sem imposições, é algo que surge espontaneamente segundo as necessidades peculiares do ser.

A saúde inclui a capacidade de brincar, que é o protótipo do viver criativo; diz respeito à possibilidade de habitar o espaço potencial e entregar-se aí a uma experiência que está sustentada pela ilusão básica; refere-se igualmente à liberdade de transitar pelos vários mundos que são criados no decorrer do amadurecimento, o que abarca a capacidade de estabelecer relações com o mundo objetivamente percebido sem muito sacrifício da espontaneidade pessoal. (DIAS, 2003, p. 85).

Temos o intuito de trazer benefícios e transformação para todas as pessoas que participarem desta pesquisa: às crianças com deficiência auditiva, no sentido de proporcionar espaço para que elas assumam seus papéis na sociedade, às crianças sem deficiência auditiva, na medida em que convivam efetivamente com a diversidade, aos familiares de ambas, pois as crianças não de generalizar seus aprendizados para suas vidas pessoais, e aos professores e profissionais da escola, pois estarão experimentando integralmente uma convivência inclusiva. Devemos salientar que a inclusão é um processo que possibilita o desenvolvimento pessoal e educacional de todos que dele participam. A inclusão proporciona uma convivência com a diversidade e este processo dá condições de aprendizagem de outras maneiras de viver a vida e de

experienciar o mundo, enriquecendo cada um que participa dele. Pretendemos também, através da experiência compartilhada nos encontros, generalizar para outras possibilidades pedagógicas, juntar salas especiais e regulares, juntar classes regulares, juntar classes de diferentes escolas, ou, até mesmo, proporcionar um espaço de relação entre os próprios alunos de uma sala de aula específica. Preservar um ambiente acolhedor que possibilite a aprendizagem, a relação, e a exposição à diversidade constitui-se o foco principal.

Diminuir a distância entre o deficiente e o não-deficiente e tornar a escola devidamente inclusiva compõem um objetivo mais amplo, mas certamente importante, podendo, como Crochík (2003) afirma, ampliar a democracia social respeitando as diferenças, sendo esta uma tarefa preeminente da psicologia. Pretendemos então, com esta proposta, proporcionar condições para que ocorra uma mudança de atitudes e de valores frente à diversidade, possibilitando uma ampliação dessas atitudes para outros ambientes e para a sociedade como um todo, trazendo para esses alunos novos valores para a vida.

Ao percebermos, através da experiência vivenciada, a existência de preconceito quanto à surdez, pretendemos disponibilizar espaço para uma adequada convivência inclusiva, que vise ao respeito, ao fazer junto, que possibilite uma aproximação, um contato com a deficiência em sua essência. Portanto, ao proporcionar este contato, pretendemos verificar se há uma maior abertura para a diversidade por parte dos ouvintes e uma maior disponibilidade de inserção social por parte dos surdos, dando a oportunidade para a construção de pessoas mais disponíveis para o todo, para o mundo e para a vida.

2. Fundamentos Teóricos-Metodológicos

No intuito de utilizar este trabalho como ponto de partida prático para uma proposta de inclusão democrática, organizamos encontros de cunho pedagógico e criativo. Pretendemos proporcionar uma intervenção objetivamente pedagógica, que dê continuidade tanto aos conteúdos escolares pedagógicos quanto ao desenvolvimento humano, de maneira que não sabemos bem ao certo onde começa um e finda o outro. Gostaríamos de poder, inclusive, expandir esta proposta para a comunidade escolar, de maneira geral, ou seja, usufruí-la como um meio para se atingir um fim comum, a relação, o lidar com a diferença quando partimos do pressuposto que todos são diferentes.

Pretendemos, com este trabalho, diminuir um dos grandes fatores de exclusão das crianças surdas, a falta de comunicação, proporcionando, por meio do ensino de alguns sinais de LIBRAS às crianças ouvintes, um contato real e efetivo e possibilitando uma maior e melhor adaptação à sociedade e, conseqüentemente, a inclusão.

Não temos o intuito, portanto, de colocar os alunos com deficiência auditiva nas classes regulares, antes da aquisição de LIBRAS, durante o período integral, pois não acreditamos nesta proposta no que concerne à surdez. Acreditamos que, antes, as crianças com deficiência auditiva devem adquirir o conhecimento de LIBRAS e desenvolver a possibilidade de comunicação com os outros, e consideramos, como descrito no artigo 19 da Declaração de Salamanca:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e

provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, apud SOUZA, GOÊS, 2000, p. 171).

Consideramos, como Dória (1958), que uma criança surda é uma criança que precisa de recursos, como uma língua comum, para se incluir na sociedade. É necessário saber o quão surda a criança é, preparar professores especialistas para surdos, apesar de afirmarmos que a educação para o surdo deve começar em casa, o mais cedo possível. Ao chegar à escola, a criança deve finalizar, se for necessário, o aprendizado da sua língua prioritária, no caso, LIBRAS, em classes especiais para surdos, para em seguida, possivelmente na passagem da 4ª para a 5ª série, ser incluída numa classe regular com um intérprete.

Nesta pesquisa trabalhamos com crianças surdas e ouvintes de primeira série de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Como pretendíamos mesclar crianças de classe especial para deficientes auditivos e crianças de sala regular, de idades aproximadas e da mesma série, para uniformizar a pesquisa o máximo possível, procuramos escolas de um município dentro da Grande São Paulo contendo ambas as classes, sendo estas escolas de fácil acesso à pesquisadora. Pensamos em trabalhar com essa faixa etária e série pelo fato da primeira série explorar muito o português, disciplina que seria enfatizada nesta pesquisa. Escolhemos uma determinada EMEF, que não poderei identificar segundo as condições de sigilo citadas em anexo, por ser uma escola com profissionais disponíveis e acessíveis. A seleção das duas classes utilizadas seguiu o critério da disponibilidade e da aceitação das professoras que acompanhariam todo o processo, pois, como afirma Belisário Filho (1999), a inclusão depende principalmente da

cooperação e da atitude positiva dos professores. Através de encontros que possibilitavam conversas francas, estabeleceu-se que o trabalho seria realizado com uma turma de crianças que tivessem idades próximas, para que preservássemos a homogeneidade, apesar da diversidade caracterizada pela deficiência auditiva. A classe regular escolhida, devido à disponibilidade da professora, como citado acima, compunha-se de trinta e três alunos, tendo em média oito anos e sendo dezoito do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Já a classe especial escolhida, a única existente na escola no período da tarde, compunha-se de onze crianças, variando entre oito e dez anos, sendo três do sexo feminino e oito do sexo masculino. Tanto a professora da sala especial quanto a da sala comum mostraram-se bastante interessadas e animadas frente ao projeto, motivando a continuidade do mesmo. A direção da escola também se mostrou disponível e feliz com a proposta que vinha, inclusive, ao encontro do que a Secretaria da Educação do Município preza como ordem emergencial na rede pública de ensino, a convivência inclusiva.

A metodologia utilizada foi a qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento principal. O pesquisador, neste caso, participa integralmente da pesquisa, pois tem um contato prolongado com o ambiente e com a situação que está sendo investigada. A metodologia qualitativa nos proporcionará recursos para narrar os fatos de acordo com o que se passou no ambiente natural destas crianças. A partir do momento em que disponibilizamos momentos lúdicos com liberdade vigiada, temos condições de avaliar as relações estabelecidas a partir de um ponto de vista de quem participou do próprio ambiente que se formou. O intuito, portanto, é nos utilizarmos da condição de participantes e narrar os acontecimentos, em termos qualitativos, em prol de verificar se houve ou não maior e melhor inclusão social a partir desta experiência inclusiva disponibilizada.

O trabalho compõe-se de algumas etapas, a saber:

- 1) Produção inicial em classes separadas, ou seja, surdos na sua classe especial para deficientes auditivos e ouvintes na sua sala regular, ambos de 1ª série, tendo os ouvintes entre sete e oito anos e os surdos entre oito e dez anos. A produção inicial é feita através da solicitação a ambos os grupos, separadamente, sem que tenha havido nenhum contato prévio direcionado para trabalho conjunto, que desenhem uma sala que tenha alunos surdos e ouvintes. Utilizamos o procedimento de Desenho-Estória (D-E) com tema, descrito como uma possibilidade por Aiello-Vaisberg (1997) a partir do procedimento de Desenho-Estória descrito por Trinca (1976). O Desenho-Estória com tema tem em vista a pesquisa de representações sociais, sendo que sua utilização proporciona uma riqueza de material passível de ser interpretado elucidando os pressupostos lógico-emocionais estruturantes da personalidade. Portanto, após a realização do desenho, solicita-se às crianças que contem uma história sobre o mesmo.
- 2) Após a coleta deste desenho, acompanhado de sua respectiva história, iniciam-se os encontros propriamente ditos, chamados de Projeto Inclusão. Semanalmente, as onze crianças surdas recebiam em sua classe, única e exclusivamente pelo motivo desta ter mais espaço, por um período de uma hora, trinta e três crianças ouvintes para atividades conjuntas. Desde o primeiro encontro conjunto, diversas atividades artísticas, visando à abertura para a criatividade compartilhada, foram realizadas pelas crianças, trabalhando-se, desta forma, o conteúdo pedagógico em um sistema inclusivo de maneira integrada e imperceptível. Faz-se importante ressaltar que, por estarmos utilizando um horário da aula de Português, dentro do conteúdo programático da escola, enfocamos as atividades nesta disciplina em prol de um desenvolvimento de linguagem, utilizando um livro de histórias

como pano de fundo para trabalhar a escrita, a leitura, a oralização, a sinalização e a soletração digital dentro dos encontros pedagógicos inclusivos. Desta forma, imprimimos um caráter pedagógico ao mesmo tempo em que disponibilizamos espaço para uma troca criativa, para um intercâmbio relacional e para a inclusão propriamente dita. Consideramos, como Rosa (2002), que abrir espaço para outra estética, não-linear, caminhe na direção de um desenho único e intransferível que se faz a partir de um verdadeiro encontro entre subjetividades que se dispõem a ensinar e a aprender. Relacionaremos, a seguir, a narrativa dos quatorze encontros, sendo que todos eles foram gravados no intuito de serem analisados de forma mais fidedigna e real possível.

- 3) Produção final em classes separadas, ou seja, surdos na sua classe especial para deficientes auditivos e ouvintes na sua sala regular. A produção final utiliza-se novamente do procedimento de Desenho-Estória com tema, ou seja, pede-se que desenhem uma sala que tenha alunos surdos e ouvintes. Pretendemos, através da análise dos desenhos de produção inicial e final, verificar se houve ou não uma mudança de paradigma após a experiência inclusiva.

Os instrumentos utilizados neste trabalho foram os seguintes: para a aplicação do Procedimento Desenho-Estória: folhas A4 brancas de papel sulfite sem pauta, lápis preto nº 2 e uma caixa de lápis de doze cores.

Já para os quatorze encontros subseqüentes, utilizamos diversos materiais artísticos diferentes, que serviam como mediadores, para compor as várias atividades criativas disponibilizadas em um ambiente frutífero que visava à realização conjunta em prol da inclusão. Relacionaremos o material a seguir, de acordo com cada encontro:

- 1º Encontro: cinco livros de histórias, a saber: A Pequena Sereia, O Gato de Botas, Branca de Neve e os Sete Anões, O Patinho Feio e a Bela Adormecida.
- 2º Encontro: livro A Pequena Sereia, giz e lousa.
- 3º Encontro: livro A Pequena Sereia, giz e lousa.
- 4º Encontro: cartolina, papel sulfite, giz de cera, revistas, cola e tesoura.
- 5º Encontro: giz e lousa.
- 6º Encontro: cartolina, papel sulfite, giz de cera, revistas, cola, tesoura, giz e lousa.
- 7º Encontro: cartolina, papel sulfite, giz de cera.
- 8º Encontro: massinha.
- 9º Encontro: massinha, giz e lousa.
- 10º Encontro: cartolina com desenho impresso de um personagem da história, giz de cera, tesoura.
- 11º Encontro: cartolina com desenho impresso de um personagem da história, papel crepon colorido, e cola.
- 12º Encontro: cartolina com o rosto de um personagem da história impresso, giz de cera, palito de sorvete, tesoura e cola.
- 13º Encontro: cartolina com desenho e/ou rosto de um personagem da história impresso, papel crepon colorido, tesoura, giz de cera, papel sulfite, revistas e cola.
- 14º Encontro: salgadinhos, balas, bolo, brigadeiro, refrigerante, pipoca e muita alegria.

O procedimento utilizado foi o Procedimento de Desenho-Estória com tema que foi realizado com a seguinte instrução: “Desenhe uma sala que tenha tanto crianças surdas quanto crianças ouvintes”. Este procedimento foi utilizado como produção inicial e produção final para avaliar a mudança paradigmática após quatorze encontros. Depois da realização do desenho, foi

solicitado que as crianças contassem uma história sobre o seu desenho, que era escrita pela professora ou psicóloga em outra folha, tendo a criança sua própria folha para olhar enquanto relatava a história do seu desenho. Vale salientar que as crianças surdas contavam a história de seu desenho em LIBRAS para a professora que prontamente redigia o que via em uma folha de papel. Este procedimento da realização de Desenho-Estória foi feito no início de agosto de 2005 e o mesmo procedimento foi novamente utilizado em caráter de produção final em novembro de 2005, após a realização de quatorze encontros conjuntos das mesmas respectivas salas de surdos e ouvintes. O objetivo da utilização deste procedimento foi proporcionar condições para avaliar o efeito pós-intervenção, a fim de verificar se houve ou não uma mudança de paradigma quanto à convivência entre alunos surdos e ouvintes.

Portanto, percebemos como fundamentais, após a realização da produção inicial, os quatorze encontros semanais de uma hora, aproximadamente, que se seguiram. Estes encontros tinham um caráter inclusivo e pedagógico entre as duas salas acima relacionadas. Várias atividades, que visavam à criatividade em ambiente inclusivo, foram realizadas, sendo que o objetivo principal era a relação, o trabalhar junto, a referência mútua, o apontar a dois, enfim, a descoberta do eu com o outro. A criatividade proporcionou um espaço de abertura à experiência, como define Newman (2003), para o fazer que emerge do ser. Dias (2003) coloca que a criatividade diz respeito ao modo como o indivíduo se relaciona com o sentido de realidade, neste caso, o de produzirem juntos algo artístico, sendo capazes de transitarem por ela sem perder o contato com os seus mundos pessoais e imaginativos. Dias continua quando afirma que só se cria aquilo que é descoberto, aquilo que já estava ali para ser encontrado. Winnicott (1971r) reitera ao mencionar que atividades deste caráter propiciam oportunidade para a

experiência amorfa e para os impulsos criativos que constituem a matéria-prima do brincar. É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência do homem.

Todas as atividades criativas em questão foram adaptadas a grupos que estavam em situação de aula, sendo que estas possibilitavam a apreensão de significados. As propostas apresentadas tiveram o caráter de trocar, em ir-e-vir, experiências comuns ou adversas, que construíssem conceitos particulares. Ribeiro (2004) afirma que é na realidade compartilhada, no brincar das crianças, que ocorre a aprendizagem. É objetivo do ensino promover o aprendizado das crianças, e os professores devem utilizar os momentos lúdicos para trabalharem conteúdos programáticos.

As atividades ocorreram com aproximadamente cinco pessoas em cada grupo, sempre esperando a iniciativa de um participante para lhe ser receptivo em retorno. Oitenta por cento dos encontros, aproximadamente, tiveram a seguinte instrução: vocês podem escolher grupos de cinco crianças para trabalharem juntos. Nos vinte por cento restantes, quando os ouvintes chegavam à classe dos surdos, estes já estavam sentados separados um ou dois em cada mesa e os ouvintes tinham que completar as mesas. Como estávamos executando uma pesquisa, experimentamos trabalhar com uma proposta inclusiva, desta forma mais impositiva, para ver quais seriam as reações. Tínhamos um espaço acolhedor, confiável, englobando um ambiente suficientemente bom com cuidados suficientemente bons que deveriam amparar as crianças, portanto, achamos possível impor alguns encontros mais direcionados para perceber qual a reação e poder trabalhar em cima do que ocorresse. Ressalvamos que na metade destes encontros mais direcionados dávamos a oportunidade para as crianças mudarem de grupo caso desejassem. O intuito final não era causar desconforto e angústia, mas sim proporcionar uma experiência

agradável e genuína, portanto, caso a criança se angustiasse ela teria a oportunidade de escolha após meia hora imposta.

Dentre as atividades, jogos teatrais também foram utilizados para possibilitar a relação entre os membros dos grupos, onde cada um, com o seu mundo interno, teve a oportunidade de interagir em prol de um mundo externo compartilhado. Enfim, o mais importante foi proporcionar espaço para acontecer a interação, criando um mundo comum identificado pelo outro como existente, confirmando, assim, a subjetividade como real.

O indivíduo se configura a partir das determinações históricas e sociais, e se transforma num processo da ordem da intersubjetividade. Assim, afirmamos que a subjetividade se constrói na relação com o outro e que a relação constitutiva eu-outro se dá através do conhecimento do eu e do outro. Ao tematizar esta questão, Vygotsky (1998) foi bastante esclarecedor ao afirmar que tanto o mecanismo de auto-conhecimento como o do reconhecimento dos demais é idêntico, pois temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos, em relação a nós mesmos, o mesmo que os demais em relação a nós. (BOCK, 2003, p.153).

2.1 Análise dos Desenhos-Estórias

Ao interpretarmos os D-E realizados pelas quarenta e quatro crianças, trinta e três ouvintes e onze surdas, deparamos-nos com seis categorias de análise que mencionaremos a seguir:

- 1) Grupo 1 - crianças que realizaram em seus D-E tanto de produção inicial quanto de produção final, expressando uma tendência de aceitação da inclusão, ou seja, vislumbravam esta possibilidade do início ao fim;
- 2) Grupo 2 - crianças que realizaram em seus D-E de produção inicial uma separação entre crianças surdas e ouvintes, sendo que para elas a inclusão ainda não se fazia possível. Porém, após os quatorze encontros de convivência inclusiva, realizaram um D-E de produção final em que a expressão de um processo inclusivo denotou uma mudança de comportamento;
- 3) Grupo 3 - crianças que realizaram em seus D-E de produção inicial uma possibilidade de inclusão de crianças surdas e ouvintes e, após os quatorze encontros de convivência inclusiva, separaram crianças surdas e ouvintes em seus D-E de produção final;
- 4) Grupo 4 - crianças que realizaram, em suas produções iniciais e/ou finais D-E, expressão de seus diferentes, ou seja, crianças ouvintes realizaram um D-E somente de crianças surdas e vice-versa;
- 5) Grupo 5 - crianças que realizaram, em suas produções iniciais e/ou finais D-E, expressão de seus iguais, ou seja, crianças ouvintes realizaram um D-E somente de crianças ouvintes e criança surda de criança surda;

- 6) Grupo 6 - crianças que realizaram produções muito confusas, não sendo possível verificar como assimilaram os conceitos propostos neste projeto.

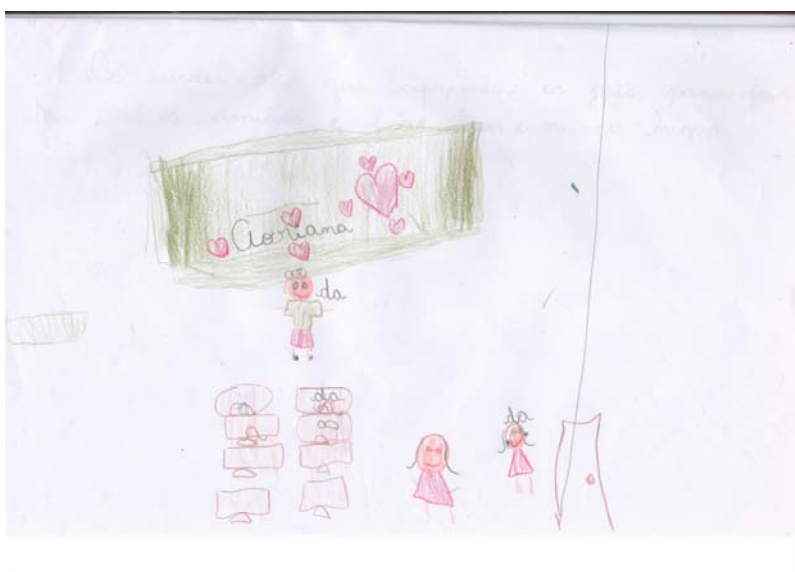
Tabela 1: Desenhos das crianças surdas e ouvintes

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
Número total de crianças por grupo	12	19	7	2	2	2	44
% do total de crianças por grupo	27%	43%	15%	5%	5%	5%	100%
Total de crianças Surdas por grupo	25%	26%	14%	0%	50%	50%	
Total de crianças ouvintes por grupo	75%	74%	86%	100%	50%	50%	

Grupo 1	Produções Inicial e Final = INCLUSÃO
Grupo 2	Produção Inicial - NÃO HÁ INCLUSÃO Produção Final - INCLUSÃO
Grupo 3	Produção Inicial –INCLUSÃO Produção Final - NÃO HÁ INCLUSÃO
Grupo 4	Produções Inicial e Final - desenho de seus diferentes
Grupo 5	Produções Inicial e Final - desenho de seus iguais
Grupo 6	Produções Inicial e Final confusas

Iniciaremos a interpretação dos D-E pela primeira categoria de análise, ou seja, doze crianças que realizaram, em seus D-E tanto de produção inicial quanto de produção final, expressando uma inclusão adequada, ou seja, vislumbravam esta possibilidade do início ao fim. Estas crianças compõem 27% do total de crianças, sendo 25% delas surdas e 75% delas ouvintes. Cabe ressaltar que utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das crianças, bem como transcrevemos as histórias da forma como foram narradas por elas, literalmente.

Produção Inicial: Alessandra, menina ouvinte



História: Os surdos têm que aprender os gestos para falar com os amigos, e ficar bem e nunca brigar.

Análise: Percebemos no desenho de Alessandra a inserção das crianças com deficiência auditiva em sua sala. Desenha sete crianças distribuídas em uma sala de aula, onde há o nome da professora de sala regular escrito na lousa, sendo que três ela denomina de D.A.. Notamos no desenho que uma menina ouvinte vai até a porta receber uma menina D.A. que está adentrando a sala. Esta menina especificamente tem suas orelhas bem demarcadas por pontos pretos. Alessandra não só inclui as crianças surdas na sala de aula como também apresenta uma percepção adequada, relatada em sua história, da necessidade que as crianças surdas têm de aprender uma linguagem em comum para se comunicarem e, desta forma, “ficarem bem e nunca brigar”. Ao mesmo tempo há a idéia preconceituosa de que os surdos sempre brigam. Coloca o problema nos surdos, “eles têm que aprender.”

Produção Final: Alessandra



História: A professora, eu e o Leonardo. A Salete do D. A. estava apontando o lápis. O Domingues estava escrevendo na lousa.

Análise: Alessandra continua tendo uma visão integrada dos alunos surdos e dos ouvintes em sala de aula. Insere adequadamente crianças surdas e ouvintes numa mesma sala onde realizam atividades em comum, sendo que Alessandra dá autonomia a seus colegas com deficiência auditiva, pois são justamente os dois presentes no desenho que estão realizando uma ação diferenciada, apontar lápis e escrever na lousa, diferentemente das crianças ouvintes, que estão simplesmente sentadas realizando o dever. Continua mostrando que a inclusão no início é um comportamento aprendido, mas ainda sem sentido como expressão de si mesmo.

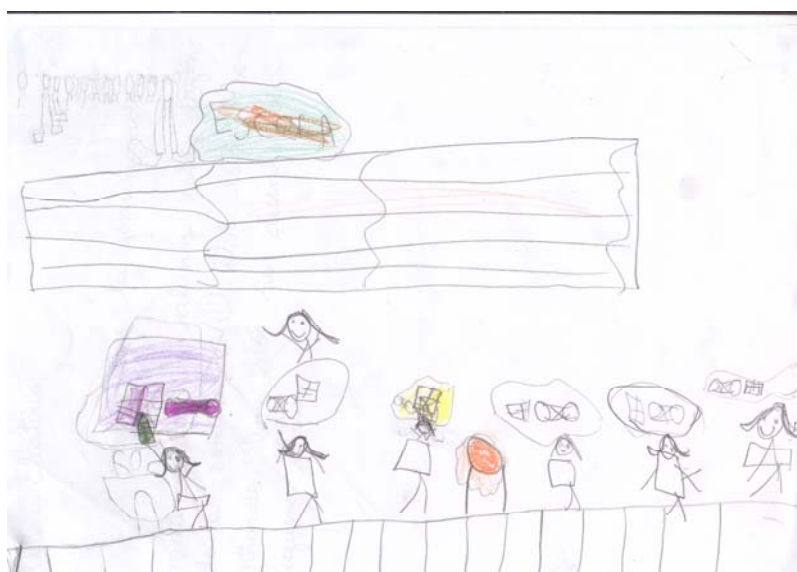
Produção Inicial: Adriana, menina ouvinte



História: Uma mesa, caderno, estojo, menino é o que ouve, uma cadeira, uma lousa. Eles estão prestando atenção na professora tanto os surdos como os que ouvem.

Análise: Em seu desenho, Adriana cumpre a tarefa desenhando uma sala com crianças surdas e ouvintes, porém não cita nada a respeito da comunicação diferenciada necessária para o entendimento da criança surda. Está cumprindo uma ordem.

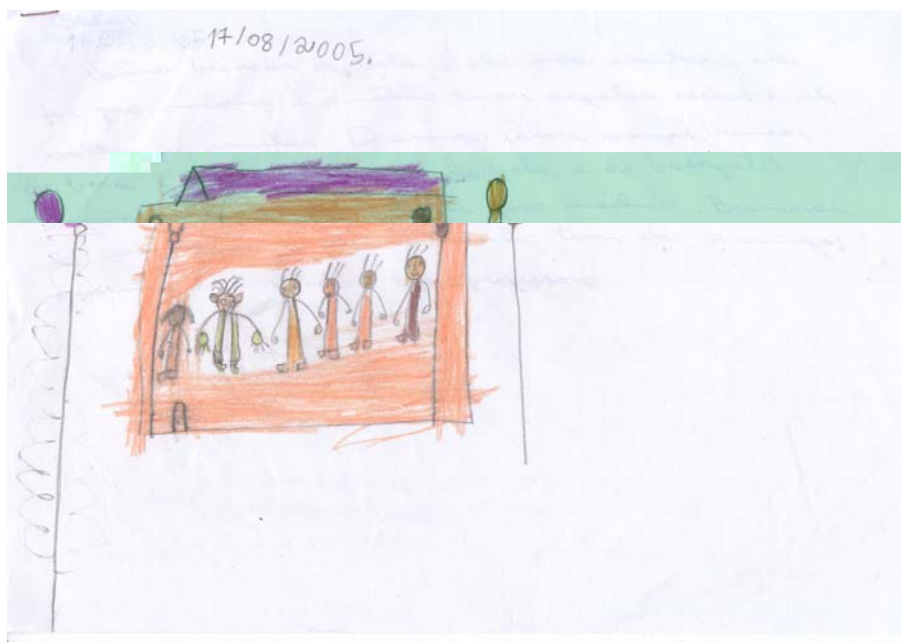
Produção Final: Adriana



História: A professora tá ensinando matemática. Os alunos estão fazendo a continha. O D.A. estão desenhando. Tem nós no desenho da Pequena Sereia.

Análise: Adriana, neste desenho, distingue a atividade executada pelas crianças surdas daquela realizada pelas crianças ouvintes. Coloca a professora ensinando matemática para as crianças ouvintes, sendo que as crianças surdas, não sendo capazes de participar do entendimento destes ensinamentos, permaneciam na sala realizando um desenho. Adriana, no final de sua história, inclui as crianças ouvintes no desenho que os D.A.s estão fazendo, demarcando a inclusão possível ainda incipiente, por meio de sua percepção.

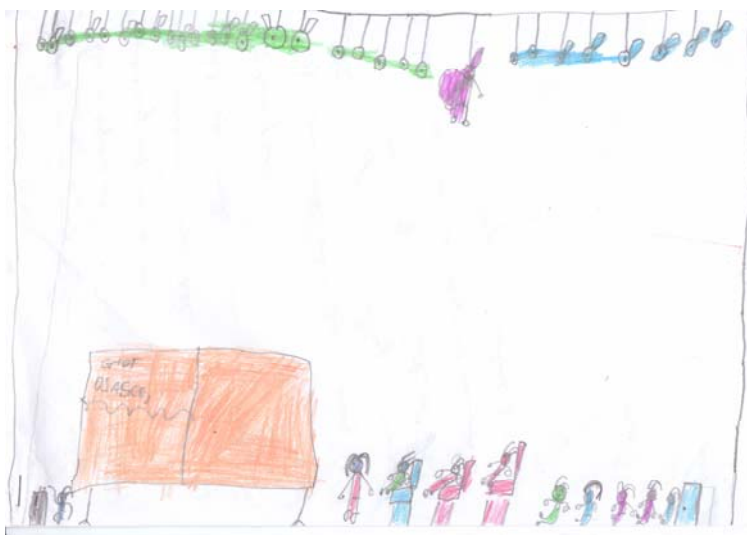
Produção Inicial: Claudio, menino ouvinte



História: Vamos brincar de bola e ele não escutou, ele foi pro médico e o médico tirou aquelas coisas e ele voltou a escutar. O amigo falou vamos brincar de bola e eles brincaram de bola e de basquete. Jogando bola ele caiu e foi pro médico. Brincaram de bolinha de gude. No desenho tem ele, dois amigos ouvintes e dois surdos mais a professora.

Análise: Percebemos pelo D-E de produção inicial que Claudio ressalta a questão do não escutar, dando uma solução mágica quando relata que o médico “tirou aquelas coisas”, e a criança voltou a escutar. Esta percepção de Claudio, que não identifica se esta criança que vai ao médico é surda ou ouvinte, denota um imaginário fantasioso no qual um médico pode melhorar uma escuta deficiente. Claudio inclui uma professora e tanto crianças surdas quanto ouvintes em seu desenho em constante situação de brincadeiras diversas com bola. Cabe salientar a presença constante de um médico no relato da história de Cláudio, levantando a hipótese de preocupação da criança com relação a este profissional. A surdez é identificada como doença.

Produção Final: Claudio



História: Eles estavam fazendo uma fila para ir para o recreio. Aí, depois eles saíram na fila e a professora falou para eles não correrem na escada que estava chovendo. Na hora de ir

embora a professora disse para eles não correrem. A professora falou que quem estava quieto e sentado iria primeiro. Tem a professora, eu, os mudinhos e meus outros amigos.

Análise: Já no desenho de produção final, Claudio menciona a necessidade de se manter de acordo com as regras para conquistar a regalia de ir primeiro. Percebemos, de acordo com o relato de Claudio, que ele assimila as regras impostas pela professora de forma satisfatória e que este é um ponto a ser ressaltado. Percebemos que a inclusão está em processo, pois os colegas “mudinhos” não constituem uma questão relevante para Cláudio, já que tanto na produção inicial quanto na produção final estão presentes como parte essencial do seu D-E.

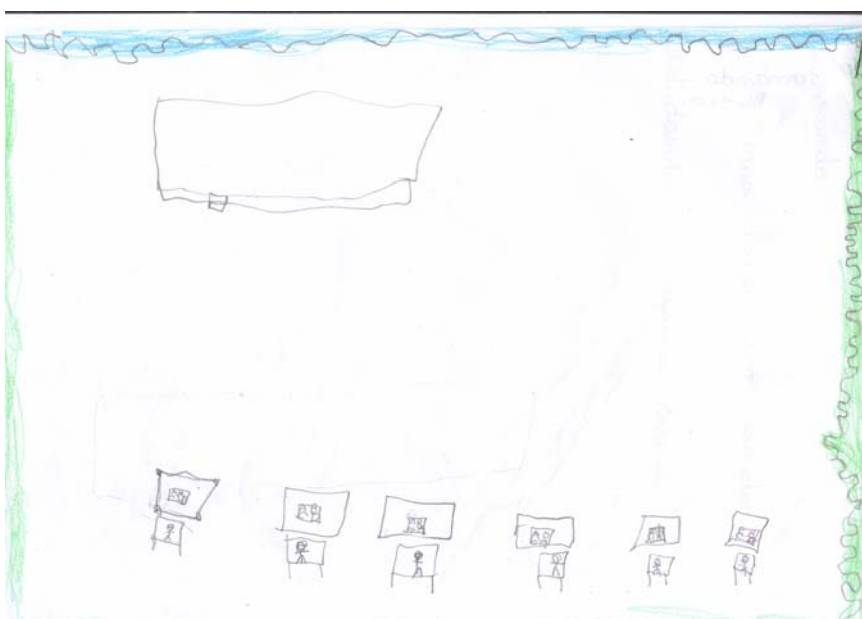
Produção Inicial: Fausto, menino ouvinte



História: As carteiras com os alunos, a janela e a escola. Tem aluno do D. A. e os que escutam.

Análise: Fausto cumpre a tarefa de produção inicial desenhando uma sala de aula com crianças surdas e ouvintes, explicitando em seu D-E a presença de crianças surdas e ouvintes na sala.

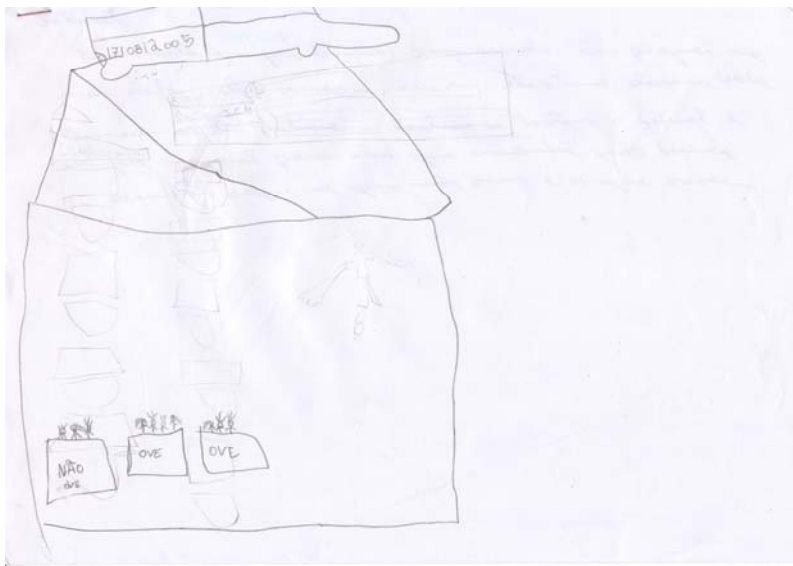
Produção Final: Fausto



História: Uma lousa, um surdo, eu estudando A Pequena Sereia.

Análise: Na produção final, Fausto continua cumprindo a tarefa solicitada, ou seja, continua desenhando uma sala com uma criança surda e uma criança ouvinte, ao menos um de cada. Acrescenta somente a história que foi trabalhada durante o semestre: A Pequena Sereia.

Produção Inicial: Gal, menino ouvinte



História: Na escola eu fui brincar com surdo. Eu peguei na mão dele, eles riram, eu ri, eles me deram bala. Brincamos de polícia e ladrão e bateu o sinal e eu fiz o sinal para eles que amanhã nós brinca. Eu desenhei aqui os que não ouve e os que ouvem.

Análise: Percebemos no D-E de Gal a amizade que ela já nutre pelas crianças com deficiência auditiva. Como estudam na mesma escola e têm recreio ao mesmo tempo, Gal já esteve em relação com as crianças surdas anteriormente e, pelo relato de sua história, mostra ter uma relação bastante amistosa com eles. Mostra uma verdadeira inclusão.

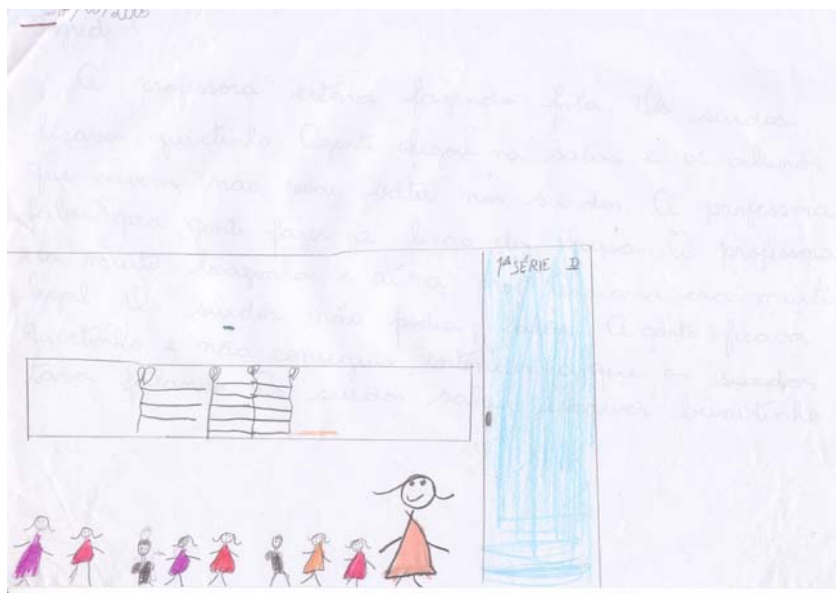
Produção Final: Gal



História: Um dia eu tava com meus amigos, o Eduardo e o Guga do D. A. E nós ficamos na sala o dia inteiro fazendo muitos desenhos bonitos.

Análise: Gal continua enfatizando a amizade que nutre pelos seus amigos do D. A. quando fala em sua história das atividades que executam juntos.

Produção Inicial: Inês, menina ouvinte

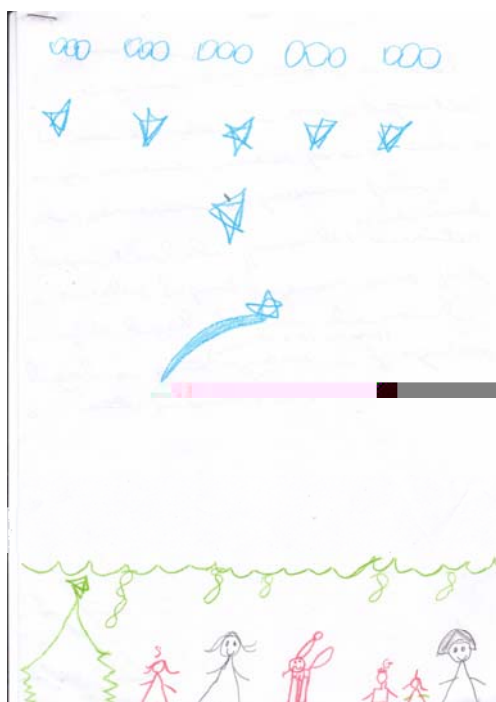


História: A professora estava fazendo fila. Os surdos ficava quietinho. A gente chegou na sala e os alunos que ouvem não pode bater nos surdos. A professora falou pra gente fazer a lição da lousa. A professora era muito boazinha e aí a professora Amarilis era muito legal. Os surdos não podia falar. A gente ficava quietinho e não conseguia entender o que os surdos tava falando. Os surdos sabia escrever bonitinho.

Análise: Em seu D-E Inês observa os surdos como quietinhos e coloca a agressividade nas crianças ouvintes, que ficam impedidas de bater nas crianças surdas. Há um reconhecimento de Inês no que concerne à dificuldade da linguagem oral para as crianças surdas, equivoca-se, porém, quando menciona que eles ficam quietinhos. Menciona que não entende o que eles falam, não tendo conhecimento de sua linguagem, apesar de elogiar a

letra deles. Aparece também a agressão reprimida contra o diferente, o qual Inês se esforça por aceitar.

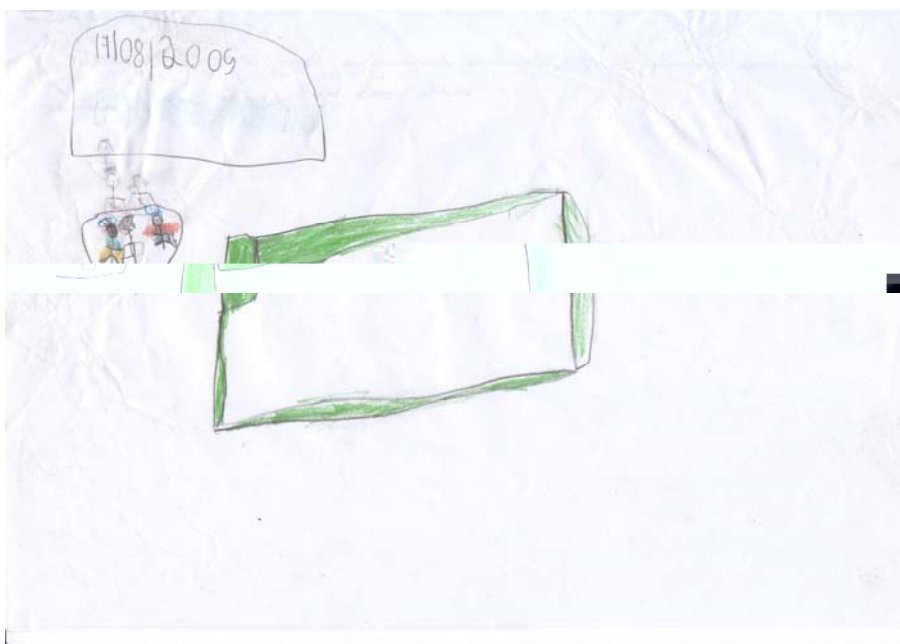
Produção Final: Inês



História: Era uma vez um dia de Natal. A Salete é surda, ela viu o Papai Noel e foi correndo avisar para a sala, aí elas correram e ficaram felizes. O Papai Noel deu presentes para todo mundo, ouvintes e surdos. Depois, fizemos uma festa muito legal. Foi um dia muito legal, a gente, os ouvintes e os surdos, ajudou a professora a montar a árvore de Natal.

Análise: Neste D-E percebemos que Inês inclui as crianças surdas em seu mundo quando menciona que fazem atividades em conjunto. Conta uma história alegre de Natal com o Papai Noel chegando com presentes para todas as crianças, surdas e ouvintes. Relata sobre uma festa legal que participou junto com as crianças surdas na qual crianças surdas e ouvintes ajudaram a professora a montar a árvore de Natal. Esta criança parece ter se aproveitado da experiência, sendo agora capaz de aceitar o diferente.

Produção Inicial: Lelo, menino ouvinte

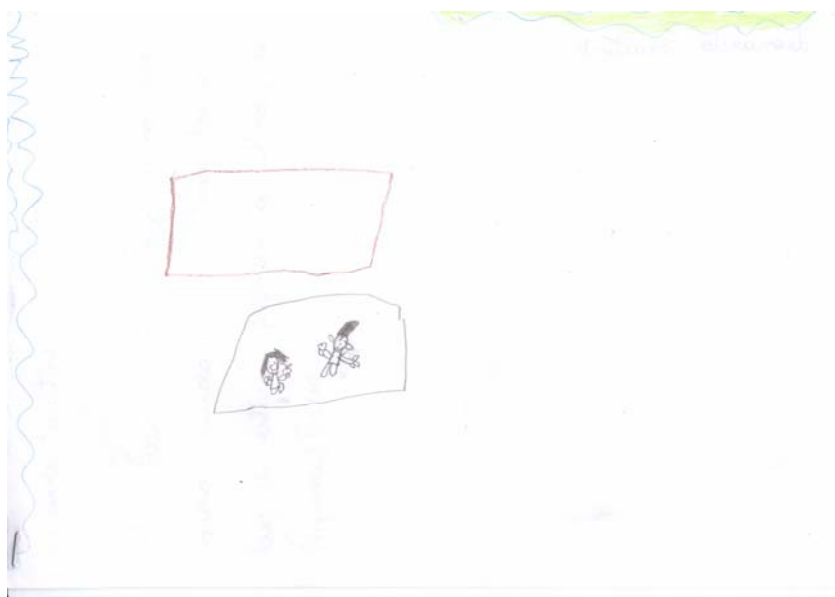


História: Uma lousa, eu e meus amigos e meus amigos surdos. Eu sei falar com eles.

Análise: Lelo desenha uma sala com crianças surdas e ouvintes, e gostaríamos de ressaltar que, embora haja a necessidade de apontar a diferença e de separar seus amigos de seus

amigos surdos, chama a todos de amigos e menciona que sabe falar com as crianças surdas, demonstrando ter um entendimento de que há uma linguagem diferente.

Produção Final: Lelo



História: Era uma vez uma menina surda e eu. Uma lousa. A gente estava fazendo a lição da Pequena Sereia.

Análise: Neste desenho de produção final, percebemos que Lelo mantém sua percepção anterior de aceitar a inclusão, se colocando com uma colega surda em seu D-E. Como na produção inicial, Lelo transita tranquilamente entre as crianças surdas e as ouvintes.

Produção Inicial: Sueli, menina ouvinte



História: Estes dois são os mudos e estes os que escutam. Eles são amigos. Eles estão conversando com a mão.

Análise: Sueli cumpre a tarefa adequadamente, desenhando uma sala com crianças surdas e ouvintes com o acréscimo de que são amigos e do entendimento da comunicação deles, através das mãos.

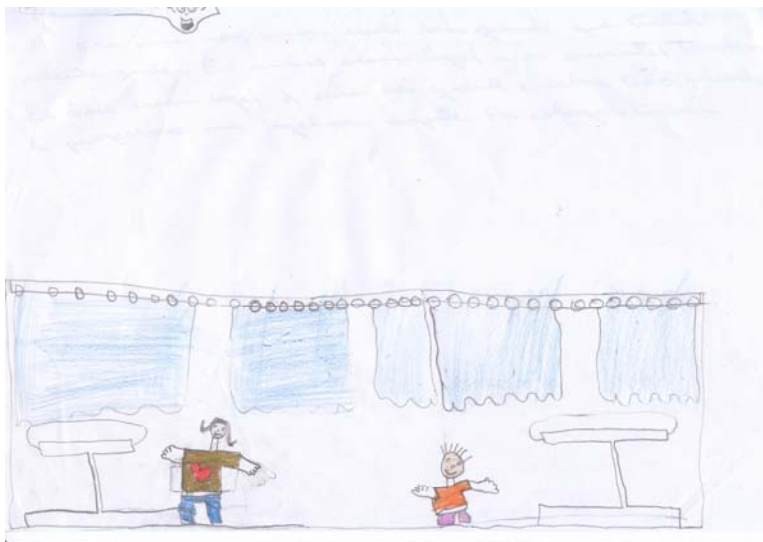
Produção Final: Sueli



História: Eu estava conversando com o mudo. Aí ele falou com a mão que eu sou bonita.

Análise: Novamente Sueli coloca uma criança surda e uma ouvinte no mesmo ambiente e menciona que as crianças surdas utilizam uma comunicação diferenciada através das mãos. Sente-se aceita por elas e valoriza sua opinião.

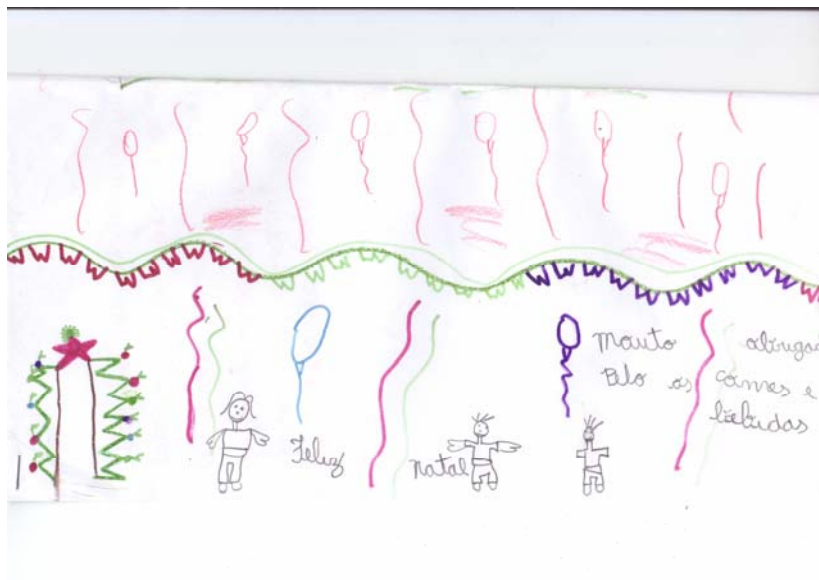
Produção Inicial: Yara, menina ouvinte



História: Era uma vez uma escola bem grande que tinha muita gente. Os surdos eram legal e os ouvintes também. Os dois eram legal. A sala era grande e cabia todo mundo. A professora era legal com a gente. Os colegas também.

Análise: Yara realiza um desenho de uma sala de aula com duas crianças que não especifica se são surdas ou ouvintes. Mas segue contando uma história apropriadamente inclusiva, em que crianças surdas e ouvintes são legais e convivem no mesmo espaço onde “cabe todo mundo”.

Produção Final: Yara



História: Desenhou os surdos eram bonitos e estavam na sala, e os ouvintes estavam juntos, brincando e conversando, estavam desenhando árvore de Natal, tinha bexigas por causa da festa.

Análise: Yara, em seu D-E de produção final, desenha uma festa com bexigas, bandeirinhas, árvore de Natal e crianças. Conta uma história feliz em que crianças surdas e ouvintes estão juntas brincando e conversando. Desde o primeiro desenho, Yara incorpora crianças surdas e ouvintes em sua realidade, mostrando aceitar a inclusão, com um bom aproveitamento desta proposta.

Produção Inicial: Domingues, menino surdo



História: Minha amiga ouvinte junto comigo assistindo televisão na escola. Acaba a escola e eu vou para casa.

Análise: Domingues, em seu D-E, incorpora a colega ouvinte em sua rotina escolar. Faz um desenho de duas crianças juntas de mãos dadas assistindo à televisão. Devido à forma de expressão concreta dos surdos, Domingues verbaliza que depois da escola vai para casa. Parece que a inclusão é um processo de relação apenas escolar.

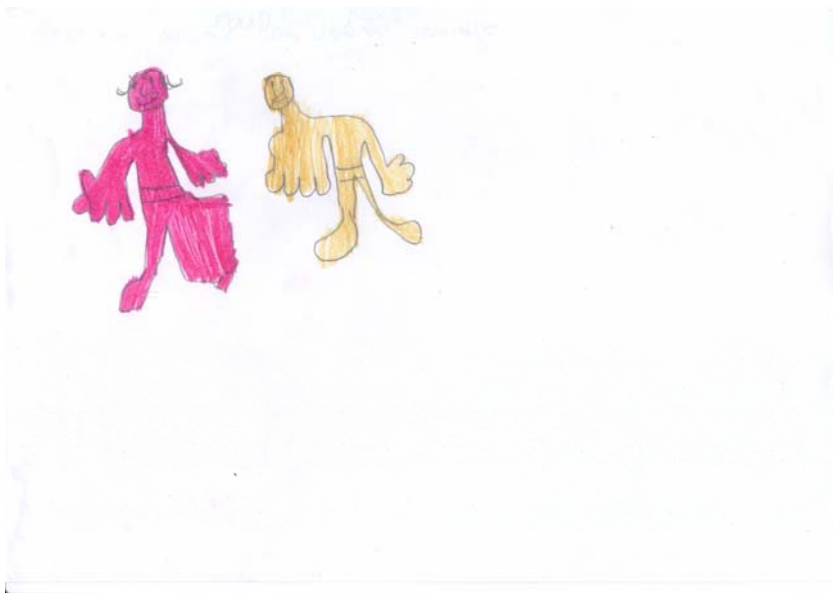
Produção Final: Domingues



História: A professora Lucimara é amiga, na sala 9 da escola, abriu a porta... surpresa tem festa. Na fila, menino surdo, menina ouvinte, menina ouvinte, menino surdo brincando. Tem também o armário.

Análise: Domingues realiza um D-E do último dia do encontro do projeto inclusão, em que crianças surdas e ouvintes se encontram para uma festa que encerraria o projeto. Domingues menciona que na fila havia crianças surdas e crianças ouvintes juntas aguardando para entrar na sala, demonstrando uma condição de inclusão.

Produção Inicial: Guga, menino surdo



História: Menina surda com menino ouvinte.

Análise: Notamos que, apesar de ser um desenho que não distingue uma figura humana da outra, a não ser pela cor e pelo cabelo feminino, Guga se preocupa em cumprir a tarefa, desenhando uma criança surda e outra ouvinte.

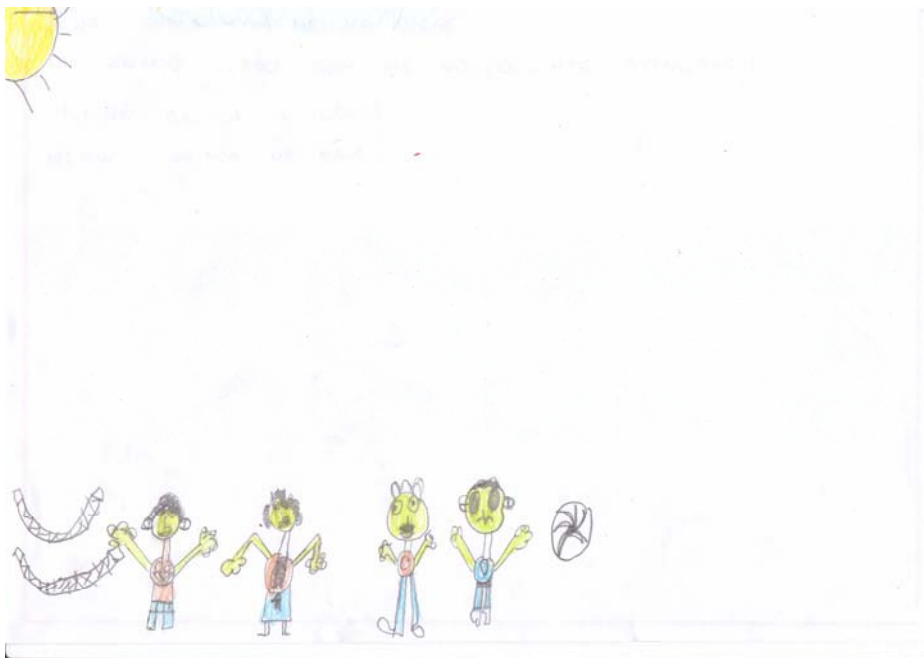
Produção Final: Guga



História: Escola, menino ouvinte, menina surda, menino ouvinte, menina surda.

Análise: Na produção final, Guga amplia o que realizou na produção inicial desenhando mais crianças diferenciadas somente pelo sexo, através do cabelo feminino, em uma escola. Por meio deste desenho percebemos que foi possível esta convivência inclusiva na realidade de Guga.

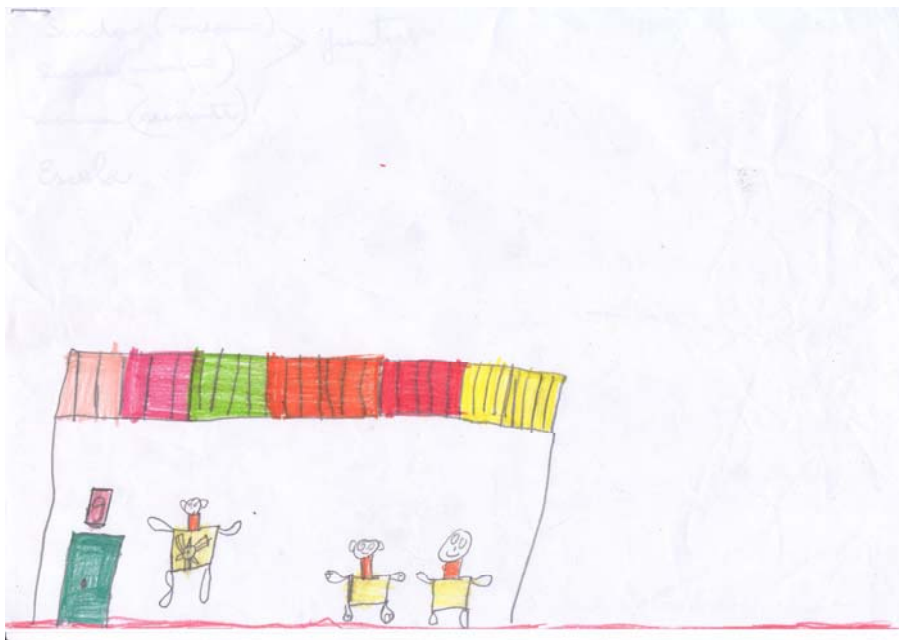
Produção Inicial: Jaime, menino surdo



História: Menina surda com menina surda, um menino surdo com menino ouvinte brincando, menina brinca de corda. Menino brinca de bola.

Análise: Para o sexo oposto, Jaime coloca duas meninas surdas pulando corda, porém, para o seu sexo, inclui um menino surdo e um ouvinte brincando de bola. Embora a condição de surdez seja prevalente, há uma aceitação da convivência com os ouvintes.

Produção Final: Jaime



História: Menino surdo, menino surdo e menina ouvinte juntos na escola.

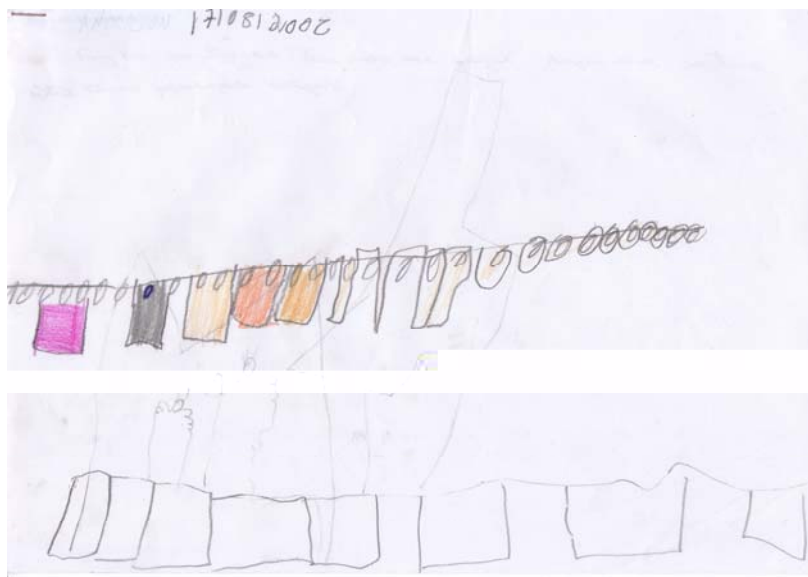
Análise: Já na produção final, Jaime coloca crianças surdas e ouvintes juntas no seu universo estudantil, sem discriminar a atividade propriamente, simplesmente estão juntos na escola.

Síntese desta categoria: Neste primeiro grupo predomina a aceitação de uma experiência diferente das já conhecidas, o que indica uma possibilidade da inclusão desde o início do processo. Refletimos se houve um contato efetivo entre as crianças surdas e ouvintes ou se elas simplesmente estavam cumprindo a tarefa sem vivenciá-la de fato. Acreditamos que algumas crianças estabeleceram um contato real e efetivo e que, de maneira geral, estas

crianças mostravam-se mais receptivas à diversidade desde o começo. Percebemos, por meio dos Desenhos-Estórias, várias motivações para essa aceitação. Para muitas crianças, vê-se a aceitação desta nova proposta da escola, mas, para outras, já havia um interesse para o conhecimento do diferente, uma das condições para que haja a inclusão. Diversas formas de atividades inclusivas foram ressaltadas pelas crianças, entre elas: juntos na fila, estudando, brincando de bola e de corda, participando de uma festa, fazendo lição juntas, fazendo desenho e participando da proposta. Notamos que estas crianças se colocaram de antemão pré-dispostas à vivência, à aceitação, ao incluir em seus mundos o outro, sendo este diferente ou não.

Dando continuidade, interpretaremos os próximos desenhos de acordo com a segunda categoria de análise, ou seja, dezenove crianças que realizaram em seus D-E de produção inicial uma separação entre surdos e ouvintes, demonstrando que para elas a inclusão ainda não se fazia possível. Porém, após os quatorze encontros de convivência inclusiva, realizaram um D-E de produção final onde há inclusão, denotando uma mudança de comportamento. Estas crianças representam 43% do total de crianças, sendo 26% crianças surdas e 74% crianças ouvintes.

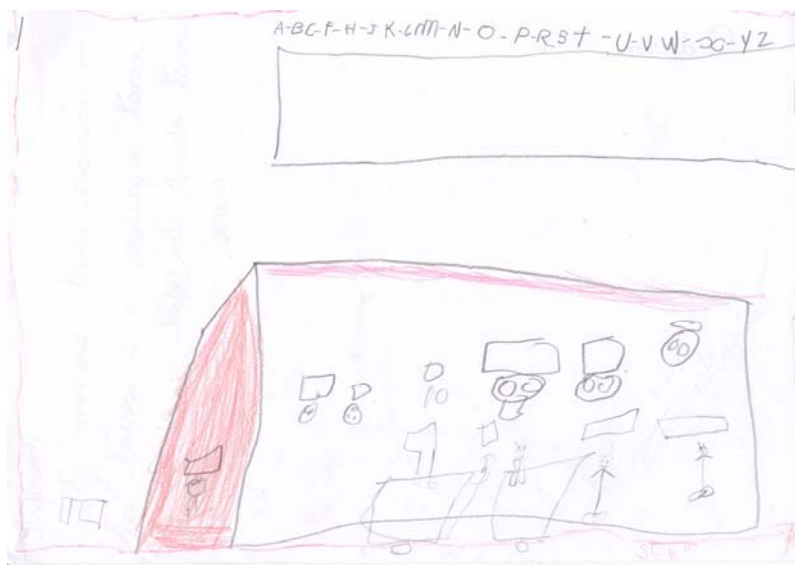
Produção Inicial: André, menino ouvinte



História: Fiz as carteiras. Eu não sei fazer. Aqui era cortina. Não tem pessoas aqui.

Análise: André realiza um desenho somente de seu ambiente escolar, sem incluir nenhuma pessoa. Há um vazio, uma ausência de sentimentos e, possivelmente, medo.

Produção Final: André



História: O menino tava escrevendo na lousa e o moleque tava apontando o lápis. O surdo tava fazendo A Pequena Sereia.

Análise: André, em seu desenho de produção final, inclui crianças que denomina de “menino” e “moleque”, sem determinar se ouvem ou não, e inclui no seu desenho as crianças surdas realizando as atividades solicitadas sobre o livro A Pequena Sereia. Após a vivência com as crianças surdas, parece que pode se permitir viver e experimentar.

Produção Inicial: Balia, menina ouvinte



História: O surdo é legal. O surdo é amigo. O surdo tá batendo. O surdo tá chutando. O surdo tá arrebrandando. O surdo quer bater em quem não é surdo. O surdo tá fazendo lição. O surdo pode ser um amigo. O surdo é legal. O surdo não pode bater.

Análise: Percebemos através da história de Balia que ela inicia o relato sendo politicamente correta, mas em seguida libera o seu sentimento real, ou seja, toda a agressividade que percebe nas crianças surdas. Finaliza o seu relato como começou, de novo tentando manter as aparências e mencionando que a criança surda pode ser amiga e que ela é legal, apesar de bater, ela deve ser instruída a não bater. No desenho de Balia não vemos nada do que relata na história, vemos várias crianças juntas, sem identificação se são surdas ou ouvintes. Neste caso, há a expressão do preconceito sobre os surdos e uma categorização do surdo, com ausência da percepção de uma pessoa surda.

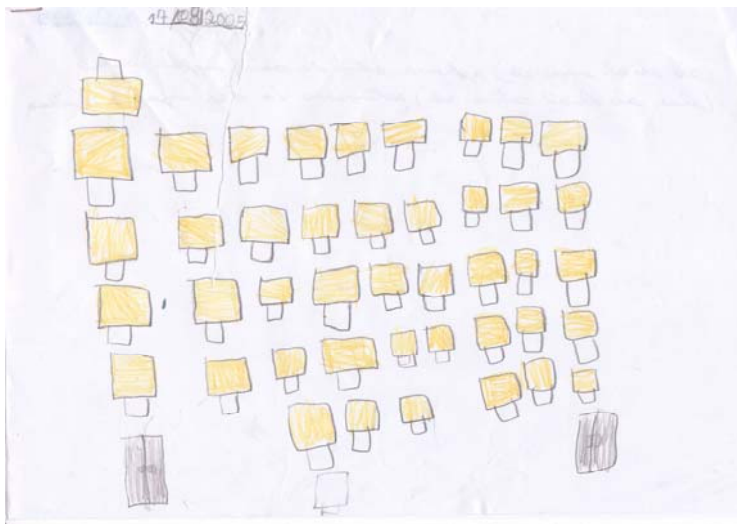
Produção Final: Balia



História: Eles, os surdos, saíram lá fora para fazer a história da sereia. Eles voltaram para a sala e foi para o banheiro quieto. E a professora tá passando lição para todo mundo copiar, o surdo e quem escuta. Eles estão juntos.

Análise: Balia, após catorze semanas de convivência, já não percebe a criança surda de maneira estereotipada. Agora, eles já estão incorporados em seu dia-a-dia escolar, realizando atividades iguais às suas. Não manifesta em momento algum a questão agressiva explicitada no desenho de produção inicial, ao contrário, cita até que a ida ao banheiro foi de forma silenciosa. A atividade compartilhada durante os catorze encontros foi lembrada e citada por Balia, demonstrando a importância que os encontros tiveram para as crianças.

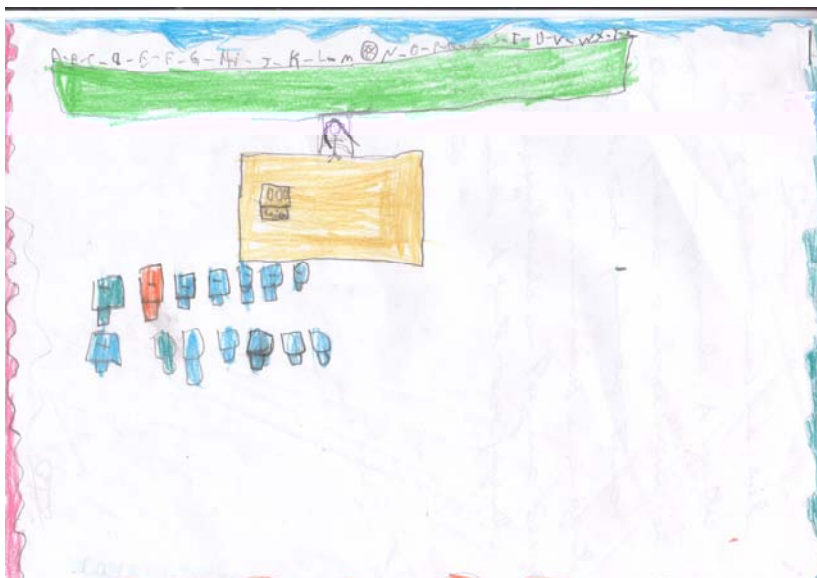
Produção Inicial: Carlos, menino ouvinte



História: Estas aqui são os não surdos (de um lado da sala) e aqui são os ouvintes (do outro lado da sala).

Análise: Carlos em seu D-E desenha uma sala de aula com várias carteiras e separa a sala para acomodar de um lado as crianças surdas e, do outro lado, as crianças ouvintes. Percebemos uma falta de contato, de interação e de relação entre crianças surdas e ouvintes no mundo interno de Carlos. A inclusão ocorre por obrigação.

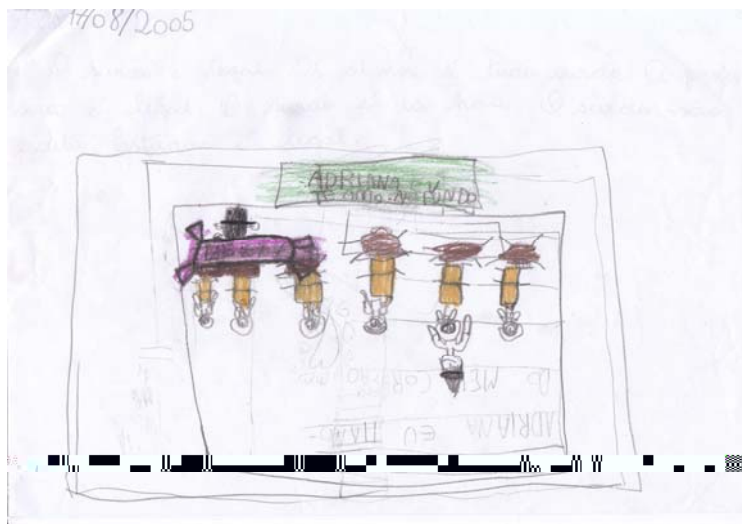
Produção Final: Carlos



História: A gente entramos na sala com os amigos mudo. A gente estava falando o abecedário, aí a gente tava pintando. Todo mundo, os mudinhos e a gente, tava desenhando A Pequena Sereia bem bonito. A gente tava fazendo lição.

Análise: Após os encontros que proporcionavam a convivência inclusiva, Carlos realizou que todos podiam se misturar em um mesmo ambiente, estudar o mesmo material e ser amigos. Carlos comenta que realizaram a atividade de forma conjunta e com capricho, seu desenho, por si só, está mais alegre e com mais material ilustrativo. Levantamos a hipótese dele ter se beneficiado das diversas atividades criativas proporcionadas durante os encontros.

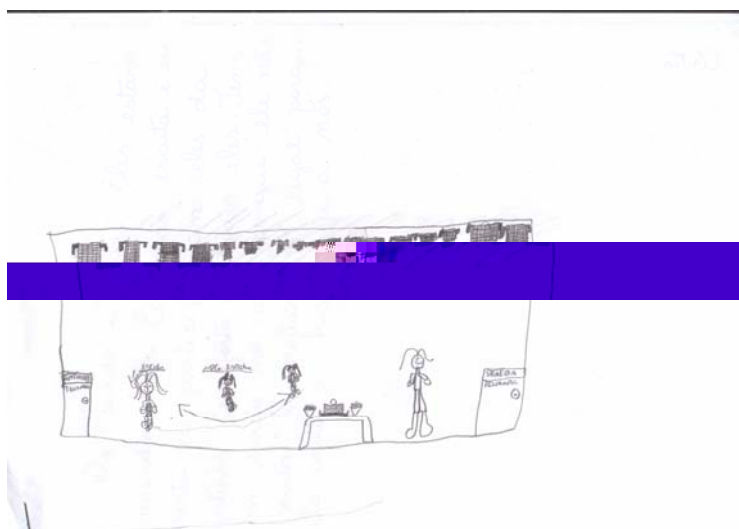
Produção Inicial: Cilene, menina ouvinte



História: O surdo é legal. Os alunos é tudo surdo. A professora é legal. O surdo é da hora.
O surdo não escuta. Estudar é legal.

Análise: Cilene realiza um desenho somente de seus colegas surdos, ressaltando que eles não escutam e o quanto eles são legais, porém não integra os ouvintes neste convívio. Para ela, a convivência com o diferente tem hora marcada.

Produção Final: Cilene



História: Os surdo é legal. Eles estava comendo bolo. Eles não escuta e eu gostei de participar com eles da festinha. Eu gosto de todos eles. Tem um surdo no meio porque ele não escuta. A professora é legal porque ela conta a história para nós.

Análise: Neste D-E de produção final notamos que Cilene integra as crianças surdas e as ouvintes em seu desenho. Comenta a respeito da festa que ocorreu no último encontro como uma atividade da qual gostou de participar. Cilene, novamente, ressalta que gosta das crianças surdas e que elas não escutam. E finaliza a sua história dizendo que a professora é legal, pois conta história para todos eles. De maneira geral, Cilene se coloca muito favorável a toda a experiência e parece ter facilidade em gostar das coisas de modo abrangente.

Produção Inicial: Darcy, menina ouvinte



História: O menino e a menina. Estão brincando.

Análise: Darcy desenha quatro crianças, porém relata uma história empobrecida sem identificar as crianças a não ser pelo sexo e pelo fato de citar que estão brincando.

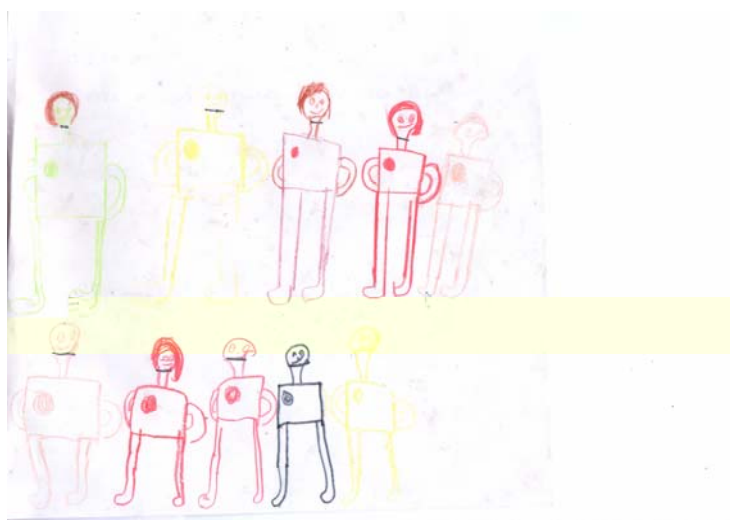
Produção Final: Darcy



História: As crianças do D. A. estava brincando e eu tava junto. Nós corremos e brincamos de esconde-esconde.

Análise: Neste D-E Darcy inclui mais crianças, realizando um desenho bastante colorido, tendo mais crianças que estão próximas, a ponto das mãos se tocarem, e integra as crianças surdas em seu mundo de brincadeiras. Percebe com propriedade a deficiência de seus colegas surdos ao mencionar duas brincadeiras bastante adequadas para a deficiência em questão, a surdez, que não os impede nem de correr e nem de brincar de esconde-esconde. Brincadeiras estas que, respectivamente, crianças com deficiência física e crianças com deficiência visual estariam incapacitadas de realizar.

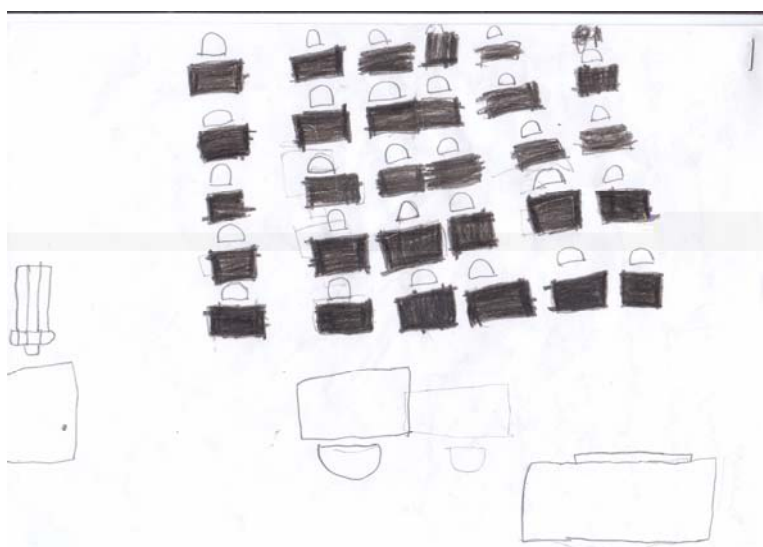
Produção Inicial: Daniel, menino ouvinte



História: Desse lado de cima é os mudinhos do D. A. e o de baixo é nós.

Análise: Neste D-E percebemos que Daniel incorpora os “mudinhos” em seu desenho, porém ainda em um patamar diferente, ou seja, os “mudinhos” em cima e as crianças ouvintes embaixo.

Produção Final: Daniel

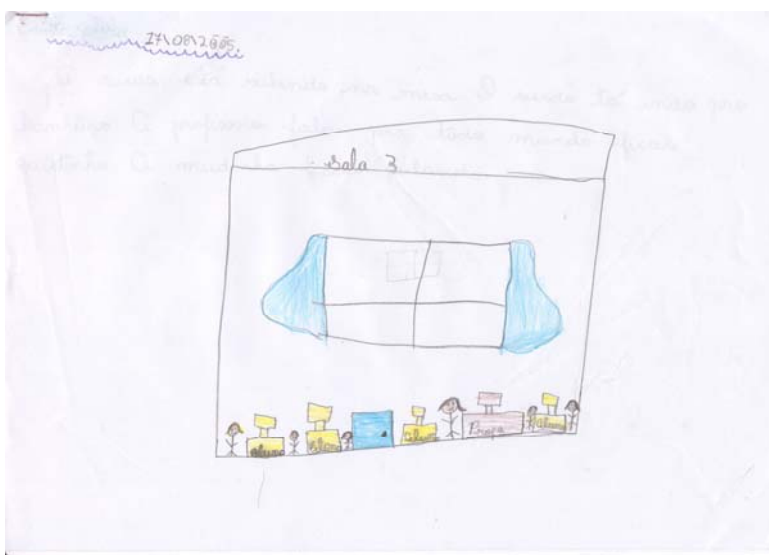


História: Os surdinhos foram para minha sala para fazer o desenho do príncipe. Aí a gente tava fazendo e passou umas horas e a gente foi para o banheiro, aí a gente voltou e fez a lição. A gente, surdinho e ouvinte juntos. Aí a gente foi na outra classe (classe dos surdinhos) fazer a bruxa.

Análise: Consideramos este D-E bastante incongruente, pois apresenta uma história repleta de detalhes, com uma inclusão efetiva de crianças surdas e ouvintes, porém o desenho é de uma sala de aula vazia. Daniel junta, em sua história, as crianças surdas e os ouvintes em

atividades compartilhadas, denotando uma real incorporação das crianças surdas em seu mundo estudantil.

Produção Inicial: Elisa, menina ouvinte



História: O surdo está subindo na mesa. O surdo tá indo para o banheiro. A professora falou para todo mundo ficar quietinho. A mudinha ficou pulando.

Análise: Elisa desenha uma sala de aula em que há várias crianças. Na sua história ela identifica todas como sendo surdas e as descreve fazendo bagunça. Relata inclusive que a professora interferiu, solicitando silêncio, mas que a “mudinha” continuou fazendo bagunça, ou seja, pulando. Percebemos neste relato um pré-conceito quanto às crianças surdas como aquelas impulsivas e desobedientes, que perturbam a ordem previamente estabelecida.

Produção Final: Elisa



História: Este é um surdo, este é outro, este é um ouvinte e este é o outro ouvinte. Esta é a professora, aqui é onde a professora coloca os desenhos. A professora tá passando a lição na lousa para todos eles.

Análise: Já no D-E de produção final verificamos que Elisa inclui as crianças surdas em uma classe sem maiores problemas. Todas as questões problemáticas levantadas por ela no desenho de produção inicial desaparecem, dando espaço a uma convivência harmônica entre crianças surdas e ouvintes.

Produção Inicial: Gilberto, menino ouvinte



História: O surdo está copiando a lição. O surdo está brincando no recreio. Nós estamos copiando a lição. A professora tá brava porque as crianças estão bagunçando na sala.

Análise: Gilberto relata uma história que parece cindida, ou seja, ora a criança surda copia a lição e ora eles copiam a lição, fazendo menção às crianças ouvintes. Gilberto não parece incluir as crianças surdas e ouvintes na mesma concepção. Quando no final cita que as crianças estão bagunçando, não fica claro se são as crianças surdas ou as crianças ouvintes ou todos, Gilberto não explicita.

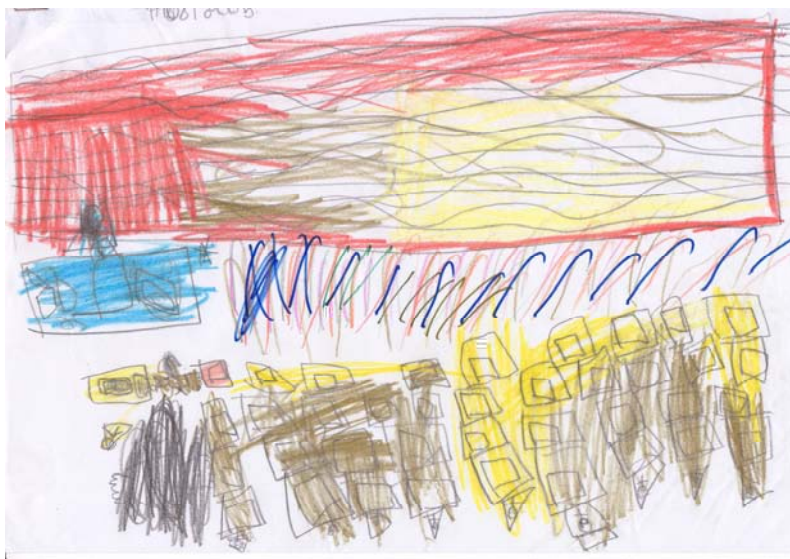
Produção Final: Gilberto



História: A professora está dizendo para não correr no corredor (os ouvintes e os mudos) é para voltar rápido. Daí eles estavam bagunçando, o Gilmar (ouvinte) com um mudinho. A professora mandou os dois para a diretoria. A sala de aula estava bagunçada por causa do Gilmar e do mudinho.

Análise: Neste D-E percebemos que Gilberto já inclui as crianças surdas, denominadas de mudinhos, no seu mundo de bagunças, termo que utiliza na produção inicial e na produção final. Tanto as crianças ouvintes quanto as crianças surdas fazem bagunça na mesma medida, juntas. Portanto, percebemos que através da convivência inclusiva Gilberto pôde incluir os seus colegas mudinhos no seu mundo, para o bem ou para o mal.

Produção Inicial: Gilmar, menino ouvinte



História: Aqui são os não surdos (de um lado da sala). Da parte amarela para cá são os surdos.

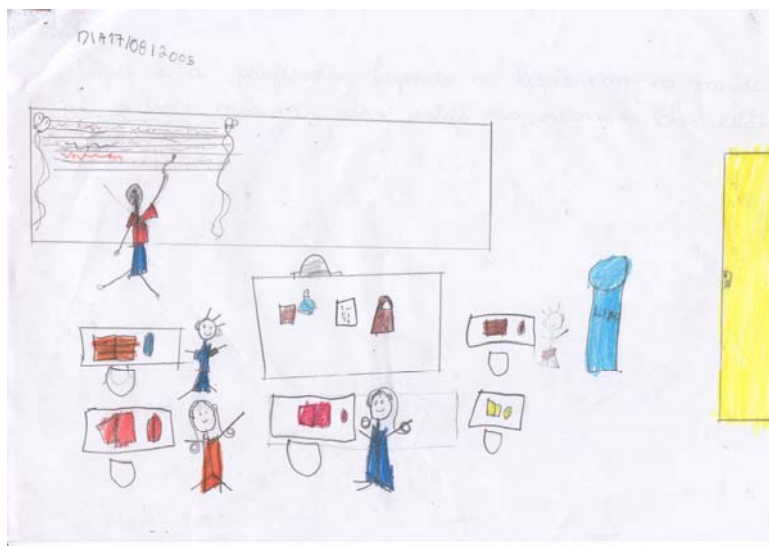
Análise: Gilmar, em seu desenho de produção inicial, inclui as crianças surdas e ouvintes na mesma sala de aula, porém estas ficam separadas por uma parte amarela no desenho. Cumpre-se a tarefa sem que se realize uma mistura, continua existindo uma segregação dentro do mesmo ambiente.

Produção Final: Gilmar



História: Era uma vez uma menina surda, um menino ouvinte, uma menina surda e outra menina surda e um menino ouvinte. Tinha um menino de cabelo espetadinho. Fiz o menino que não pára de usar boné. Parece que ele adora usar boné.

Produção Inicial: Karina, menina ouvinte



História: Aqui é a professora fazendo a lição com os mudos. E as outras crianças elas estão no recreio. Eles estão dançando.

Análise: Karina faz um D-E onde somente as crianças surdas, denominadas por ela de mudos, estão presentes, ela não inclui os ouvintes na sala, relata que eles foram para o recreio. Achamos interessante o fato de Karina mencionar que as crianças surdas estão dançando, mostra uma falta de aproximação e desconhecimento da surdez, pois o dançar em primeira instância pressupõe acompanhar o ritmo de uma música. Não que as crianças surdas não possam dançar, podem sentir as vibrações e é algo que realmente gostam de fazer, soltar o corpo e dançar. Porém consideramos curioso por ser um primeiro desenho e por ser este o ato que Karina escolheu para seu D-E.

Produção Final: Karina



História: Os outros alunos, surdos e ouvintes, foram para o cinema e ficaram três, porque não pagaram o cinema, um mudo e dois ouvintes, e a professora tava passando lição na lousa.

Análise: Novamente neste D-E de produção final Karina menciona que alguns alunos não estão presentes, parece que a falta é algo que ela precisa pontuar. Todavia, ela já consegue incluir crianças surdas e ouvintes, várias crianças estão faltando no desenho, porém este inclui tanto crianças surdas quanto ouvintes que vão realizar uma mesma atividade. Gostaríamos de chamar a atenção para duas crianças olhando para um lado e outra criança e a professora olhando para o outro lado. Karina demonstra ter uma excelente capacidade de organização espacial.

Produção Inicial: Lucas, menino ouvinte



História: Era uma vez o surdo que estava no recreio brincando e ele tava brincando de pega-pega no recreio. Ele tropeçou e machucou e foi para a diretoria para arrumar o machucado e o colega dele chamou alguém para ficar no lugar e depois eles se divertiram e outro colega foi para sala e a professora mandou fazer o Emef-Osasco. E depois deu a hora de ir embora e na hora da fila eles estavam brincando e o amigo falou para parar senão ia machucar. E a mãe falou para ir rápido e ele falou que não podia. E o surdo foi embora.

Análise: Lucas, em seu D-E, conta uma história de um dia numa escola e desenha somente parte deste dia que relata. Desenha um corredor de escola, com crianças em fila, próximas à porta e conta uma história ambientada no recreio, na sala de aula e, por fim, na fila propriamente dita. Sua história conta sobre uma criança surda que estava brincando no recreio e se machuca, as crianças chamam outros colegas para brincar junto, sem ficar claro se são crianças surdas ou ouvintes, e deste ponto em diante não temos mais esta clareza.

Chama-nos atenção o fato de ele iniciar narrando a história de uma criança surda e de enfatizar tanto a questão do se machucar, sendo este talvez um foco importante de seu dia-a-dia.

Produção Final: Lucas



História: O mudinho subiu na cadeira e a professora levou ele para a diretora. A diretora brigou com ele e mandou a professora mandar e ele chegou em casa e apanhou da mãe. Tem a sala, as cadeiras e as mesas, as janelas. Os colegas todos sentados na cadeira. Os D. A. são nossos colegas. Eles estão juntos com a gente, sentados na nossa sala.

Análise: Novamente Lucas conta uma história de um mudinho. Parece ter sentido que isto era esperado. Porém, na produção final, ele, já mais à vontade, fala sobre a bagunça de uma criança surda e de suas consequências. No final de seu D-E fala de todos os colegas, tanto

crianças surdas quanto ouvintes, que estão sentados juntos na sala, mostrando que é capaz de aceitar a convivência com os surdos.

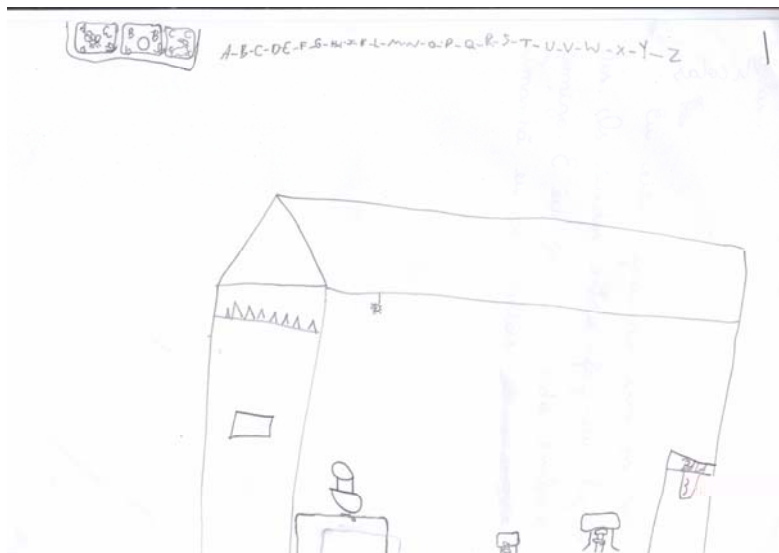
Produção Inicial: Nuno, menino ouvinte



História: Os mudos é legal. Os mudo brinca. Os mudos tá fazendo desenho.

Análise: Nuno incorpora os mudos em seu D-E, considerando-os legais e realizando atividades cotidianas esperadas, porém não inclui os ouvintes em sua história. Seu D-E mostra que ele cumpre com o esperado.

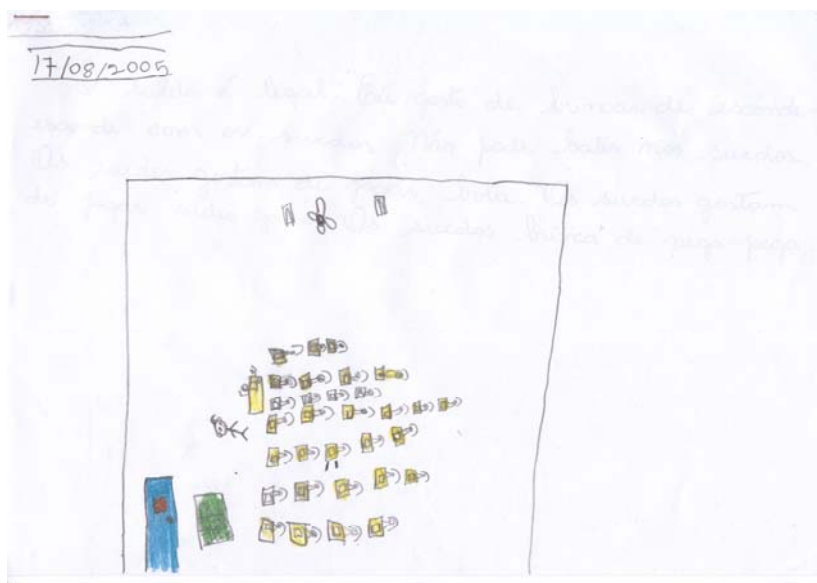
Produção Final: Nuno



História: Eu estou falando com os surdos. Os surdos estão fazendo lição comigo. E eu já tou indo embora. Amanhã eu vou voltar.

Análise: Nuno, em seu D-E de produção final, já é capaz de expressar atitudes que incluem crianças surdas e uma criança ouvinte, ele próprio, no mesmo ambiente realizando ações conjuntas. Para finalizar, diz que já está na hora de ir embora para voltar no dia seguinte.

Produção Inicial: Salete, menina ouvinte



História: O surdo é legal. Eu gosto de brincar de esconde-esconde com os surdos. Não pode bater nos surdos. Os surdos gostam de jogar bola. Os surdos gostam de jogar videogame. Os surdos brinca de pega-pega.

Análise: Salete realiza um desenho de uma sala de aula e conta uma história de outras atividades mais voltadas para o recreio. Percebemos um ponto de vista bastante favorável em relação às crianças surdas. Salete diz gostar de brincar com as crianças surdas e as defende ao dizer que não se pode bater nos surdos. Apesar de toda a simpatia que Salete manifesta perante os surdos, ela menciona, em seu relato, somente brincadeiras que os surdos estão realizando. Aparece aqui o conceito social de assistencialismo.

Produção Final: Salete



História: Essa parte é dos mudinhos e a de baixo é a nossa sala.

Análise: Na produção final Salete incorpora em seu desenho, ainda que de forma precária, as crianças surdas, mostrando que a inclusão é um processo difícil e penoso.

Produção Inicial: Tânia, menina ouvinte



História: Aqui é os surdos [de um lado separada por uma linha] e aqui os não surdos [do outro lado da sala]. Aqui está uma criança surda com a professora na frente contando história para ele.

Análise: Percebemos por este Desenho-Estória que Tânia cumpre a tarefa satisfatoriamente, ou seja, desenha uma sala de aula com crianças surdas e ouvintes, mas separa concretamente estas crianças com uma linha que desenha no chão da sala. Há um ambiente reconhecido como tal, uma sala de aula com tudo que esta tem direito, porém, não há a oportunidade de mistura, de troca, de relação, pois há algo que Tânia concretiza com uma linha vermelha que impede a inclusão propriamente dita. Acreditamos que isso pode ocorrer quando há uma proposta forçada de inclusão. Consideramos interessante o fato de Tânia colocar a professora de surdos como a professora oficial daquela sala e de ter

desenhado uma criança surda ao lado da professora para esta poder contar-lhe uma história. Pensamos que Tânia percebe a necessidade de proximidade, direcionamento e expressão que uma professora precisa ter para comunicar algo que deseja, não só pela aluna que está à sua frente, mas também pelo posicionamento de todas as crianças surdas, à frente da professora de crianças surdas, mas nesse caso as crianças ouvintes ficam sem a atenção da professora.

Produção Final: Tânia



História: Desenhei todo mundo junto na mesma classe, estavam brincando de cabra cega, eles conversavam com as mãos.

Análise: Pode-se perceber grande diferença na atitude de Tânia. Ela incluiu as crianças surdas em sua classe, em seu ambiente escolar, em sua vida. Todas as crianças, brincando juntas de cabra cega, evidenciando uma tarefa de socialização, sendo que uma criança estava escondida e deveria ser encontrada. Esta brincadeira escolhida por Tânia enfatiza a existência da deficiência, pois ao menos uma criança deve ficar cega para a brincadeira se realizar. Porém, Tânia percebeu que as crianças surdas poderiam brincar com as ouvintes de cabra cega, igualmente, pois só lhes faltava a audição; a visão, todos, crianças surdas e ouvintes, têm preservada. Consideramos apropriada a brincadeira escolhida e o desenho de todas as crianças iguais, sem distinção, a não ser pela saia das meninas que identificava o sexo feminino. O comentário que Tânia faz sobre a conversa com as mãos somente reafirma a observação e o reconhecimento da diversidade, a comunicação diferenciada.

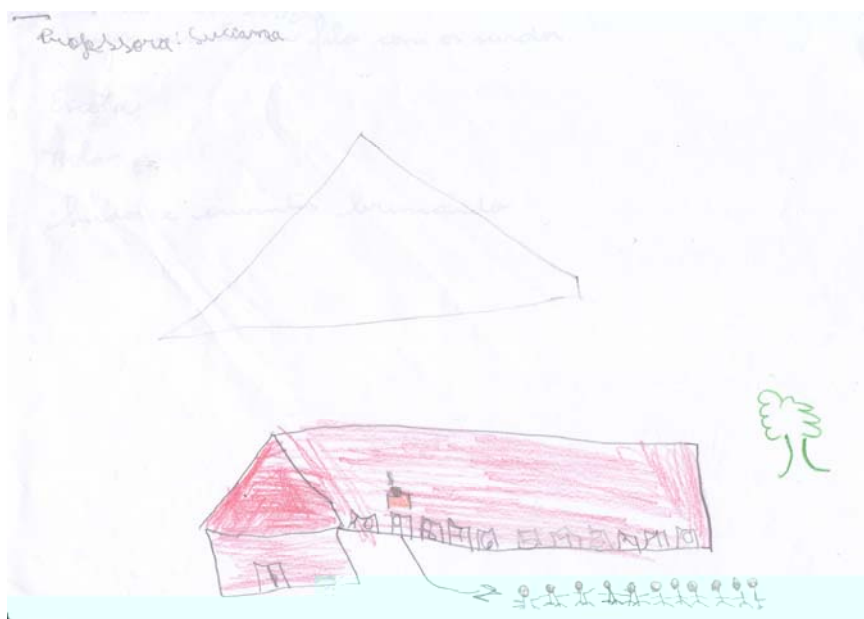
Produção Inicial: Eduardo, menino surdo



História: No recreio comendo arroz e feijão sentado no banco todos os meus amigos surdos e uma menina amiga ouvinte.

Análise: Eduardo desenha o refeitório e seus colegas, com os seus respectivos nomes, sentados no banco. Menciona uma amiga ouvinte que está junto, porém o seu nome não foi escrito. Denota que, por si só, já incorpora uma amiga ouvinte ao seu universo pessoal, mas ela é anônima, revelando uma atitude incorporada por imposição.

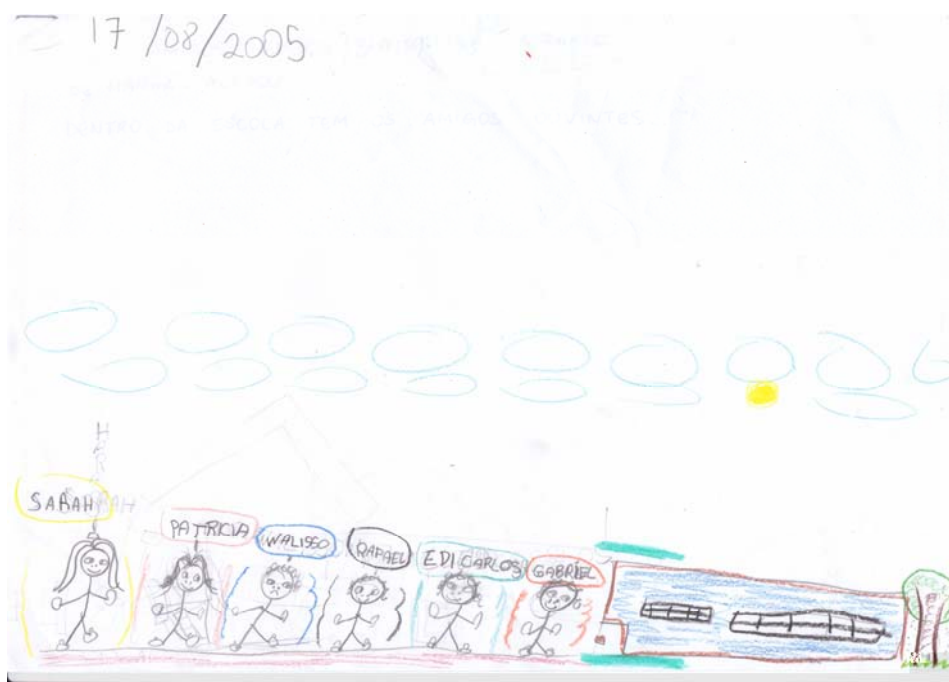
Produção Final: Eduardo



História: Amigos ouvintes em fila com os surdos. Escola, bolo. Surdos e ouvintes brincando.

Análise: Já na produção final, Eduardo desenha e conta a história de crianças surdas e ouvintes juntas brincando. Achemos particularmente interessante o fato de Eduardo mencionar em primeira instância os ouvintes, denominando-os de amigos. Acreditamos que este projeto fez muito sentido para Eduardo, que já revelava um olhar diferenciado para as crianças ouvintes, um olhar de incorporá-las a seu meio social.

Produção Inicial: Gastão, menino surdo

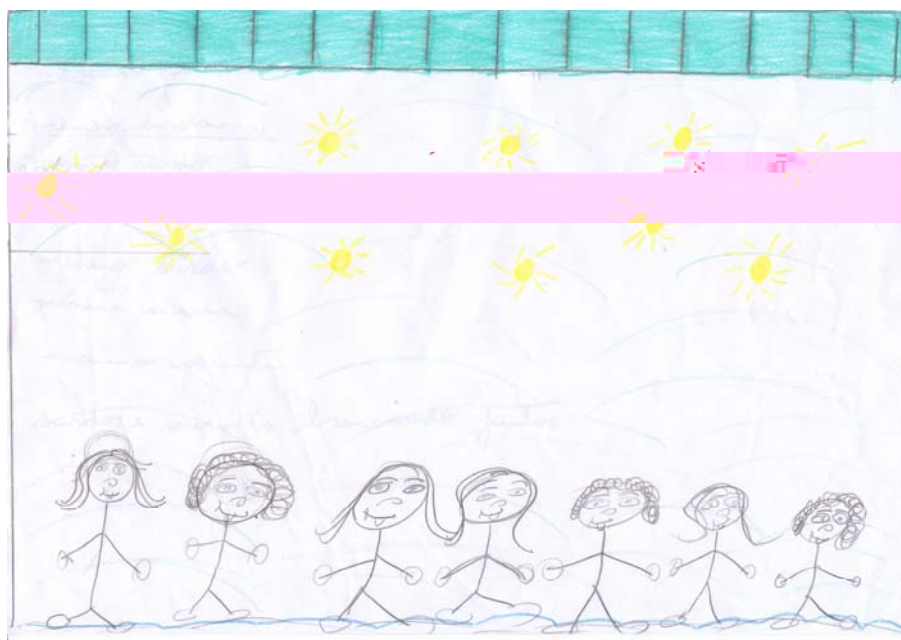


História: Meus amigos surdos na escola à tarde. De manhã acabou. Dentro da escola tem os amigos ouvintes.

Análise: Percebemos que o Gastão se identifica com as crianças que desenha e faz questão de escrever o nome de todas elas acima de seus desenhos. Está presente, neste desenho, a

expressão de pertencimento a um grupo de crianças que ele reconhece como crianças surdas da sua escola do período da tarde. Cabe ressaltar que até o semestre anterior ele freqüentava o período da manhã e tinha outros colegas surdos em sua classe especial. Percebemos, também, pelo relato de sua história, que Gastão menciona a presença de crianças ouvintes dentro da sua escola. Portanto, ele as incorpora em seu universo estudantil, porém ainda não as inclui em seu desenho. Como minoria surda, a presença da criança ouvinte como diferente de si sempre é notada, no entanto, nem sempre é incluída em seu mundo interno. A criança surda não tem como não atentar para a presença da maioria absoluta, ou seja, das crianças ouvintes ao seu redor. Este externo majoritário é imposto de forma que não deixa muita opção, confirmando, assim, a diversidade existente.

Produção Final: Gastão



História: Brincadeira, meninas brincando, menina surda, menino surdo, menina ouvinte, menina ouvinte, menino surdo, menina surda, menino ouvinte, surdos e ouvintes brincando juntos.

Análise: Devemos relembrar que, através da concretude da comunicação utilizada por estas crianças surdas, que têm um vocabulário de LIBRAS em fase de aprendizagem, portanto restrito, as histórias relatadas constituíam mais descrições do que histórias propriamente ditas. Percebemos, através deste Desenho-Estória, que Gastão, após ter se encontrado por quatorze semanas seguidas em sua sala de aula para atividades criativas conjuntas com os ouvintes, incorporou oficialmente os seus colegas ouvintes ao seu imaginário simbólico. As crianças ouvintes existem, estão ali à sua volta, e agora fazem parte do seu dia-a-dia, brincam com ele na mesma medida em que brincam com os seus amigos surdos, e sua história, embora ainda pobre, já mostra mais elementos do que a inicial.

Produção Inicial: Júnior, menino surdo



História: A Salete, a Paula, o Gastão, o Júnior, Jaime, o Eduardo e eu juntos com a fonoaudióloga. O armário da classe, a árvore, o alfabeto, os números, tenho amigo ouvinte, mas não desenhei.

Análise: Júnior, em seu D-E, desenha a si mesmo e os seus amigos surdos dentro de seu ambiente escolar realizando atividades cotidianas. No final de sua história comenta que tem amigos ouvintes, mas que não os incorporou em seu desenho, fala-nos portanto da dificuldade de convivência entre surdos e ouvintes.

Produção Final: Júnior



História: Ouvinte e surdo brincando, escola, bolo, na mesa ouvinte, surdo e ouvinte conversando.

Análise: Neste D-E Júnior incorpora crianças surdas e ouvintes em seu mundo, brinca e conversa com elas na mesma medida, denotando uma apropriação do conceito de convivência inclusiva.

Produção Inicial: Salete, menina surda



História: A lousa, a mesa da professora, a Paula é minha amiga. O Gastão está junto com a Samanta. Não tenho amigo ouvinte.

Análise: Samanta realiza um D-E de seu universo, da sua sala de aula e de seus amigos surdos. É clara ao afirmar que não tem amigo ouvinte.

Produção Final: Samanta



História: Professora Lucimara, Samanta, menina ouvinte ao lado do armário, alfabeto e escola.

Análise: Samanta, em seu D-E de produção final, já inclui uma menina ouvinte, porém, do outro lado da sala, bem longe dela. Os meses de convivência constituíram-se como uma possibilidade um momento de aproximação com o universo das crianças ouvintes, e que para Samanta é lento e gradual. Ela nos confirma a idéia de que a inclusão é um processo, um caminho a percorrer.

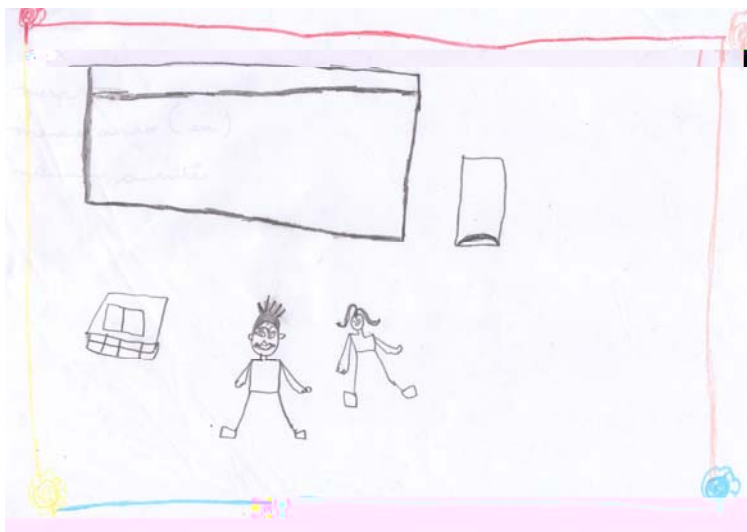
Produção Inicial: Wilson, menino surdo



História: Tem o alfabeto, a lousa, meus amigos surdos. Não tenho amigos ouvintes.

Análise: Em seu D-E Wilson se coloca de maneira clara e direta, desenha uma sala com o alfabeto acima da lousa e seus amigos surdos. É claro ao afirmar que não tem amigos ouvintes. Percebe com clareza a separação entre os diferentes.

Produção Final: Wilson



História: Lousa, lixo, mesa, menino surdo – eu e menina ouvinte.

Análise: Já na produção final, Wilson desenha uma sala com ele e com uma menina ouvinte. Após os 14 encontros de convivência inclusiva Wilson inclui uma menina ouvinte em seu desenho. Agora já é possível ter uma criança ouvinte em seu mundo.

Síntese desta categoria: Consideramos o segundo grupo o mais significativo de nossa pesquisa, pois percebemos que no início do projeto as crianças reconheciam a existência do outro, do diferente, porém ainda não havia a possibilidade do estar junto, do criar junto e do compartilhar. Estas crianças necessitaram verdadeiramente da experiência, do poder se experimentar com o outro a fim de aceitar e compartilhar com elas uma convivência enriquecedora. A partir dos catorze encontros, estas crianças puderam perceber e vivenciar o ser e o estar junto com o outro, igual ou diferente, na mesma medida. A experiência aconteceu dentro de um ambiente facilitador e confiável o suficiente para estas crianças

que, primeiramente, encontravam-se receosas, mas em um segundo momento puderam se abrir e incluir a todos, na mesma medida.

A seguir prosseguiremos interpretando os D-E pela terceira categoria de análise, ou seja, sete crianças que realizaram em seus D-E de produção inicial uma possibilidade de inclusão surdo-ouvinte e, após os quatorze encontros de convivência inclusiva, separaram surdos e ouvintes em seus D-E de produção final. Levantamos a hipótese de ter havido uma provável idealização inicial e ao longo do processo estas crianças se angustiaram. As crianças desta categoria representam 15% do total, sendo 14% delas surdas e 86% delas ouvintes.

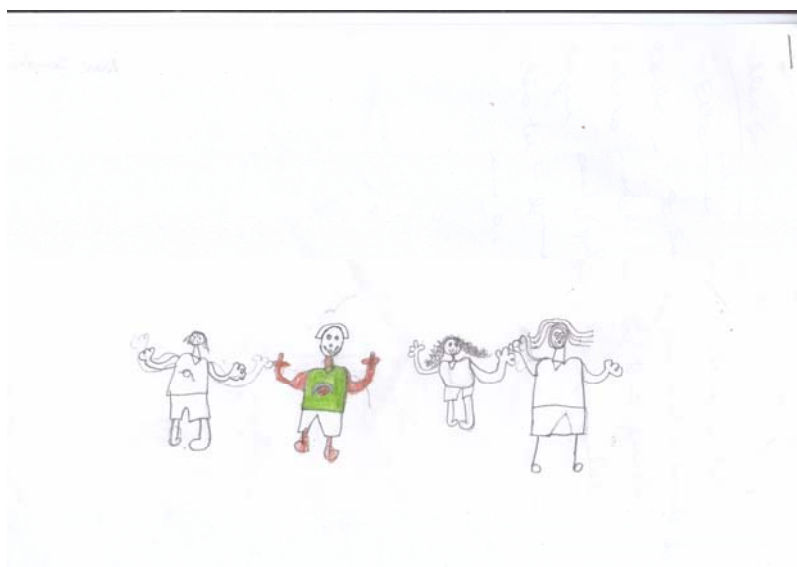
Produção Inicial: Amadeus, menino ouvinte



História: Eu desenhei as meninas do D.A., eu e os outros dois são os amigos do D. A..

Análise: Notamos uma percepção clara e consciente por parte de Amadeus sobre a existência e o convívio com crianças com deficiência auditiva. Amadeus se inclui integralmente no meio destas crianças ao se colocar bem no centro da verbalização: “Duas meninas do D.A., eu e outros dois amigos do D.A.”

Produção Final: Amadeus



História: Esta é a Samanta, este é o Eduardo e esta é aquela outra surda do cabelo cacheado. Só tem surdo aqui. É uma foto que eles estão tirando.

Análise: Neste D-E realizado por Amadeus percebemos que ele somente desenha as crianças surdas e não se inclui no desenho. Amadeus consegue perceber bem as características de seus colegas surdos, inclusive identificando os nomes e o estilo de cabelo

específico de uma das meninas, porém, diferentemente da produção inicial, fica à margem, do lado de fora da fotografia.

Produção Inicial: Armando, menino ouvinte



História: O surdo tava fazendo. A professora pediu para o surdo fazer o EMEF. Todo mundo tava ouvindo. A professora tava falando com a mão. O surdo tava brincando comigo.

Análise: Notamos no D-E de Armando que sua conscientização quanto ao universo dos surdos ainda está em processo. Armando identifica um surdo realizando a atividade solicitada pela professora que se comunicava adequadamente com ele, ou seja, com as mãos. Porém, menciona que todo mundo estava ouvindo. Questionamo-nos, todo mundo quem? Não havia mais ninguém desenhado a não ser o surdo, Armando e a professora.

Finaliza a história contando que o surdo estava brincando com ele, sendo esta afirmação novamente confusa, pois logo antes menciona que o surdo estava realizando uma atividade que a professora solicitara. Armando inclui o surdo no seu universo, porém ainda de uma forma precária e confusa.

Produção Final: Armando



História: O Tio Cláudio estava levando os mudos para escola, encontrar a professora para fazer a lição, os ouvintes estavam na outra sala fazendo lição.

Análise: Ao solicitarmos que Armando desenhe novamente uma classe com crianças surdas e ouvintes, ele se retira da tarefa e desenha o ônibus que traz as crianças para a escola. Separa ainda mais as crianças surdas das ouvintes, pois coloca as crianças surdas no ônibus

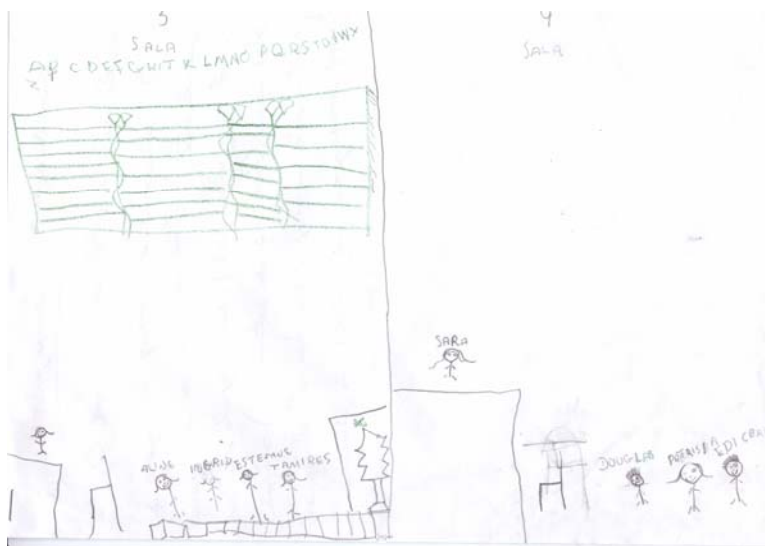
enquanto as ouvintes já estão na escola fazendo a sua lição, sendo que ele menciona explicitamente a distância física: “em outra sala”.

Produção Inicial: Amanda, menina ouvinte



História: Aqui é a mesa da professora fazendo lição para o surdo. E aqui é a lista de nome.

Produção Final: Amanda



História: O Domingues, a Paula, o Eduardo e aqui a professora Lucimara. E aqui é a nossa sala. São duas salas diferentes. Eles estavam brincando juntos na sala de aula 3 e aí eles foram desenhar a árvore de Natal que a professora pediu cada um na sua sala.

Análise: Amanda comenta que estiveram todos juntos há pouco em uma sala, brincando juntos, e agora estão cada um em sua sala com a sua professora, realizando uma ta()5.1(ua())TJT0.000

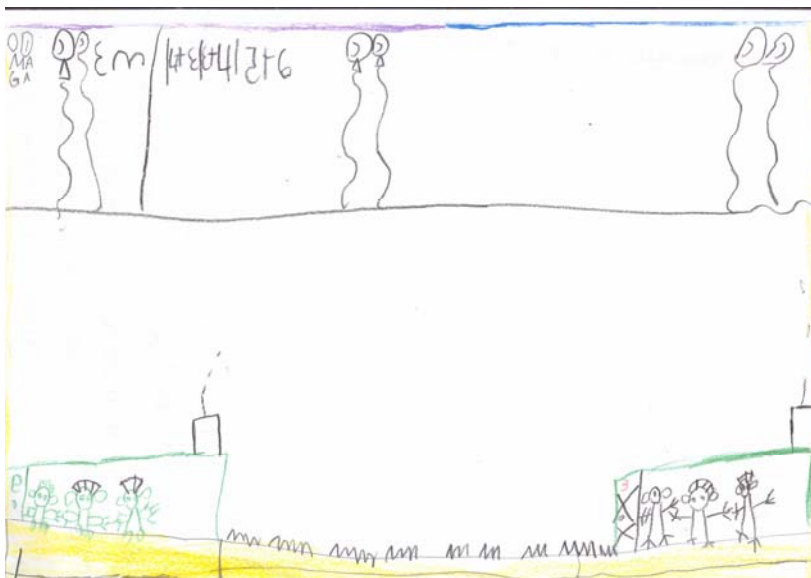
Produção Inicial: Adonias, menino ouvinte



História: Eu fiz um mudo, e eu, e a muda. O sol estava baixando. Eles estavam brigando. A muda chamou a polícia pelo telefone e a polícia levou para a cadeia.

Análise: Adonias desenha-se junto com duas crianças surdas, porém relata uma história de violência em que é necessário alguém de fora para interferir, a polícia, para conter a situação. Percebemos, através deste D-E, que há um clima ameaçador pairando na imaginação desta criança no que concerne ao contato com as crianças surdas. Vale salientar que esta observação de Adonias não é de toda fantasiosa. Há uma caracterização social do surdo como agressivo, que é difícil de discriminar como comportamento que se ajusta ao valor cultural, ou como uma atitude de reação à discriminação, ou mesmo uma forma de expressão física devido à dificuldade de agressão oral dos surdos.

Produção Final: Adonias



História: Desenhou os mudos estudando, a outra sala são os ouvinte, fazendo lição e brincando. A professora passou lição na lousa, esqueci de desenhar todos juntos.

Análise: Adonias realiza, em seu desenho de produção final, o desenho de duas salas separadas, não ilustrando a convivência inclusiva. Conta que os surdos permaneciam em sua sala estudando e os ouvintes na outra sala fazendo lição e brincando. Cita no final que esqueceu de desenhar todos juntos.

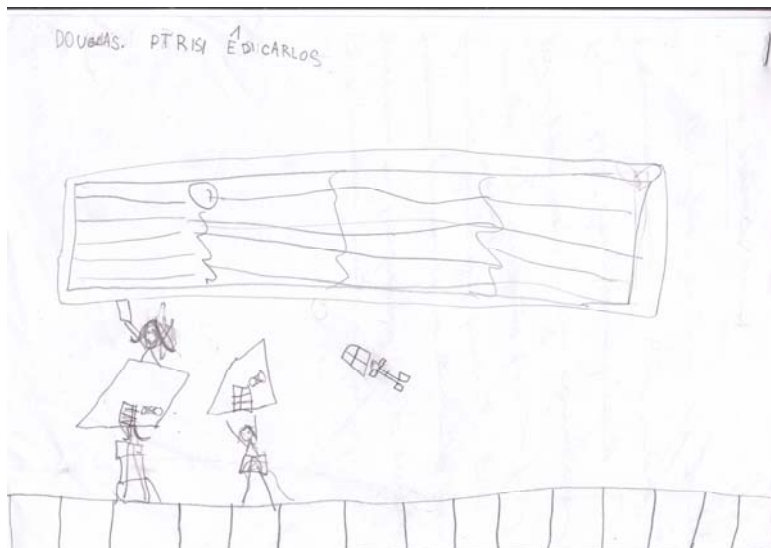
Produção Inicial: Alaíde, menina ouvinte



História: Cadeira, sol, árvore. Tem surdo e todos os que escutam, os meninos da sala que fazem lição.

Análise: Alaíde realiza um desenho com duas crianças e conta uma história que inclui todas as crianças ouvintes que fazem lição, e cita que há uma criança surda. Menciona na sua história todas as coisas que desenha, menos “todos os que escutam”, que conta, posteriormente, estarem presentes.

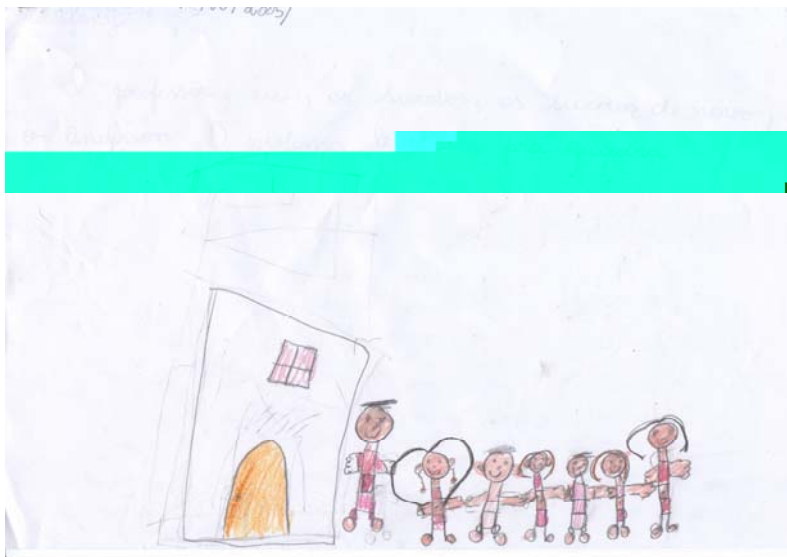
Produção Final: Alaíde



História: O Domingues, a Samanta e o Jaime brincaram muito. Eles estavam feliz pois ganharam presente. O Papai Noel veio e eles agradeceram muito. Os ouvintes ficaram feliz que eles (os surdos) ganharam presente. Eles ficaram brincando de escolinha, obedeceram a professora, os surdos. Eles brincaram muito no pátio.

Análise: Alaíde realiza o desenho de uma sala de aula sendo que na mesma só há crianças surdas. Conta uma história de que eles brincam muito juntos e que ganharam presentes do Papai Noel, o que os deixou muito felizes. Comenta que os ouvintes ficaram felizes por eles, demonstrando uma relação amistosa estabelecida, porém não inclui as crianças ouvintes em seu desenho. Revela uma atitude assistencialista, comum em nossa sociedade.

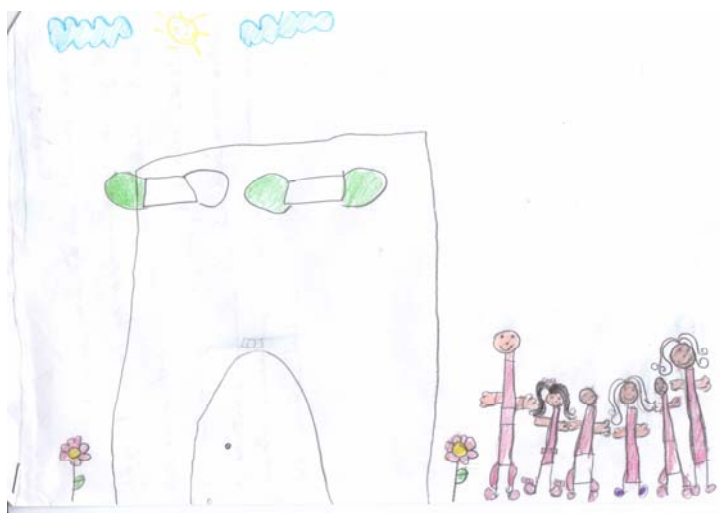
Produção Inicial: Eliane, menina ouvinte



História: O professor, eu, os surdos, os surdos de novo, o André. O professor levou nós pra quadra.

Análise: Percebemos neste D-E que Eliane incorpora seus colegas surdos na sua atividade escolar de maneira fluida e tranqüila, inclusive une todas as crianças através das mãos dadas.

Produção Final: Eliane



História: Nós estava na escola brincando de repente nós percebeu que a gente acabou brincando no jardim. A gente é – a professora, eu, Adonias, Karina e outros alunos. Os surdos não estão neste desenho. Eles estão na sala de aula deles.

Análise: Surpreendentemente, Eliane realiza o seu D-E de produção final sem a inclusão dos surdos. Digo surpreendentemente, pois Eliane aparentava ser uma das crianças mais envolvidas durante as atividades, inclusive, durante o recreio, quando optava por conviver com as crianças surdas em vez de permanecer com as crianças ouvintes. Talvez fosse a expressão de uma atitude assistencialista, ou seja, convive com o diferente, mas por pena. Relata uma história de várias crianças brincando no jardim, porém, não traz as crianças surdas consigo para a brincadeira, pelo contrário, as mantêm na sala de aula delas.

Produção Inicial: Paula, menina surda



História: Na aula de informática, eu e minha amiga ouvinte, o menino bate no tambor, o menino surdo com a Paula, o menino ouvinte e eu juntos.

Análise: Paula, em seu D-E, utiliza a sala de informática para a realização da atividade. Porém, inclui nesta um menino batendo no tambor, causando-nos estranhamento. Conta uma história confusa, apesar de incluir crianças ouvintes, a quem Paula chama de amigas.

Produção Final: Paula



História: Escola, menino surdo, menina surda sentados.

Análise: Na produção final Paula desenha duas pessoas, identificando-as como surdas, uma escola, que mais se assemelha a uma casa, e menciona que as pessoas estão sentadas, sendo isto não visível no desenho. Percebemos uma dificuldade na realização da tarefa e nos questionamos como terá sido a vivência experimentada por Paula durante a realização deste projeto.

Síntese desta categoria: O terceiro grupo teve uma característica peculiar em seu desempenho. Na produção inicial, demonstraram uma idealização referente à convivência inclusiva. Mostraram estar preparados para estarem juntos, compartilhando do mesmo espaço e atividade que o seu diferente exercia. Porém, quando tiveram a oportunidade de conviver, esta experiência foi sentida de maneira conflituosa, acarretando numa angústia

manifestada por afastamento. A realidade trouxe a estas crianças a vivência de um estranhamento o qual culminou com a rejeição do diferente na produção final.

A seguir, interpretaremos os D-E da quarta categoria de análise, ou seja, duas crianças que realizaram, em suas produções iniciais e/ou finais, D-E de seus diferentes, ou seja, ouvintes realizaram um D-E somente de surdo e vice-versa. Estas crianças compõem 5% do total de crianças, sendo 0% delas surdas e 100% delas ouvintes.

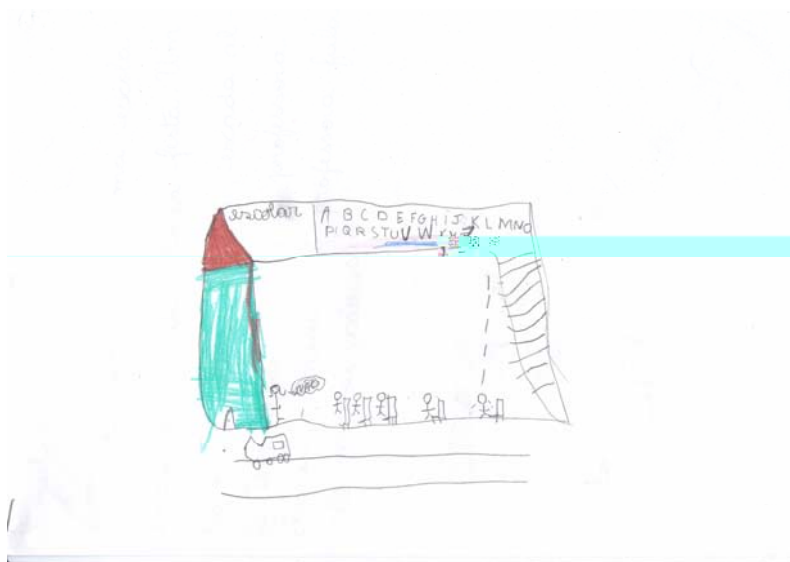
Produção Inicial: Saulo, menino ouvinte



História: Era uma vez uma escola bem linda que só tinha surdos que tinha todo dia um arco-íris em volta, tinha um sol brilhando. Todos brincavam no pátio, sem briga. Não tinha ninguém.

Análise: Saulo realiza um desenho bem colorido e alegre de uma escola em que só havia crianças surdas. Percebemos através deste D-E uma necessidade de colorir a realidade, de ter um olhar feliz em relação às crianças surdas. Consideramos interessante o fato de Saulo compor este D-E somente com as crianças surdas, sem incluir as crianças ouvintes, revelando sentimento de total exclusão do diferente.

Produção Final: Saulo

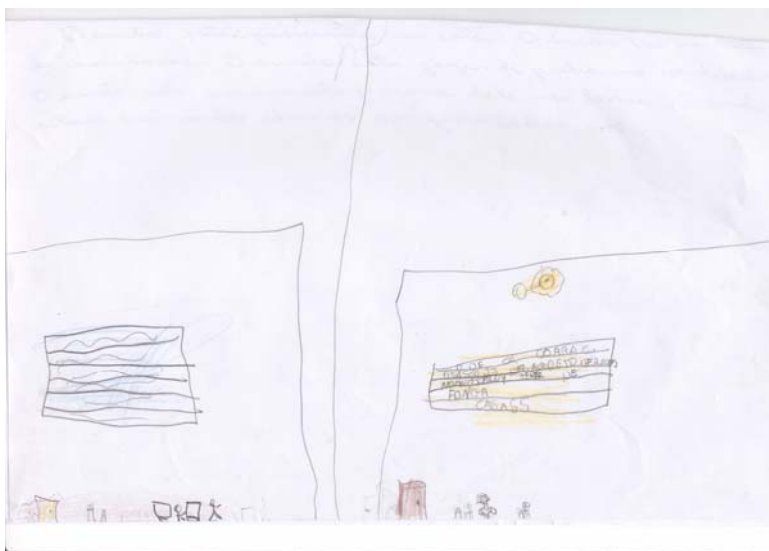


História: Era uma vez uma escola linda, e, um dia, tinha festa. Um dia o menino subiu na escada alta. Um surdo caiu e a professora chamou o médico. A professora falou não, para ele não subir.

Análise: Percebemos que Saulo inicia a história novamente em um padrão de colorir a realidade, “era uma vez uma escola linda.” Em seguida, ele traz o fato da criança surda

desobedecer à professora e cair, necessitando de auxílio médico. Porém, novamente, ele não inclui as crianças ouvintes neste desenho, permanecendo apenas com o olhar para as crianças surdas e grande incapacidade de conviver com elas, mas já sente que elas são como ele e podem sofrer.

Produção Inicial: Sônia, menina ouvinte

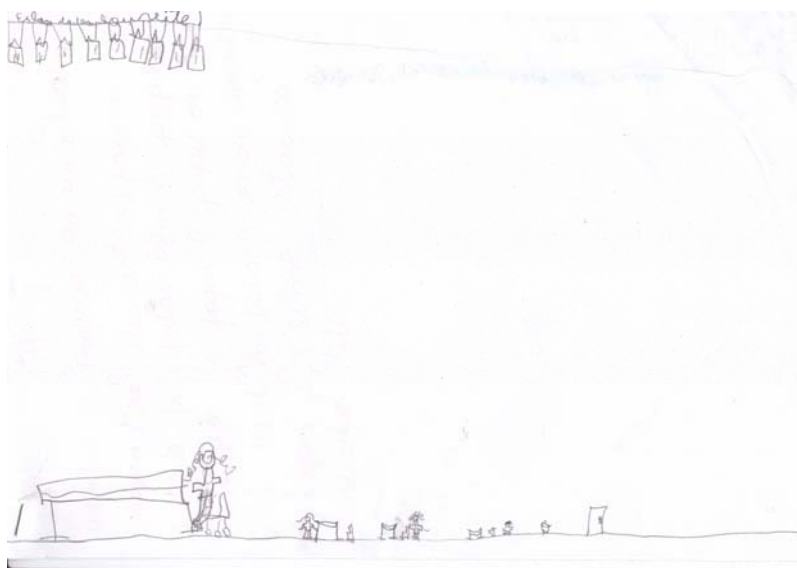


História: O surdo está passeando na sala. O surdo tá rabiscando na lousa. O surdo está jogando pedra no ventilador. O surdo está escrevendo o nome dele na lousa. O surdo estava brincando com os amigos todos.

Análise: Sônia desenha duas salas separadas, porém não comenta a quem pertencem às salas, não faz menção alguma. Refere-se, por sua vez, às peripécias que as crianças surdas estão aprontando dentro de uma das salas. Denota ter uma visão negativa perante o comportamento das crianças surdas, apesar de no final de seu relato afirmar que a criança

surda está brincando com os seus amigos, sem mencionar novamente se são crianças surdas ou ouvintes.

Produção Final: Sônia



História: Desenhou a professora do D. A., o Wilson, Domingues, Samanta, eles estão fazendo lição. A Salete foi falar com a professora. O Domingues foi jogar o papel no lixo e o Wilson estava indo apontar o lápis, em cima estão os trabalhos deles.

Análise: Sônia, em seu D-E de produção final, se apropria mais do contato que tem com os colegas surdos, já os chama pelo nome e, desta vez, coloca-os em atividades mais condizentes com crianças bem comportadas e educadas. É muito interessante a mudança de atitude que Sônia manifesta, pois na produção inicial ela os considera verdadeiros vândalos

e já na produção final passam a ser “lordes ingleses” de tão bem educados. Mais uma vez, Sônia somente relata uma história de crianças surdas, sem envolver as crianças ouvintes.

Síntese da categoria: Neste quarto grupo notamos que estas duas crianças ouvintes perceberam e reconheceram a presença e as necessidades dos surdos, porém elas não se incluem neste universo. É possível a elas se apropriarem do conceito da diversidade, porém não conseguem estar junto, pertencer, portanto, experimentar uma verdadeira inclusão. Somente há a inclusão quando ela ocorre dos dois lados, incluir é incluir-se no processo e não somente perceber a diferença do outro.

Dando prosseguimento, interpretaremos os D-E da quinta categoria de análise, ou seja, duas crianças que realizaram, em suas produções iniciais e/ou finais, D-E de seus iguais, ou seja, ouvintes realizaram um D-E somente de ouvinte e surdo de surdo. Estas crianças representam 5% do total de crianças, sendo 50% delas surdas e 50% delas ouvintes.

Analisaremos o desenho de produção final de Mila, mas cabe ressaltar que Mila não estava presente na realização da produção inicial por motivos médicos.

Produção Final: Mila, menina ouvinte



História: Desenhei os alunos. Eles estão na fila para ir para o recreio. Só tem aluno que escuta aqui. Aluno surdo não tem.

Análise: Mila, em seu D-E, não incorpora devidamente a tarefa de convivência inclusiva, pois não inclui entre os alunos que desenhou os alunos surdos: “só tem aluno que escuta aqui. Aluno surdo não tem.”

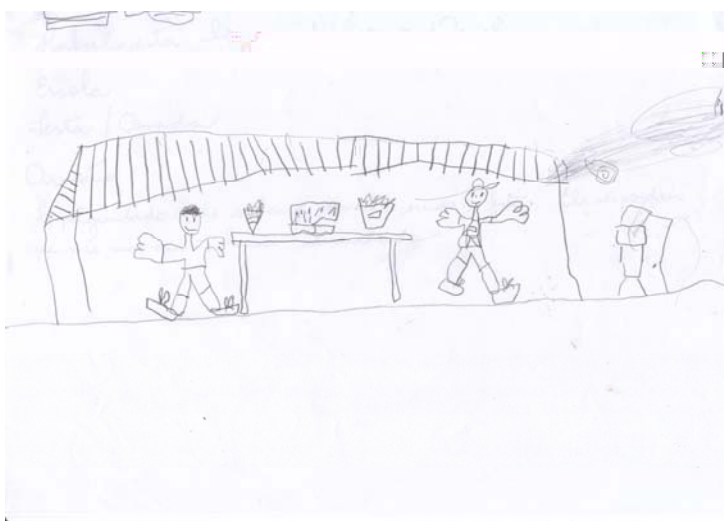
Produção Inicial: Ramon, menino surdo



História: A Samanta, o Domingues, o Wilson e eu na fila da escola. Eu esqueci de desenhar os amigos que ouvem. Eu tenho amigo que ouve.

Análise: Ramon desenhou seus colegas surdos com ele na fila da escola e esqueceu de incluir os colegas ouvintes, apesar de admitir tê-los.

Produção Final: Ramon



História: Ramon está brincando com o Domingues. Escola, festa, comida e armário.

Análise: Na produção final, Ramon continua incluindo no seu desenho somente um colega surdo. Não desenha e nem menciona os colegas ouvintes.

Síntese desta categoria: O quinto grupo permaneceu sem alteração alguma, ou seja, as crianças reconheceram e incluíram somente o seu igual. Não houve envolvimento destas crianças. A diversidade não foi algo a ser ressaltado por este grupo. Para essas crianças, a

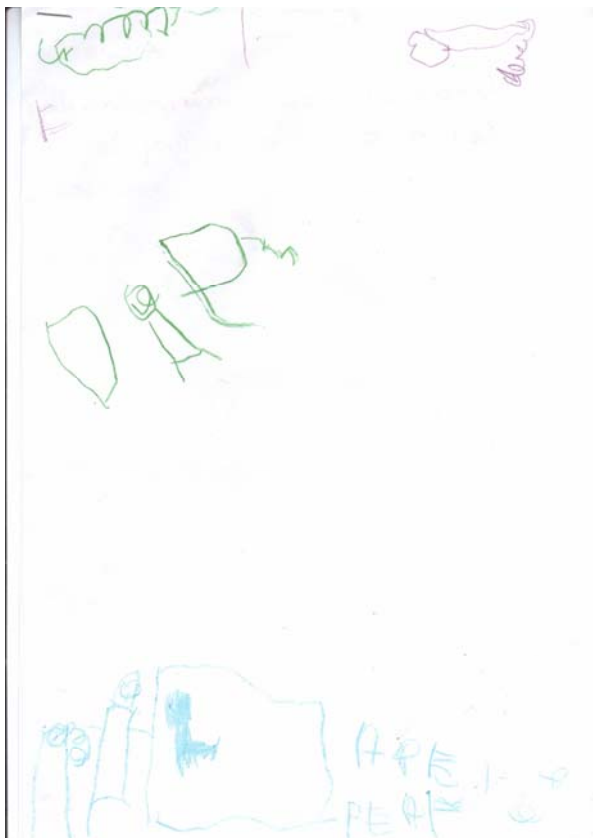
Produção Inicial: Marina, menina ouvinte



História: Eu fiz cachorro, eu desenhei arma, elefante. Os surdos falam assim ó (aponta para a boca).

Análise: Percebemos neste D-E uma grande cisão. Marina não foi capaz de cumprir a tarefa, tendo dificuldade tanto em fazer o desenho quanto em contar uma história sobre o mesmo. Notamos um comprometimento particular da aluna no que se refere à realização de atividades escolares. Parece-nos que esta criança necessite de outros procedimentos para esclarecer seu diagnóstico.

Produção Final: Marina



História: Desenhou um mudo brincando com o colega, tomando suco, e tem um cachorro.

Análise: Novamente Marina tem dificuldade para cumprir a tarefa, porém na sua história inclui um mudo brincando com outra criança que não especifica se é uma criança surda ou ouvinte, denotando ter experimentado relações pessoais durante a sua vivência inclusiva.

Silvia, aluna surda, entrou aproximadamente no quinto encontro na classe especial para deficientes auditivos, portanto somente realizou o desenho de produção final.

Produção Final: Silvia, menina surda



História: Desenhei a escola, o alfabeto na lousa, três meninas sentadas como se estivessem na escola. O sol e a chuva.

Análise: Silvia realiza um lindo desenho, porém não conta uma história adequada ao mesmo. Desenha algumas crianças, que parecem as Meninas Super Poderosas, flutuando no céu. Menciona que desenhou uma escola que se assemelha mais a uma casa, e o alfabeto na lousa que não aparece em lugar nenhum. Silvia não cita se as crianças que desenha são crianças surdas ou ouvintes, não cumprindo a tarefa adequadamente.

Síntese desta categoria: O sexto grupo, composto por duas alunas, uma surda e uma ouvinte, não realizou aquilo que foi solicitado. Acreditamos que a proposta pode ter sido

para elas de difícil compreensão, não sendo possível, portanto, qualquer análise em relação à atitude inclusiva.

Percebemos, por meio do procedimento de Desenho-Estória, que 70% das crianças realizaram, em suas produções finais, desenhos inclusivos, onde crianças surdas e ouvintes estavam juntas, realizando atividades juntas, criando juntas. Portanto, concluimos que esta metodologia possibilitou um caminho para a inclusão para uma significativa maioria de crianças, uma abertura à experiência, à diversidade, a uma vivência de um mundo mais amplo e inclusivo.

2.2 Narrativa dos Encontros, Recreios e Reunião com professoras

1º Encontro – 23/08/2005

Antes de juntar as duas classes, classe regular com trinta e três crianças e classe especial de crianças surdas com onze crianças, fui a cada classe para fornecer as instruções. Respeitando a iniciativa, solicitamos que todas as crianças, surdas e ouvintes, escolhessem uma história para ser trabalhada em conjunto durante o semestre. Ressaltei a importância desta atividade ser feita com respeito e por meio de uma comunicação, possível, estabelecida entre eles. Tanto as crianças surdas quanto as ouvintes questionaram como seria esta conversa, como eles se comunicariam. Eu ensinei alguns sinais básicos para os alunos ouvintes, tais como: gosto, não gosto, quero, não quero. Estes sinais seriam importantes e necessários para este primeiro encontro que visava à seleção de um livro. As crianças praticaram para poder utilizar com os seus colegas surdos. As crianças surdas, por sua vez, espontaneamente, falaram que mostrariam para os colegas o livro do qual gostassem. Como a comunicação oral é imensamente mais complicada e dificultosa para ser dominada pelas crianças surdas, muitas vezes necessitando de inúmeras sessões de fonoaudiologia, percebemos que era a solução encontrada para estes alunos surdos que somente se comunicavam através de LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais. Apesar disso, acreditamos, como Rossi e Lima (2002), que a criança surda deve ter a oportunidade de interagir com crianças que usam a fala como meio de comunicação. A exposição à língua oral deve ocorrer, pois facilita o desenvolvimento cognitivo e a compreensão do português, que é a sua segunda língua. É importante que a pessoa surda seja bilíngüe, saiba LIBRAS e português, para uma melhor adaptação ao seu ambiente.

Todas as crianças surdas da classe especial esperaram as crianças ouvintes de pé, perto da lousa. Percebemos euforia misturada com apreensão por parte destas crianças enquanto aguardavam. Quando as crianças ouvintes chegaram, entraram na sala bem lentamente, olhando para os lados e para os colegas surdos de forma desconfiada e tentando manter-se minimamente afastadas das crianças surdas. Colocaram-se à volta das crianças surdas, estabelecendo uma distância considerável como se houvesse um limite físico entre eles. Enquanto eu filmava, olharam-me com um ar de desconfiança e de apreensão. A professora da classe especial recebeu-os de forma receptiva, estabelecendo um ambiente acolhedor, citado por Amiralian (2003a) como um ambiente confiável, sendo este básico para o desenvolvimento humano. Em seguida, a professora de classe especial para surdos colocou os cinco livros escolhidos aleatoriamente na biblioteca, a saber: A Pequena Sereia, O Gato de Botas, Branca de Neve e Os Sete Anões, O Patinho Feio e a Bela Adormecida, em cima da mesa que estava posicionada no meio da sala de aula. Escolhemos os livros aleatoriamente, pois o livro em si não era o foco do projeto, tanto fazia a história, o que realmente importava era a convivência inclusiva.

Todas as crianças reuniram-se em volta da mesa para ver os livros. Logo, uma criança ouvinte pegou um livro, folheou, e duas crianças surdas conversaram sobre outro livro, caracterizando iniciativas respeitadas como tais. Estas crianças surdas folheavam o livro e faziam comentários sobre a história em LIBRAS, língua característica desta população. Portanto, ao observarmos as crianças em contato com a tarefa apresentada, a escolha de um livro de histórias para ser trabalhado durante o semestre, percebemos particularidades individuais de personalidade, considerando a microgênese, tais como liderança, iniciativa, timidez, frustração, entre outras. Pudemos observar cada criança, com

a sua forma de ser no mundo, com a sua individualidade subjetiva, se aproximando dos livros.

Percebemos que ficou um tumulto em volta da mesa onde os livros estavam colocados. Várias crianças tentando se aproximar dos livros para folheá-los, ao passo que outras ficaram somente diante deles, de braços cruzados, sem reação. Notamos que a professora de classe especial de surdos pontuou que tinha gente sozinha com livro na mão e estimulou estas crianças a chamarem os amigos para olharem o livro juntos.

Observamos a Samanta, menina surda, tentando arrancar um livro da mão de um colega surdo, porém, por mais que puxasse, não conseguiu fazê-lo. Percebemos que ela desistiu de tentar ficar a sós para ver um livro e voltou para a mesa, onde se colocou ao lado de uma menina ouvinte que estava folheando outro livro. A professora de sala regular, percebendo o interesse mútuo, juntou as duas, manifestando tendência a um trabalho inclusivo. Porém, a seguir, a Samanta olhou para mim e, jocosamente, gesticulou em LIBRAS que não sabia falar com a menina ouvinte, ao que todos que estavam à volta responderam com uma gostosa risada.

Gastão, menino surdo, chamou a sua professora para falar que Júnior, seu colega surdo, estava em cima de um livro, impossibilitando a sua visão. A professora, sempre muito receptiva, atende à solicitação de Gastão, pedindo para Júnior não debruçar sobre os livros.

Observamos um grupo de meninos ouvintes que se juntou para olhar um livro e outro grupo de três meninos surdos que fizeram o mesmo. Estes dois grupos eram muito semelhantes, havendo somente uma diferença, a linguagem. O grupo de meninos ouvintes folheava o livro e se comunicava a partir da linguagem oral, já os alunos surdos utilizaram a LIBRAS, língua própria deles, para conversarem sobre a história. Consideramos interessante a observação destes dois grupos, pois permaneciam lado a lado, mas sem nenhum contato entre eles. Trabalhavam adequadamente, porém, cada um com a sua própria língua.

Atentamos para um grupo formado por crianças surdas e ouvintes ao redor de dois livros. As crianças surdas estavam com os livros em mãos e as crianças ouvintes ficaram em volta querendo olhar estes mesmos livros. Observamos duas crianças ouvintes tentando pegar o livro da mão de Jaime, menino surdo, porém, este não permitiu, arrancando o livro de volta. Jaime fez sinal pedindo que os meninos esperassem e folheou sozinho o livro que tinha em suas mãos. Questionamos, neste momento, a dificuldade que a criança surda tem de perceber e de entrar em contato com o outro. Seria decorrência, como cita Amiralian (2003b), da falta de confiabilidade no outro, originada de um característico afastamento da mãe em função de um luto estabelecido pela descoberta da deficiência? Acreditamos que exista uma dificuldade de entrar em contato com o outro, característica desta população, devido à linguagem diferenciada e ao isolamento vivenciado logo cedo, fazendo com que se acostumem a viver a sós neste mundo sem som.

Observamos um grupo de crianças ouvintes comentando oralmente sobre um livro e constatamos, com satisfação, que elas estavam cumprindo a tarefa. Em volta da mesa

havia várias crianças ouvintes e o Gastão, menino surdo, juntos folheando um livro. Por fim, percebemos Eduardo, menino surdo, sozinho, lendo um livro, constituindo-se esta uma iniciativa própria e respeitada como tal.

A seguir, percebemos que as crianças começaram a dispersar, fato que consideramos normal devido à faixa etária, portanto, chamamos todas e solicitamos que elas se sentassem no chão para finalizarmos a escolha do livro que seria trabalhado durante o semestre. As professoras expuseram os cinco livros na lousa e pediram para as crianças levantarem a mão quando o livro que quisessem fosse apontado. A professora de classe comum ressaltou que as crianças só poderiam levantar a mão uma vez, sendo este comentário imediatamente traduzido em LIBRAS pela professora de surdos.

As professoras contavam quantas mãos estavam levantadas e anotavam na lousa com pauzinhos, os quais eram contados pelas crianças, aproveitando, desta forma, para a aprendizagem de conceitos de matemática. Houve um empate entre O Patinho Feio e A Pequena Sereia. Nós, profissionais, estávamos torcendo para que O Patinho Feio ganhasse em função do livro trabalhar mais diretamente com a questão da diferença. Porém, nossa torcida foi em vão, as crianças finalizaram escolhendo A Pequena Sereia. Como trabalhamos em cima do respeito à iniciativa da criança, preservamos a escolha das mesmas, que trabalharam durante este dia exatamente o tema: a escolha de um livro. Terminamos logo em seguida e as crianças ouvintes se retiraram da sala especial em direção à sala comum, deixando suas energias no ar e a esperança de novos encontros com compromisso e respeito.

Os alunos surdos organizaram a classe, afastando as mesas, para receber seus colegas ouvintes. Estes chegaram em seguida à classe e todos juntos, quarenta e quatro crianças, sentaram-se no chão para a atividade do dia. Primeiramente a professora de surdos contou a história em LIBRAS com muitos detalhes, dramatizando e gesticulando com a boca os sinais que usava, sem voz, para proporcionar uma compreensão a todos. As crianças prestaram atenção no início, mas, após 10 minutos, as crianças ouvintes, principalmente, dispersaram e falaram que não estavam entendendo. Eu auxiliei, traduzindo, de LIBRAS para o português, algumas palavras-chaves do texto.

Em seguida, a professora da classe regular contou a história oralmente, articulando bem as palavras e mostrando para as crianças as ilustrações do livro. As crianças ouvintes participaram intensamente ao passo que as surdas se concentraram nas ilustrações do livro e diziam que, por não ouvirem, não estavam entendendo o que a professora estava contando.

Após a leitura tanto em LIBRAS quanto oral, definimos, com a participação de todas as crianças, as palavras que caracterizavam a história. As seguintes palavras foram consideradas como as principais: sereia, príncipe, bruxa, barco e chuva. Estas palavras foram escritas na lousa ou pela professora de classe regular ou pelos próprios alunos ouvintes. Os alunos surdos somente observaram, pois não conheciam a grafia das palavras, afinal, eram palavras novas para eles. Em seguida foi feito o sinal de cada palavra. Todas as crianças, surdas e ouvintes, treinaram a aquisição destes novos sinais. Depois chamamos as crianças que quisessem vir à frente para fazer a soletração digital das palavras, tanto

crianças surdas quanto ouvintes vieram à frente soletrar digitalmente as palavras do vocabulário da história. E, por fim, as professoras falaram todas as palavras, pronunciando bem todas as sílabas para todas as crianças repetirem. Damos ênfase à pronúncia dos surdos que têm maiores dificuldades na oralização.

Foi uma atividade que teve uma participação intensa e proveitosa de todos. Todas as crianças, independentemente de serem surdas ou ouvintes, adquiriram novas palavras para o seu vocabulário de maneira escrita, sinalizada, soletrada e pronunciada. Para fechar o encontro, solicitamos que todos fizessem o sinal das cinco novas palavras, o que foi realizado com muita alegria e satisfação.

3º Encontro – 06/09/2005

Este encontro começou com as crianças surdas recebendo as crianças ouvintes, no chão de sua sala, para se sentarem e ouvirem, novamente, a história: A Pequena Sereia. Iniciamos solicitando a todas as crianças que alguma viesse à frente e contasse o que lembrava da história. Três crianças, sendo duas ouvintes e uma surda, vieram à frente juntas e contaram a história olhando para os desenhos, lendo o que tinham conhecimento sendo sempre auxiliadas pela professora de surdos que segurava o livro. Somente as crianças ouvintes que vieram à frente participaram desta etapa. A Samanta, menina surda, apenas ficou ao lado junto com os outros, mas timidamente não quis contar a história.

Em seguida, a professora de sala regular contou a história, sem ler, porém oralizando bem. A professora de LIBRAS interpretou o que a outra professora estava

falando e complementou com outros aspectos que lembrava, o que foi interessante, pois uma complementava a outra. Em seguida, solicitamos que as crianças recontassem a história, sendo que, sempre, aguardávamos a iniciativa das crianças. Desta vez, a Samanta teve coragem e veio à frente sozinha para contar em LIBRAS a história que ia, ao mesmo tempo, sendo traduzida para as crianças ouvintes. Esta tradução foi feita dando ênfase às palavras-chaves para possibilitar uma melhor retenção das mesmas. Quando Samanta acabou, aplaudimos em LIBRAS a execução da atividade. Depois veio a Eliane, menina ouvinte, contar a história oralmente. Incentivamos a participação tanto de crianças surdas quanto de crianças ouvintes.

Para finalizar, revimos o vocabulário da semana anterior, quando uma criança surda e uma ouvinte vieram à frente para relembrar os sinais, sendo estes repetidos por todas as crianças. Perguntamos se as crianças queriam acrescentar alguma palavra nova da história à lista de vocabulário e elas lembraram das seguintes palavras: rei, vovó, feliz e mar. Todas as palavras foram trabalhadas com ênfase no português e em LIBRAS. No final praticamos todo o vocabulário adquirido e nos despedimos após uma tarde repleta de aquisição de novas palavras nas mais variadas maneiras de linguagem: escrita, sinalizada, digitada e oralizada.

4º Encontro – 13/09/2005

As crianças ouvintes chegaram à classe das crianças surdas e logo se sentaram no chão. A professora de sala especial de surdos contou a história resumidamente em LIBRAS e eu interpretei contando oralmente para os alunos. As crianças ouvintes participaram

de inclusão, pois foi sendo construído devagar, tendo as individualidades respeitadas. Observamos algumas crianças em duplas fazendo desenhos conjuntos e outras fazendo desenhos que delimitavam bem o espaço de cada uma. O Domingues, menino surdo, se aproximou do grupo de meninas e conversou através de LIBRAS com Eliane, menina ouvinte, sobre o trabalho de ambos. Percebemos uma integração muito grande de todas as crianças na realização desta atividade. Permaneceram, por sua vez, separadas por sexo, em grupos de duplas e trios, femininos ou masculinos, nunca misturados. Algumas crianças quiseram fazer trabalhos individuais e houve um menino que não quis fazer nada e ficou sentado em um canto só olhando para o grupo, sendo esta iniciativa devidamente respeitada. De maneira geral, as crianças se mostraram motivadas para realizar o trabalho, caprichando muito.

No final, as crianças quiseram mostrar para mim o que fizeram e se aproximaram da câmera para mostrar suas obras de arte. O grupo composto por Wilson e pelos meninos ouvintes ergueu sua cartolina e, orgulhosos, mostraram para a câmera e para mim. O grupo de meninas surdas e ouvintes fizeram o mesmo. No final, fizemos uma exposição dos trabalhos e todos foram muito aplaudidos, através das palmas e do aplauso em LIBRAS, por todas as crianças. Percebemos que as crianças se orgulharam do trabalho que realizaram.

Recreio – 13/09/2005

Descemos para o recreio junto com as crianças surdas que chegam sempre três minutos antes do sinal para logo serem servidas. Percebemos, por meio deste fato, como é

percebido pela escola o processo de inclusão, é complicado, não há um real motivo para as crianças chegarem antes ao refeitório. Enfim, as crianças serviram-se e sentaram-se, de duas em duas ou três em três, para comer. Em seguida, bateu o sinal e as crianças ouvintes desceram. A primeira classe que chega é a classe que está participando deste projeto. Observamos que Eliane, uma menina ouvinte, rapidamente se aproxima de Samanta, uma menina surda, para conversar em LIBRAS. Eliane serviu-se e sentou-se junto com as crianças surdas. Em seguida, mais crianças ouvintes juntaram-se a este grupo. Wilson, um menino surdo, ensinou carne em LIBRAS para Eliane. O Ramon e a Patrícia, crianças surdas, conversavam em LIBRAS com várias meninas ouvintes na mesa do refeitório. Ramon, como oraliza um pouco, explica os sinais utilizados por eles para os colegas ouvintes. Observamos que após a merenda as crianças ouvintes e as surdas brincaram juntas, porém junto com as surdas sempre tinha uma ou outra criança ouvinte por perto. Eliane continuou brincando com as crianças surdas e chamou mais crianças ouvintes para brincar junto. Samanta, menina surda, empurrou Balia, uma menina ouvinte, para fora da brincadeira, querendo somente a Eliane no grupo das crianças surdas. Uma menina ouvinte chama a Eliane para brincar junto, mas esta não quis ir, diz que queria continuar brincando com os surdos. Em seguida, o recreio finaliza e todas as crianças fazem fila, por classe, para subirem para as suas respectivas.

5º Encontro – 20/09/2005

A Samanta, aluna surda, recepcionou as crianças ouvintes neste encontro. Logo que entraram, sentaram-se no chão com os colegas e conversaram com eles. Percebemos várias meninas sentadas junto com o Gastão, menino surdo, numa conversa entusiasmada. Em

seguida eu solicitei que as crianças se unissem em grupos, selecionados pelas próprias crianças, e que falassem sobre a história: A Pequena Sereia. As professoras passaram as seguintes instruções para as crianças, tanto oralmente quanto em LIBRAS, para eles lembrarem da história e do vocabulário trabalhado nos encontros anteriores, pois em seguida, juntos, escreveriam um texto coletivo da história.

Momentaneamente a sala se transforma em uma bagunça, onde crianças correm de um lado para o outro para convidar os amigos para fazerem grupos. Eliane, menina ouvinte, chama a Samanta e a Patrícia, meninas surdas, para formar um grupo, chamam mais meninas ouvintes e o Gastão, menino surdo. Percebemos uma motivação muito grande por parte das crianças ouvintes para rever a história através de todo o vocabulário trabalhado e já assimilado em LIBRAS. Outro grupo uniu sete meninos surdos em roda conversando sobre a história, também em LIBRAS. Um grupo de quatro meninas ouvintes foi formado para conversar sobre a história. Observamos grupos grandes de meninos ouvintes que em nenhum momento falaram da história, somente juntaram-se para brigar, chutar e perturbar as outras crianças. Vale salientar que, por motivos particulares, a atividade foi realizada em horário diverso, ou seja, depois do recreio, o que foi prejudicial, pois as crianças já se encontravam cansadas e agitadas.

Depois dos grupos se reunirem, abrimos para o grupo grande com todas as crianças. As professoras coordenaram a escrita da história, solicitando que elas contassem a história, na sequência, para que fosse montado um texto coletivo. As crianças ouvintes gritavam partes da história para que a professora escrevesse na lousa. As crianças surdas ficavam de pé, ansiosas por se fazerem presentes e atuantes, sinalizavam as palavras que compunham

partes da história. Muitas crianças aproveitavam a bagunça para chutar e brigar, excluindo-se de participar da atividade, culminando em um tumulto. No final, o seguinte texto coletivo foi escrito:

“A Pequena Sereia quando completou 15 anos subiu lá em cima e viu o barco. Aí veio uma tempestade, e chuva, e raio. Aí ela viu o príncipe. Ela se apaixonou. Aí ela viu o corpo do príncipe no mar. Ela foi até a bruxa e a bruxa fez a troca da voz pelas pernas. Ela dançou com o príncipe. Ela casou. Viveram felizes para sempre.”

No final, após a escrita do texto na lousa, solicitamos que uma criança ouvinte e uma surda viessem à frente e lessem o que escreveram e contassem, a criança ouvinte oralmente e a surda em LIBRAS, para as outras que permaneciam sentadas. Este texto foi lido por uma criança ouvinte e uma criança surda contou o mesmo em LIBRAS para toda a classe, encerrando, desta forma, o encontro do dia.

6º Encontro – 27/09/2005

Hoje realizamos uma atividade que dividiu as crianças de acordo com o interesse pedagógico delas e não mais pela amizade que nutrem umas pelas outras. Quando as crianças ouvintes chegaram até a classe especial, já havia na lousa os seguintes temas para realização de um desenho:

1. Sereia sobe para ver o barco
2. Tempestade
3. Sereia salva príncipe

4. Sereia conversa com bruxa

5. Casamento

As crianças sentaram-se no chão e eu e as professoras explicamos a atividade. Eu solicitei que as crianças se unissem em grupos de acordo com a vontade de fazer algum dos desenhos descritos acima. Elas deveriam escolher de acordo com a vontade de fazer o

a pessoa surda tem em conviver com as pessoas. Acreditamos, na verdade, ter dado muita liberdade de escolha, percebemos que as crianças se perderam com tanta liberdade concedida, acabando por se excitarem e se dispersarem. Somente dois grupos compostos por crianças surdas e ouvintes e outros dois grupos de meninas ouvintes trabalharam bem, sendo que elas compuseram um só desenho, elas iam acrescentando desenhos para compor um desenho só integrado. As outras crianças dispersaram e não realizaram adequadamente o trabalho. As professoras e eu ocupamos-nos em apartar brigas. No final do encontro, as crianças exibiram o trabalho para todas as outras, sendo que as que realizaram um mau trabalho, somente rabiscos desordenados, ficaram com vergonha de expor, se escondendo atrás da cartolina.

Ao final eu avisei que na semana seguinte eles trabalhariam um personagem e que era para as crianças pensarem qual personagem gostariam de trabalhar.

7º Encontro – 11/10/2005

Neste dia as crianças surdas e os ouvintes sentaram-se no chão da sala para aguardar instruções sobre a realização da atividade do dia. Na lousa havia uma lista dos personagens da história A Pequena Sereia. Os seguintes personagens estavam listados: rei, sereia, as cinco irmãs da Pequena Sereia, avó, príncipe, bruxa e dançarinos. Lemos para as crianças todos os personagens que estavam listados e ensinamos os sinais de cada um. Todas as crianças praticaram todos os sinais. Após, solicitamos que eles se unissem em grupo de três crianças para desenhar o personagem que mais queriam, na companhia dos colegas que

escolhessem para trabalhar. Os personagens mais escolhidos foram: sereia, avó, bruxa, príncipe e rei.

Vários grupos se formaram, a maioria somente de meninas e meninos ouvintes ou de meninos surdos. Havia um grupo de duas crianças surdas com uma ouvinte. Este menino ouvinte, Gilmar, falava que as crianças surdas não estavam realizando a atividade adequadamente, eu tive que servir de intérprete para as crianças surdas compreenderem o que a criança ouvinte estava querendo dizer. Auxiliamos o grupo a entrar em um acordo para continuar desenhando juntos. Havia outro grupo com três meninas surdas, três meninas ouvintes e um menino surdo. Este grupo tinha três subgrupos dentro do mesmo grupo, porém eles acabaram realizando a atividade de forma conjunta. Havia neste grupo a Samanta, menina surda, que se sentou com seus colegas surdos, porém suas amigas ouvintes Eliane e Yara estavam sempre ao lado compartilhando da relação. Eliane juntou-se com Patrícia e Silvia, crianças surdas. Uma opinava e auxiliava o trabalho da outra. Achamos que elas estavam fazendo um bom trabalho, portanto, demos mais papel e pedimos outro desenho para que elas pudessem continuar interagindo. Observamos que algumas crianças trabalhavam melhor em grupos grandes e outras trabalhavam melhor sozinhas e notamos, inclusive, que muitas crianças mudavam de grupo durante a realização do trabalho.

Dando prosseguimento, pedimos para que as crianças sentassem juntas no chão e solicitamos que algumas crianças, as que quisessem, viessem à frente para apresentar o seu desenho e falar sobre ele, sendo traduzido para LIBRAS pela professora de sala especial para crianças surdas. Em seguida pedimos para elas falarem sobre como

estava sendo a experiência de inclusão à qual elas estavam sendo submetidas. A Eliane, menina ouvinte, foi à frente e, apesar de mostrar-se envergonhada, falou, com interpretação simultânea, sobre o quanto estava apreciando aquela experiência.

Ficou patente para todos que as crianças surdas e ouvintes são primariamente crianças, pois, apesar das diferenças, são crianças da mesma forma, trabalhando direito na mesma medida em que brigam e fazem bagunça.

8º Encontro: 18/10/2005

Neste dia preparamos a sala com mesas para as crianças trabalharem. Pensamos que o chão, como um espaço amplo e sem limites, dificulta a organização das crianças. Portanto, resolvemos propor um espaço mais delimitado e estruturado para ver como se realizaria o trabalho. Acreditamos, como Ribeiro (2004) cita em sua tese, que o indivíduo herda uma tendência à integração, efetivada apenas quando existe um ambiente facilitador que só pode ser fornecido por outro ser humano, no caso, nós, psicóloga e pedagogas. Solicitamos, portanto, que as crianças surdas esperassem as crianças ouvintes no chão para que todos pudessem escolher, ao mesmo tempo, com quem gostariam de trabalhar, e somente em seguida se sentassem às mesas. Assim que as crianças ouvintes chegaram pedimos que todos se unissem em grupos de cinco crianças para fazer um trabalho com massinha colorida. Eles foram orientados a trabalhar com a massinha realizando algo referente à história A Pequena Sereia. Houve uma briga por espaço, ou seja, crianças disputando lugar nas mesas, mas, apesar disto, percebemos que elas dividiam cadeiras e massinhas adequadamente. Sentaram-se em três grupos de crianças ouvintes, um somente

de crianças surdas e dois grupos ficaram com três crianças ouvintes e uma surda em cada. A Silvia, menina surda, ficou isolada e eu a incluí em um grupo de meninas ouvintes que a recebeu muito bem.

Hoje o trabalho fluiu adequadamente. Todas as crianças trabalharam tranquilas e motivadas. Percebemos no grupo de crianças surdas que as mesmas precisavam parar de trabalhar para conversar, pois conversam com as mãos e não conseguiam moldar massinha e conversar ao mesmo tempo. Os grupos compostos por crianças surdas e ouvintes trocaram muito através de sinais, levando-nos à percepção da existência de um respeito mútuo importante. Num grupo de um menino surdo e três meninas ouvintes, todos trabalhavam independente um do outro, e em um outro grupo havia uma menina surda e três meninas ouvintes. A Silvia, menina surda, trabalhou com uma menina ouvinte um lindo cenário que percebemos como um legítimo trabalho em conjunto. Essas meninas mostraram a riqueza de um verdadeiro trabalho de caráter inclusivo.

Depois de trinta minutos de trabalho eu autorizei a mudança de grupos. Notamos que os meninos ouvintes mudaram de grupos entre si e um menino surdo que estava no grupo com as meninas ouvintes quis ir para o grupo dos meninos surdos, todos os outros permaneceram. Percebemos que o grupo de meninos surdos foi o mais indisciplinado, não realizaram a proposta integralmente, em virtude de brigas, brincadeiras inadequadas e xingamentos.

No final, os alunos puderam circular pela sala para olhar o trabalho dos colegas. O trabalho deste dia foi muito bom e foi realizado com muita dedicação.

Reunião entre psicóloga, professora de classe especial e professora de ouvintes –
18/10/2005

Eu questionei às professoras a respeito do que elas estavam achando do trabalho que se realizava. As professoras falaram que o trabalho estava um pouco bagunçado e que as crianças ficavam muito irritadas com toda aquela bagunça, porém, que esse fora um dia bom. Elas disseram que isto era devido à forma como foi manejado, sendo que as mesas estruturam, proporcionando um trabalho mais calmo e centrado. Concordaram que o chão dispersa e permite liberdade excessiva. Comentaram que a democracia estava sendo exercida e que a liberdade deve ser vista como benefício social. As professoras expuseram a necessidade de uma maior convivência para gerar mais afinidades. Mencionaram a atitude inclusiva da Eliane, que participara da apresentação de um projeto de convivência inclusiva proporcionada pelo seu município. Comentaram o quanto a menina estava aproveitando esta experiência.

As professoras ressaltaram que todos têm vontade de fazer algo juntos, mas que é mais fácil trabalhar com menos crianças. Percebemos, em conjunto, que não pode ser dada liberdade sem limites, pois esta é confundida com bagunça, a liberdade deve ser proposta junto com regras. Levantamos a hipótese de que as crianças, de maneira geral, vivem atualmente com falta de limites claros e definidos, portanto, achamos melhor definir estes limites para proporcionar a estas crianças uma experiência criativa, de inclusão, porém, com limites.

No final, traçamos algumas atividades para os demais encontros: máscaras e teatro em prol da interação, mais uma atividade de massinha, quebra-cabeça com desenhos ilustrativos à história e trabalho com papel crepon. Comentamos, também, sobre a festa que será realizada no último encontro.

Recreio – 18/10/2005

As crianças surdas já se encontravam no recreio, comendo, quando as crianças ouvintes chegaram. Observamos conversa de criança surda com criança surda e de criança surda com criança ouvinte, e que eles comiam e brincavam juntos. As crianças ouvintes interagiam com as crianças surdas oferecendo salgadinhos e chamando para brincar. Curiosamente, percebemos uma rejeição maior das crianças surdas em relação às crianças ouvintes do que vice-versa. Observamos o Wilson, menino surdo, interagindo em brincadeiras de corrida com as crianças ouvintes. Percebemos que as crianças ouvintes tomavam a iniciativa de contato e de conversa e, quando isto ocorria, normalmente, as crianças surdas participavam. A Silvia, menina surda, se aproximou das crianças ouvintes para conversar e foi bem recebida. Percebemos, para finalizar, que as crianças surdas gostavam mais de brincar entre elas do que com as crianças ouvintes.

9º Encontro – 25/10/2005

Os alunos surdos já esperavam as crianças ouvintes separados em mesinhas. Solicitamos que os alunos surdos sentassem cada um em uma mesa diferente para que quando os alunos ouvintes chegassem pudessem compor as mesas. A Samanta, aluna surda,

ficou aguardando os alunos ouvintes na porta da sala para recepcioná-los na chegada. Os alunos ouvintes chegaram, algumas crianças de braço dado com outras, se protegendo de uma provável invasão, e se colocaram às mesas já compostas por colegas surdos. As crianças se dividiram e nós, profissionais, distribuímos massinha para dar início ao trabalho. Hoje trabalhamos de novo a história A Pequena Sereia utilizando massinha colorida para compor os personagens e cenários referentes à história. Todas as crianças trabalharam, conversaram, brincaram e brigaram, atitudes que qualquer criança tem. As crianças surdas e ouvintes se misturaram e trabalharam juntas na mesma proposta.

Percebemos que grupos já formados anteriormente se repetiram mostrando que as crianças já se identificam umas com as outras. As duas meninas, uma menina surda e outra menina ouvinte, que trabalharam juntas na semana anterior realizando um belíssimo cenário, se juntaram novamente. De novo fizeram um trabalho muito integrado e lindo, com capricho e dedicação. Notamos que as crianças ouvintes tentavam se comunicar de uma forma ou de outra com as crianças surdas. As crianças também interagiam de um grupo para o outro. O trabalho foi realizado com calma e tranquilidade e percebemos que as crianças trabalhavam melhor nas mesas estruturadas e com colegas diferentes.

Na metade do trabalho eu ofereci, a todos, a possibilidade de mudança de grupos e a maioria das crianças permaneceu onde estava. Somente algumas crianças surdas se uniram e algumas crianças ouvintes se uniram. No final, juntamos os trabalhos numa mesa na frente da classe fazendo uma exposição do trabalho realizado. Chamamos as crianças para se sentarem no chão perto da mesa. Mostrávamos as produções de massinha e questionávamos o que era, escrevíamos na lousa e perguntávamos como fazia o sinal, todos

praticavam. Em seguida chamávamos uma criança à frente e esta fazia a soletração digital, as professoras oralizavam todas as letras e as outras crianças repetiam tanto oralmente quanto em sinal. Tanto crianças surdas quanto ouvintes quiseram ir à frente realizar a soletração digital. Seleccionamos as seguintes produções de massinha para trabalhar o vocabulário nas diversas modalidades de português: sereia, barco, árvore, bruxa, príncipe e vassoura. Finalizamos com uma criança surda e outra ouvinte na frente soletrando digitalmente a palavra vassoura. Estas crianças receberam os aplausos em palmas e em LIBRAS de todos os colegas.

Recreio – 25/10/2005

As crianças surdas chegaram ao recreio e foram comer. Em seguida dirigiram-se à mesa das massinhas, exposta no recreio, e começaram a mostrar as produções artísticas que fizeram para as outras crianças ouvintes que estavam no recreio. A Silvia, menina surda, conversou com uma menina ouvinte e falou que era proibido mexer na mesa, denominada de Projeto Inclusão.

As crianças ouvintes brincaram de pega-pega e as crianças surdas se reuniram na frente da mesa e mostraram, um para a outra, as suas produções. A Samanta, menina surda, brincou junto com as meninas ouvintes. Os meninos surdos brincaram com seus colegas surdos, atravessando o pátio correndo de lá para cá. O Guga, menino surdo, conversou em LIBRAS com a Eliane, menina ouvinte. Porém, neste dia não houve muita interação. Cada um no seu canto, cada um com seus amigos de suas respectivas classes.

Crianças surdas e ouvintes esperam, sentadas no chão, pelas instruções. Conversam entre si até começar. Ao começar, eu perguntei se eles estavam gostando do trabalho e eles todos falaram que sim. Eu perguntei se estavam apreciando o tema dos encontros: A Pequena Sereia, e eles falaram que sim. Em seguida, alguns meninos falaram que não estavam gostando. Todas as meninas falaram que estavam gostando. Percebemos que era um momento crucial, em que poderíamos estar trocando de história, então discutimos se eles queriam que trabalhássemos outro tema e eles falaram que sim, alguns queriam O Gato de Botas e outros, O Patinho Feio. Alguns meninos surdos, como o Domingues, comentaram que já estavam cansados de trabalhar só com A Pequena Sereia. Mas, por fim, após muita discussão, ficou estabelecido, pela maioria, que continuaríamos com a história A Pequena Sereia.

A seguir, iniciamos a atividade de hoje, as professoras deram para as crianças as instruções tanto oralmente quanto em LIBRAS. As professoras desenharam na lousa como poderia ser feito um quebra-cabeça, objeto principal da atividade deste dia. Portanto, as crianças deveriam pintar um papel com um desenho impresso do tema A Pequena Sereia e em seguida cortá-lo de maneira a constituir um quebra-cabeça para poder trocar com os colegas e montar. Havia papel com a figura da sereia e da bruxa. As crianças poderiam sentar onde quisessem, em grupos de cinco. Após escolha espontânea, as crianças já sentadas às mesas, receberam o papel que deveriam pintar, recortar, na forma de quebra-cabeça, e depois trocar com algum amigo para um poder montar o do outro.

Neste dia compareceram à escola somente cinco crianças surdas, duas delas fizeram grupo com um menino ouvinte, duas meninas surdas fizeram grupo com três meninas ouvintes e uma menina surda ficou com quatro meninas ouvintes. As outras crianças ouvintes espalharam-se em grupos de cinco para executar o trabalho. A atividade fluiu tranqüila, as crianças dedicaram-se bastante e foi muito agradável, não houve briga. As crianças coloriam e conversavam num clima amistoso de harmonia. Os grupos que tinham crianças surdas e ouvintes trabalharam de maneira muito integrada, com participação intensa de ambas as partes, confirmando a importância de trabalhos compartilhados com crianças diferentes. As meninas surdas que executavam o trabalho com as meninas ouvintes conversavam em LIBRAS e compartilhavam o material tranqüilamente. Os desenhos ficaram muito bonitos e as crianças trabalharam em grupo compartilhando o giz de cera. As crianças, orgulhosas de seus trabalhos, mostravam-me quando eu passava com a filmadora. Na hora de cortar os desenhos para fazer o quebra-cabeça, as crianças resistiram, pois gostaram muito da pintura que fizeram e não queriam estragá-la.

As crianças que seguiram as instruções e cortaram puderam brincar com os seus colegas, executando um o quebra-cabeça do outro. Em um grupo de dois meninos surdos e um menino ouvinte percebemos que eles realizaram a atividade de maneira conjunta e com satisfação. Como não havia muitas tesouras, eles souberam dividir bem todo o material. As meninas surdas que estavam com as meninas ouvintes conversavam e contribuíam uma com a outra. A Samanta, menina surda com paralisia cerebral, demonstrou muita dificuldade para cortar o quebra-cabeça, sendo auxiliada pela Eliane, menina ouvinte. Em seguida, quiseram guardar os seus quebra-cabeças em envelopes manufaturados pelas professoras e decorados por eles próprios. Todas as crianças saíram muito felizes e

realizadas do encontro, pois levaram consigo para as suas casas a produção da atividade do dia.

11º Encontro – 08/11/2005

Antes das crianças chegarem para realizar a atividade deste dia, organizamos todas as mesas com o material que seria utilizado. Em seguida, as crianças ouvintes chegaram à sala e sentaram-se no chão junto com as surdas para prestar atenção nas instruções para o trabalho do dia. A professora da classe de crianças ouvintes passou a instrução através da fala e a professora de crianças surdas passou a informação em LIBRAS. A atividade deste dia compunha-se de preencher um desenho ampliado com pedaços de papel crepon colorido. Falamos que as crianças poderiam escolher os colegas para formar os grupos de três a quatro crianças.

No início, a Eliane, aluna ouvinte, estava de mãos dadas com a Samanta, aluna surda. Na hora de formar grupos, a Eliane chamou a Samanta e esta não quis ficar com ela, quis ficar com as crianças surdas. Mas logo a seguir, a Silvia, menina surda, sentou-se para trabalhar com a Eliane.

Formaram-se dois grupos de quatro crianças surdas cada e um grupo de meninos ouvintes com um menino surdo e o mesmo com as meninas. A atividade foi assimilada com tranquilidade e as crianças começaram a realizar o trabalho com entusiasmo, conversavam alegremente, amassavam as bolinhas de papel e colavam no desenho criativamente. A Eliane e a Yara, meninas ouvintes, formaram um grupo com a Silvia, menina surda, e

conversaram muito em LIBRAS. Percebemos uma dedicação muito grande, principalmente por parte da Eliane, no que se refere à convivência com as crianças surdas e com a prática do vocabulário em LIBRAS. O Ramon, menino surdo, me chamou para dizer que os meninos ouvintes com quem estava sentado, principalmente o Armando, estava fazendo muita bagunça. Os grupos que tinham crianças surdas e ouvintes nos chamaram várias vezes para perguntar sinais em prol de uma comunicação com as crianças surdas. Os grupos de crianças ouvintes trabalharam bem, tranquilos, porém o grupo de crianças surdas brigou bastante internamente, faziam gestos de palavrões, batiam uns nos outros, mostrando estarem bem agitados.

De maneira geral a atividade fluiu bem tranquila com a apreciação das crianças. No meio do trabalho questionamos se alguém gostaria de mudar de grupo e só um menino ouvinte quis mudar para outro grupo de meninos ouvintes. As crianças surdas que estavam com as crianças ouvintes não quiseram mudar e nem as crianças surdas que estavam com as outras crianças surdas. Questionamos às crianças surdas o porquê delas quererem permanecer no mesmo grupo e o Domingues, menino surdo, falou que ele queria trabalhar com os amigos surdos dele e só, ele não queria mudar.

No final, solicitamos para eles exporem seus trabalhos na frente da sala para que todos pudessem apreciar.

Quando as crianças surdas chegaram à sala, havia cinco mesas grandes separadas e eu solicitei que sentassem de dois em dois em cada mesa. Eles puderam se escolher para sentarem juntos. Houve uma briga entre a Samanta, o Wilson e o Gastão, pois as profissionais solicitaram que um mudasse de lugar. O Wilson foi o escolhido e acabou saindo e foi sentar com o Guga, outro surdo. O Wilson não gostou, ficou bravo, e disse que o Guga não era amigo dele, que ele não gostava do Guga.

As crianças ouvintes chegaram e pedimos para elas se distribuírem nas mesas. Algumas meninas ficaram olhando para as mesas e não conseguiam se inserir em lugar algum. A seguir, se uniram a uma mesa e todos começaram a trabalhar. As professoras foram na frente da sala e deram as instruções. Mostraram para as crianças as cartolinas com os desenhos da sereia, da bruxa e do príncipe e falaram a respeito destes personagens, revendo os sinais, e sobre a montagem da máscara. As crianças podiam escolher qual máscara queriam fazer. As máscaras de cartolina com os personagens foram passadas para as crianças colorirem, cortarem e colarem um palito para no final fazer um teatro.

O Júnior, menino surdo, pegava no cabelo dele e nos dos meninos ouvintes do seu grupo, falando que era diferente do cabelo do Eduardo. Os meninos ouvintes vieram reclamar para as profissionais que o Júnior estava puxando o cabelo deles. Explicamos que ele não estava puxando o cabelo e sim que ele estava tentando mostrar a diferença entre o cabelo de um e do outro. As crianças surdas, de maneira geral, se comunicaram muito bem

com as crianças ouvintes que compunham o grupo. Gilmar, um menino ouvinte, ficou em um canto e não queria fazer nada.

A maioria dos grupos mesclou-se bem, todos trabalharam juntos, interagiram bastante, uns ajudando os outros, e comunicaram-se adequadamente, utilizando os sinais básicos aprendidos. Esta atividade era individual, apesar de ser desenvolvida em grupos que compartilhavam a mesma mesa. A Samanta, menina surda e com paralisia cerebral, não conseguia cortar, e a Eliane, menina ouvinte, cortou para ela. No final, as professoras passaram pelas mesas auxiliando no corte das máscaras e colando os palitos. A Adriana, professora da sala regular, pegou uma máscara de príncipe e fez uma pequena representação falando: “Pequena Sereia, você quer se casar comigo?” Todos riram e em seguida a professora fez a mesma cena em LIBRAS.

No final, as crianças sentaram no chão e nós, profissionais, selecionamos crianças que queriam ser a bruxa, a sereia e o príncipe para ir à frente representar um teatrinho. Três grupos foram compostos espontaneamente respeitando a iniciativa das crianças. O primeiro grupo era, somente, de crianças ouvintes, que fizeram um tímido teatro que foi interpretado pela professora de crianças surdas. As professoras tiveram que auxiliar na lembrança do texto para as crianças poderem desenvolver as suas falas. O segundo grupo era somente de crianças surdas, que, em LIBRAS, representaram uma peça. A professora especialista para crianças surdas segurou as máscaras e ia traduzindo de LIBRAS para o português para todos poderem participar. Por fim, o terceiro grupo mesclou crianças surdas e ouvintes, sendo que a professora de LIBRAS ia traduzindo, transcorrendo a peça tranquilamente. No

final da apresentação de cada trio as professoras estimulavam as crianças a dançarem uma valsa, da mesma forma que a Pequena Sereia e o Príncipe dançaram no final da história.

Recreio – 16/11/2005

A Silvia, menina surda, conversou com as crianças ouvintes que vieram lhe oferecer uma bolacha. A Patrícia, colega da Silvia da classe especial, juntou-se a este grupo, compondo um grupo feminino característico dessa faixa etária.

Observamos o Júnior e o Jaime, meninos surdos, correndo com um menino ouvinte com paralisia cerebral que ora dava a eles salgadinhos e ora as duas crianças surdas tiravam dele, denotando ser uma brincadeira saudável.

Observamos a Samanta e o Wilson, duas crianças surdas, brincando juntas e várias ouvintes brincando juntas. No final do recreio, a Eliane, menina ouvinte, veio nos avisar que a Samanta, menina surda, estava chorando.

13º Encontro – 23/11/2005

Antes da entrada das crianças, eu arrumei a sala, juntando as mesas e colocando algum material em cima, giz, cola, tesoura, etc, o restante do material permanecia em cima de outras mesas no fundo da sala. Quando as crianças chegaram à sala elas se sentaram no chão e ouviram as instruções. A proposta deste dia era que as crianças se sentassem com quem quisessem. Primeiro, elas deveriam se sentar para, em seguida, escolher a atividade

que quisessem realizar. Cada criança poderia escolher uma atividade, não necessariamente precisavam trabalhar na mesma atividade, precisavam somente se sentar em grupos escolhidos por elas mesmas. Solicitamos, portanto, que trabalhassem com o que quisessem, porém, permanecendo no grupo que escolheram. Damos as seguintes opções para as crianças: figura para preencher com papel crepon colorido, montagem de quebra-cabeça, montagem de máscara, massinha colorida ou desenho livre.

Elas se juntaram em grupos que elas escolheram, utilizando-se de cinco mesas. Algumas compuseram grupos bastante heterogêneos em função de espaço para trabalhar, por exemplo, um grupo de três meninas ouvintes que se juntaram a um grupo de crianças surdas que as empurravam para fora da mesa. A Samanta, menina surda, chegou atrasada e falamos para ela se sentar em alguma mesa que escolhesse. Ela ficou em dúvida entre duas mesas que tinham somente crianças surdas. Acabou optando por uma das mesas e logo a Eliane, menina ouvinte, a chamou para trabalharem juntas, porém a Samanta não quis ir. Ela começou a executar um trabalho que ela escolheu, no entanto, as crianças surdas a chamaram para fazer outra atividade, para desempenharem uma atividade em conjunto, e ela cedeu.

Percebemos que todos os grupos que tinham crianças surdas e ouvintes só foram formados porque precisavam de espaço na mesa para trabalhar, pois não houve uma real interação. Havia um grupo com o Júnior e o Jaime, crianças surdas, e meninas ouvintes, vimos o Jaime pegando o papel crepon e não querendo compartilhar do mesmo com a Eliane, menina ouvinte. Notamos no mesmo grupo o Domingues, menino surdo, falando que estava errada a cor que a menina ouvinte estava usando. Achamos curioso que a

maioria das meninas estava de pé ou sentada no chão enquanto os meninos, nada cavalheiros, estavam confortavelmente sentados em cadeiras. Assim que eu autorizei a mudança de grupos, as crianças ouvintes e surdas separaram-se, sendo que algumas crianças ouvintes foram para o chão para realizar o trabalho mais à vontade e sem a obrigatoriedade de ficar com pessoas que não queriam. De maneira geral, as crianças que pegaram cartolinas foram para o chão para trabalhar com mais espaço. Mesmo assim, o trabalho foi executado adequadamente, sem maiores confusões. O chão agora era um espaço para se expandir criativamente e não mais um espaço de dispersão.

Neste dia não houve interação entre as crianças surdas e ouvintes, mas elas compartilharam o mesmo espaço físico, a mesma sala. A possibilidade de interação foi proporcionada, e isto por si só já compõe parte da proposta de se oferecer um ambiente favorável, porém, se não há a interação, é uma escolha democrática e espontânea de cada um. No final, eles puderam levar os seus trabalhos para casa e saíram sendo avisados de que no próximo encontro haveria uma festa de confraternização.

14º Encontro – 29/11/2005

Enfeitamos a sala com desenhos que as próprias crianças fizeram durante os encontros no semestre e preparamos todas as comidas e bebidas para poder distribuir às crianças quando elas entrassem na sala. Pedimos que as crianças surdas e ouvintes formassem uma fila única fora da sala. Eles entravam um por um e ganhavam salgados e refrigerante e iam sentando, onde escolhessem, em volta da sala.

De maneira geral, sentaram crianças surdas juntas e crianças ouvintes juntas. A Silvia e a Patrícia, meninas surdas, sentaram no meio das crianças ouvintes. Eles comeram e conversaram tranquilamente, cada um no seu canto, com os amigos que escolheram ficar perto. Questionamos se eles queriam mudar de lugar e eles falaram que não. Comeram os salgados e, em seguida, passamos o brigadeiro, o bolo, e eles comeram e conversaram à vontade. Algumas crianças se aproximaram dos trabalhos que realizaram, durante o semestre, que estavam expostos, e comentaram sobre os mesmos.

A seguir, solicitamos que uma criança ouvinte viesse contar a história A Pequena Sereia para as outras, na frente da sala, e a professora de LIBRAS traduziu a mesma para as crianças surdas participarem. O Armando, aluno ouvinte, veio à frente e contou uma parte da história. Depois, pedimos para uma criança surda vir contar a história, que foi traduzida para os ouvintes. A Samanta, aluna surda, veio à frente para contar a história. Ela contou em LIBRAS e a professora de classe especial para crianças surdas traduziu para o português. Chamamos, também, algumas crianças à frente para rever o vocabulário que foi trabalhado: fizemos o sinal, a soletração digital e a oralização das seguintes palavras: barco, bruxa e mar. Crianças surdas e ouvintes participaram intensamente desta atividade, culminando com todos da classe aplaudindo o projeto em LIBRAS e batendo palmas.

Autorizamos, para finalizar, que as crianças comessem todos os salgadinhos que restaram, bem como o bolo, que foi literalmente invadido. As crianças se despediram, dançando umas com as outras, crianças surdas e ouvintes, a valsa do Príncipe e da Pequena Sereia.

Consideramos, como Wechsler (2002), que há diversos estilos de aprendizagem. Portanto, aquele professor que realmente quiser atingir a meta de ensinar deve buscar estratégias diferenciadas e mais dinâmicas que proporcionem oportunidade para tarefas tanto grupais como individuais. O planejamento de aulas diferentes é muito eficaz, não só para os alunos com necessidades especiais, mas também para todos os alunos. Há diversas formas de aprender, sendo que a utilização da criatividade proporciona resultados fantásticos e que valem a pena investir. Uma educação que valorize a criatividade contribui para a sociedade e para a melhoria do bem-estar alheio, e resulta em uma auto-realização pessoal, encoraja o indivíduo a utilizar o seu potencial, e conhecer suas limitações. Este ambiente criativo foi, o tempo todo, durante os encontros citados acima, possibilitado em prol de uma abertura à experiência em um ambiente confiável e facilitador.

Quando Winnicott fala em criatividade psíquica, está falando de uma atitude positiva frente à vida, de uma capacidade de buscar e encontrar na realidade externa objetos, pessoas, teorias que funcionam num primeiro momento como símbolos e que podem ser usadas como pontes, permitindo estabelecer um movimento pendular entre a subjetividade e o mundo de realidade compartilhada(...). Assim o brincar, o conhecer e o aprender podem acontecer de forma criativa, implicando no envolvimento, autoria e apropriação do conhecimento por parte do indivíduo, quando se desenvolvem dentro e a partir do campo da transicionalidade. (PARENTE, 2003, p. 24-25).

Percebemos, por meio dos resultados alcançados, que vale a pena investir em estratégias diferenciadas em prol de uma aprendizagem mais ampla, que abarque não só os conceitos pedagógicos, mas também que crie uma possibilidade de ser e de fazer.

3. Considerações Finais

Este trabalho proporcionou resultados contundentes, demonstrando que uma experiência como esta possibilita ganhos consideráveis para todos que delas participam. Percebemos, como Parente (2003) afirma, que no campo intersubjetivo abre-se um espaço de confiança, jogo e comunicação significativa, e o desenvolvimento de um processo criativo de aprendizagem que permite vislumbrar horizontes diferentes que possibilitam a inscrição do gesto pessoal da criança e da sua realização no mundo.

Ao finalizar a coleta da produção final, pudemos perceber que as crianças ouvintes atentaram de forma impressionante para a presença das crianças surdas e as incorporaram como colegas que integram um mesmo convívio social. Verificamos que este trabalho conscientizou, principalmente, as crianças ouvintes, à diferença, e, por meio desta convivência disponibilizada, a própria diferença não se constituía mais como um abismo e sim como algo natural, como algo que faz parte da vida. Consideramos, como Amiralian (2003b), que, da mesma forma que para uma criança deficiente é normal ver a vida da sua forma, para as crianças que passaram por esta convivência inclusiva visando à democracia social, ter surdos em sua escola, participando de atividades conjuntas, constituiu-se algo normal, algo que faz parte. Já 50% dos surdos, surpreendentemente, posicionaram-se como classe, como comunidade, e foram mais resistentes ao contato e à inclusão.

Acreditamos que isto se deu pelo fato dos surdos priorizarem marcadamente a sua língua, a Língua Brasileira de Sinais. Moura (2000) relata que os surdos desejam ver a sua língua e a sua cultura reconhecidas com a implantação de um sistema de educação que

considera a Língua de Sinais como a primeira língua a ser adquirida pelo surdo. Skliar (1998), por sua vez, menciona que os surdos têm o direito de receber uma educação plena e significativa. O surdo fica muito prejudicado, boicotado e cerceado dentro de uma escola onde lhe é unicamente oferecida a língua oficial da comunidade majoritária. A história já mostrou o fracasso dessa proposta. Os surdos têm direito a um ambiente lingüístico propício para que eles possam aprender e utilizar a sua língua, a LIBRAS. Em primeira instância, é necessário o domínio da primeira língua, LIBRAS, para em seguida poderem aprender a segunda língua, Língua Portuguesa. A primeira língua é a principal, pois proporciona ao surdo todo um universo de significação, de compreender e de ser compreendido. A segunda, ou seja, a leitura e escrita do Português, pós-significado apreendido, proporciona um real contato com toda a comunidade.

Santana e Bergamo (2005) afirmam que a construção da identidade é baseada não só na língua que a mesma domina, mas também no caráter interativo e social da pessoa. Continuam corroborando que é por meio da linguagem que se estabelecem relações sociais que constituirão a identidade. Para Perlin (1998), por sua vez, a identidade é algo que está sempre em construção, que pode ser transformada e modificada e que impulsiona a pessoa para diferentes posições.

A cultura surda traz imbuída em si a questão da língua como um traço fundamental. Ao levar em conta que, segundo Sá (2006), a cultura se expressa pela linguagem, pela arte, pelas motivações, entre outras, as pessoas surdas compõem um grupo minoritário que está lutando para que a sua cultura seja incluída no contexto social como legítima. Como a cultura diz respeito a um campo de forças subjetivas que dá sentido a um grupo, faz-se

necessário que haja uma língua própria que abarque esta subjetividade em questão. Percebemos, através deste trabalho, que quando em contato com as pessoas ouvintes as pessoas surdas sentem-se ameaçadas, pois não escutam o que é falado e sentem necessidade de se proteger do outro.

Portanto, acreditamos ser necessário ressaltar que algumas crianças surdas que participaram deste trabalho possuem esta identidade surda e se posicionaram como pertencentes à comunidade surda que existe como um grupo forte, íntegro e que levanta a bandeira para os seus iguais. Esta comunidade aparece como um lugar seguro, compreensível, um lugar de pertencimento, assegurando uma existência própria e imutável. Percebemos, como Amiralian (2004), que o ser humano é um ser social por natureza, tendo necessidade de sentir-se como pertencente a um grupo. Esse sentimento de pertencimento levou as crianças a discriminar aquelas que eram iguais daquelas que não eram iguais a elas. O sentimento de igualdade e de pertencimento é um local de descanso, é um lugar conhecido, de aceitação. O sentimento de pertença permite a identificação pessoal como pessoa surda. Ser um elemento de um grupo do qual fazemos parte torna possível compreender tanto as dificuldades quanto as alegrias. Porém, faz-se importante ressaltar que, ao ter a oportunidade de fazer parte de um grupo, as crianças têm a possibilidade de ser diferentes. Pertencer a um grupo é importante, mas, embora os surdos lutem por uma cultura surda identificada pelo modo com o qual se comunicam, deve-se considerar que a cultura não se restringe à forma de comunicação, nesta estão inclusos os valores, os ideais e o modo de ser de uma comunidade. A convivência com um grupo maior de diferentes só pode lhes trazer enriquecimento pessoal.

Tivemos a oportunidade de avaliar, também, o desempenho acadêmico destas crianças no decorrer do ano de 2005 e no primeiro semestre de 2006 para fazer um paralelo com o trabalho no intuito de analisar se o projeto inclusão proporcionou mudanças mais amplas do que as de ordem social.

Tabela 2: Desempenho Escolar – Acadêmico

	Crianças Surdas	Crianças Ouvintes	Total de crianças	%crianças surdas	%crianças ouvintes
Manteve - 2005 Manteve ou melhorou - 2006	7	13	20/ 45%	64%	39%
Manteve - 2005 Piorou – 2006	0	5	5/ 11%	0%	15%
Melhorou - 2005 Manteve ou melhorou - 2006	2	10	12/ 27%	18%	30%
Manteve LP e Mat em NS e Piorou de S para NS nas outras matérias - 2005 Piorou em 2006	0	2	2/ 5%	0%	10%
Piorou -2005 Manteve ou melhorou - 2006	2	0	2/ 5%	18%	0%
Piorou - 2005 Piorou - 2006	0	3	3/ 7%	0%	6%
Total de crianças	11	33	44	100%	100%

Quanto às crianças ouvintes avaliamos que 13 crianças, ou seja, 39%, mantiveram suas notas durante o ano de 2005 e mantiveram suas notas ou melhoraram no primeiro semestre de 2006; 10 crianças, ou seja 30%, melhoraram suas notas em 2005 e mantiveram ou melhoraram no primeiro semestre de 2006; 5 crianças, ou seja 15%, mantiveram suas notas durante 2005 porém pioraram em 2006; 3 crianças ou seja 10%, pioraram durante 2005 e mantiveram ou melhoraram em 2006; e 2 crianças, ou seja, 6%, mantiveram suas notas em língua portuguesa e matemática em não satisfatório e pioraram de satisfatório para não satisfatório no restante das matérias em 2005 e pioraram de maneira geral em 2006. Quanto às crianças surdas, avaliamos que 7 crianças, ou seja, 64%, mantiveram suas notas em 2005 e mantiveram ou melhoraram no primeiro semestre de 2006; 2 crianças, ou seja, 18%, melhoraram o seu desempenho durante 2005 e mantiveram ou melhoraram no primeiro semestre de 2006; e 2 crianças, ou seja, 18%, pioraram durante 2005 e mantiveram ou melhoraram em 2006.

Pudemos, portanto, concluir que, no geral, 32 crianças, ou seja, 72% do total de crianças, mantiveram ou melhoraram suas notas em 2005 e mantiveram ou melhoraram suas notas no primeiro semestre de 2006, sendo este um número expressivo em termos de contribuição para o ensino e de benefícios na aprendizagem para a criança. Duas crianças surdas, representando 5% da população de crianças, pioraram em 2005, durante a realização do projeto, porém recuperaram o desempenho escolar no primeiro semestre de 2006. O restante, ou seja, 10 crianças, somente ouvintes, representando 23% do total de crianças, pioraram o desempenho acadêmico, o que nos impele a levantar a hipótese de que este projeto inclusão fez com que estas crianças entrassem em contato com a angústia.

Ao aumentar o leque de experiências, o indivíduo cresce e amadurece, transformando a si e a todos que o circundam. Segundo Ribeiro (2004), o desenvolvimento emocional constitui um processo de amadurecimento pessoal baseado na acumulação e na integração de experiências. Pois, a um desenvolvimento emocional satisfatório corresponde uma mente funcionando no limite da sua capacidade cerebral.

Percebemos que o investimento das crianças neste trabalho ofereceu oportunidades de abertura e de mudança tanto para as crianças surdas quanto para as crianças ouvintes. Notamos, também, que todas as crianças, através da participação neste trabalho, ampliaram seus dotes artísticos e criativos bem como o vocabulário de novas palavras escritas, sinalizadas, soletradas digitalmente e oralizadas. As crianças ouvintes tiveram a oportunidade de se apropriar de alguns sinais de uma língua nova e diferente através da brincadeira. Além disso, as crianças foram estimuladas a se abrir, encorajadas a mostrarem seu trabalho, tendo como consequência o desinibir-se aparente nos trabalhos teatrais apresentados. Ao disponibilizar espaço para a interação social, as crianças tiveram condições de ter uma percepção diferenciada, com um significado mais amplo.

O ambiente é fundamental para sustentar o amadurecimento da criança e oferecer as condições que lhe favoreçam suportar toda a intensidade dos sentimentos e vivenciar as difíceis ambivalências que permeiam as relações. (RIBEIRO, 2004, p.105).

Consideramos que, ao proporcionar a abertura para a experiência criativa, um novo universo de conceitos foi constituído. A abertura para a diversidade e a aceitação age contra um pré-conceito e um preconceito instalado, ou seja, contra uma opinião formada sem um

conceito previamente estabelecido e ao que concerne às defesas de ameaças imaginárias. Notamos que um ambiente facilitador pode favorecer o amadurecimento emocional e pode ajudar no preconceito de base afetiva. Com esta experiência, as crianças tiveram maiores possibilidades de desenvolvimento acadêmico, que abarca o cognitivo e o emocional, e, conseqüentemente, maior inserção social, pois experimentaram o criar junto. A diversidade é vivenciada em prol de uma aceitação que vem ao encontro de uma maior inserção social e, conseqüentemente, da organização do eu.

Acreditamos, como Leal (1985), que aprender significa estruturar internamente significados que só podem ser adquiridos dentro de um relacionamento contínuo, de confiança, que é estabelecido com uma criança mais capaz ou com uma figura adulta confirmadora, que troca coisas com pessoas em ida-e-volta. A instituição, Escola Municipal, juntamente com absoluto investimento de seus profissionais, no caso, funcionaram como figuras adultas que tiveram a função de conter, proporcionar confiança e auxiliar no desenvolvimento das crianças que a ela pertencem. Como postula Vygotsky (1989), a zona do desenvolvimento próximo significa a distância entre o nível de desenvolvimento - o que se sabe, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema - e o nível de desenvolvimento próximo - o que se pode vir a saber, determinado por meio da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outra criança mais capaz.

Percebemos, também, que os integrantes da escola que participaram deste trabalho, desde a direção até os funcionários da mesma, se transformaram e se abriram para a diversidade e para uma maior aceitação no que diz respeito à deficiência. A partir da

proposta de inclusão vivenciada sentiram-se mais seguros e menos ameaçados e conseguiram ser mais espontâneos na relação com as crianças. No ano seguinte à realização desta pesquisa, a professora de classe especial para crianças com deficiência auditiva, que participou integralmente deste trabalho, organizou, com o apoio incondicional da escola, uma continuação deste Projeto Inclusão junto às crianças ouvintes da sala de recursos. O Projeto “Saboreando e aprendendo” nasceu da experiência que a escola vivenciou positivamente a partir desta pesquisa, tendo como justificativa a necessidade, sempre presente, de criar uma escola inclusiva onde crianças surdas e ouvintes aprendam juntas. A realização deste projeto visava a efetivar essa integração, além de propiciar a aprendizagem de forma prazerosa em contato com o mundo real. O objetivo geral deste projeto compunha-se da alfabetização. Já os objetivos específicos eram os seguintes: observação e compreensão da realidade de uma feira, aquisição da leitura e escrita, compreensão do sistema monetário, leitura e produção de diversos tipos de textos, vivência inclusiva, integração dos alunos surdos e ouvintes, percepção das diferenças entre a escrita em Língua Portuguesa e LIBRAS e reconhecimento das figuras pertencentes a esta categoria semântica em LIBRAS. As atividades organizadas para compor o projeto compunham-se de: organizar uma lista do que é vendido na feira, realização de um texto coletivo referente à descrição de uma feira, estudo do verbete “feira” e do quadro silábico, visita à feira, compra de frutas, lista dos gastos, relatório da visita, aprender em LIBRAS os sinais equivalentes às frutas, higienização das frutas, feitiço de uma salada de frutas, receita da salada, relatório do feitiço e da degustação da salada, descrição de algumas frutas e seus benefícios, confecção de cartazes informativos, receitas com frutas, confecção de frutas com massinha e informações escritas sobre elas, relatório sobre a confecção, produção de um livro com receitas e auto-avaliação.

É importante partir do princípio de que a inclusão de TODOS, na escola, independentemente do seu talento ou de sua deficiência, reverte-se em benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade em geral. O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a serem sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 117).

Acreditamos que com o projeto inclusão lançamos uma semente nesta escola no que se refere ao atendimento destes alunos com necessidades educativas especiais, pois, como Souza (2003) menciona, manifestou-se uma mudança tanto nas atitudes dos profissionais da escola quanto nos procedimentos e métodos utilizados:

- Trabalho prévio e constante de informação à comunidade escolar e à sociedade sobre as deficiências;
- Preparo dos docentes e técnicos das escolas, pais, alunos e funcionários para atender os alunos com deficiência;
- Cursos de capacitação para os professores da classe comum sobre as deficiências;
- Incentivo à utilização da LIBRAS, do Braille, etc. no processo de ensino-aprendizagem;
- Atendimento pedagógico complementar, apoio aos professores, trabalho com pais;
- Integração técnico-pedagógica entre professores das diferentes áreas curriculares;
- Supervisão, orientação e acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência pelos professores especializados.

Consideramos que este projeto possa ser utilizado em outras oportunidades, escolas e classes como propulsor de uma vivência criativa, única e abrangente, beneficiando a

maior parte de seus participantes como uma experiência a ser generalizada para as suas vidas.

Portanto, acreditamos, a partir dos conceitos de Winnicott (1988), que proporcionar acolhimento, como um adulto que auxilia na resolução de problemas constitui, como Amiralian (2003a) coloca, uma questão de confiabilidade, sendo esta básica para o desenvolvimento de um ser humano autônomo. Para que a criança possa caminhar da dependência relativa para a independência é essencial que ela tenha a possibilidade de prever os acontecimentos futuros e isto só será possível se o ambiente for confiável. Utilizávamos este conceito quando adiantávamos no final de cada encontro o que ocorreria no próximo para que a criança já se preparasse com antecedência, dominando a incerteza e a insegurança. Dias (2003) reitera mencionando que o processo de maturação só se efetiva, propriamente, quando há um ambiente favorável. Consideramos, assim, como fundamental a criação de um ambiente que dê espaço para experienciar relações, que promova recursos e/ou condições para um contato efetivo e que aceite cada um com suas características e peculiaridades. Acreditamos também que ele deva ser confiável, favorável e facilitador para que ocorra a abertura para a diversidade e, por que não dizer, para o amadurecimento pessoal. Afinal, como coloca Loparic (2000), a única herança do homem é o processo de amadurecimento que depende de um ambiente que facilite este processo. Pensando que um outro deverá estar presente para proporcionar este ambiente facilitador, percebemos a dependência existente do eu-outro-ambiente para um amadurecimento saudável.

Percebemos, portanto, que cabe tanto aos profissionais quanto à sociedade aceitar e conviver com pessoas diferentes, permitindo que estas expressem seu verdadeiro self.

Dessa forma, estas pessoas serão capazes de se desenvolver, amadurecendo segundo as suas condições peculiares de existência. Como menciona Dias (2003), acreditamos que cada pessoa está destinada a amadurecer, ou seja, unificar-se e responder por um eu. Para tanto, se faz necessário que haja uma tendência à integração conduzindo a um caráter de unidade. Por fim, acreditamos ser primordial proporcionar às pessoas uma possibilidade de amadurecimento através de um processo de criação conjunta que contemple o que consideramos como estritamente pessoal, ou seja, o sentimento de ser, dt0 0027 Tadd.fjade ser

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. In: ADORNO T. W. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, n. 56, 1996. p. 388-411.

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de Representações Sociais. In: TRINCA, W. (Org.). *Formas de Investigação Clínica em Psicologia*. São Paulo: Vetor, 1997. p. 255-288.

ALMEIDA, R. R. Diagnóstico Precoce da Deficiência Auditiva. In: FONSECA, V. R. J. M. *Surdez e Deficiência Auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 93-112.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AMIRALIAN, M. L. T. A Clínica do Amadurecimento e o Atendimento às Pessoas com Deficiências. *Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas* 5(1), p. 205-219, jan-jun, 2003a.

_____. Deficiências: Um Novo Olhar. Contribuições a partir da Psicanálise Winnicottiana. *Estilos da Clínica*, Vol. VIII, n. 15, p. 94-111, 2003b.

_____. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. *Educar em Revista*, n. 23, p. 22-25, 2004.

BENJAMIM, W. Sobre alguns temas de Baudelaire. In: BENJAMIM, W. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-149.

BELISÁRIO FILHO, J. F. *Inclusão. Uma Revolução na Saúde*. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 159p.

JERUSALINSKY, A. N.; CORIAT, L. F. Função Materna e Estimulação Precoce – Experiência Controlada com 100 Sujeitos de 3 a 16 Meses de Idade Cronológica. ***Escritos da Criança N°1***. 2 ed. Porto Alegre: Publicação Centro Lydia Coriat, 1997. p. 73-84.

JONES, J. ***Racismo e Preconceito***. São Paulo: Edgard Blücher, 1973. 173p.

LEAL, M. R. M. ***Comunicação Primária e Intercâmbio Mutuamente Contingente***. São Paulo: Terceira Margem, 2003. 130p.

_____. ***Introdução ao Estudo dos Processos de Socialização Precoce da Criança***. Lisboa: Edição da Autora, 1985. 182p.

LOPARIC, Z. O Animal Humano. ***Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas***, 2 (2): p. 351-397, 2000.

LOPES FILHO, O. .

_____. **Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais:** reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002. 36p.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva Contextos Sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

MOREIRA, M. J. et. al. **Os Conceitos Emergem do Intercâmbio. A Distância entre o Apreender e o Conceber.** Lisboa: Associação de Pedagogia Infantil Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, 2000. 81p.

MOURA, M. C. **O Surdo:** Caminho para uma nova Identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152p.

NEWMAN, A. **As idéias de Winnicott.** Rio de Janeiro: Imago, 2003. 462p.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a Inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232p.

PALHARES M. S.; e MARINS, S. Apresentação. In: PALHARES M. S.; e MARINS, S. **Escola Inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2002. p. 7-10.

PARENTE, S. M. B. A. **Pelos Caminhos da Ilusão e do Conhecimento – Uma fundamentação Teórica na Clínica da Aprendizagem a partir de D. W. Winnicott.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 115p.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. 51-74.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. L. A Formação do Professor para a Inclusão Escolar: Questões Curriculares do Curso de Pedagogia. In: LISITA, V. M. S. et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar.** Goiânia: Alternativa, 2003. p. 209-222.

REIS FILHO, C. Depoimento. **Revista da ANDE.** nº 8, 1984.

REGO, T. C. **Memórias de Escola: Cultura Escolar e Constituição de Singularidades**. São Paulo: Vozes, 2003. 420p.

RIBEIRO, M. J. **O Ensinar e o Aprender em Winnicott: A Teoria do Amadurecimento Emocional e suas Contribuições à Psicologia Escolar**. 2004. 220p. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROSA, S. S. A dissociação do self e suas implicações na educação. **Percurso**. n. 17 - 2, p.75-83,1996.

_____. **Brincar, Conhecer, Ensinar**. São Paulo: Cortez, 2002. 120p.

ROSSI, T. R. F.; LIMA, M. C. M. P. A Surdez. In: PALHARES M. S.;E MARTINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 113-124.

SÁ, N. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. 368p.

_____. O Discurso Surdo: A Escuta dos Sinais. In: SKLIAR, C. **A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 169-191.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Educação Social**. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 247/86. Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus. São Paulo, 1986.

SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil: Relato e Reflexão sobre uma Experiência**. 2003. 203p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, A. M. M. Práticas de cidadania na escola e na sala de aula. In: LISITA, V. M. S. et al. (Orgs.) **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 173-194.

SMOLKA, A. L. Sobre Significação e Sentido: uma Contribuição à Proposta da Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.). **Rede de Significações e o estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: Considerações sobre o Excludente Contexto da Inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Volume I, Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 163-187.

TABITH JR., A. Surdez. In: SOUZA, A. M. C. **A Criança Especial – Temas Médicos Educativos e Sociais**. São Paulo: Roca, 2003. p. 63-112.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na Escola. In: LISITA, V. M. S. et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 195-208.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 342p.

TRINCA, W. **Investigação Clínica da Personalidade**: o desenho livre como estímulo de apercepção temática. Belo Horizonte: Interlivros, 1976. 154p.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Obras Completas, Havana: Editorial Pueblo y Educación de la Habana, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p.

WESCHLER, S. M. Criatividade na Sala de Aula: Descobrimos Talentos. In: PALHARES M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 201-206.

WINNICOTT, D. W. [1950]. Algumas Considerações sobre o Significado da Palavra Democracia. In: _____ 1965a. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. São Paulo: Martins Fontes. p. 227-247.

_____. 1965t [1950]. Crescimento e Desenvolvimento na Fase Imatura. In: _____ 1965a. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. São Paulo: Martins Fontes. p. 29-41.

_____. 1965vg [1960] Segurança. In: _____ 1965a. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. São Paulo: Martins Fontes. p. 43-48.

_____. 1971g. A Criatividade e Suas Origens. In: _____. 1971a. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 95-120.

_____. 1971r. O Brincar: A Atividade Criativa e a Busca do Eu. In: _____. 1971a. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 79-93.

_____. 1987b. **O Gesto Espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 178p.

_____. 1988. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 222p.

_____. 1986b. Algumas reflexões sobre o significado da palavra “democracia” In: _____. 1989a. **Tudo Começa em Casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 249-271.

ANEXOS

Termo de Consentimento para a Direção da Escola
(de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF)

Esse documento representa um acordo entre _____, diretora da escola _____ e Carla Anauate De Conto, aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Mestrado) da Universidade de São Paulo, responsável pela referida pesquisa de que trata este Termo.

Informações Gerais sobre a Pesquisa

Essa pesquisa se propõe a propiciar um ambiente inclusivo para crianças deficientes auditivas e crianças não deficientes e, com base nessa intervenção planejar, e implementar um programa para generalizar esta pesquisa para outras classes e escolas do Município.

Para tanto, serão utilizadas as crianças da primeira série de classe especial para deficientes auditivos tendo de 8 a 10 anos e as crianças da primeira série D de classe regular tendo de 7 a 9 anos.

Os participantes serão inicialmente avaliados através de desenho livre com o seguinte tema: Desenhe uma classe que tenha surdos e ouvintes. Após serão disponibilizados, aproximadamente, 12 encontros de 50 minutos nos quais as crianças terão condições de se relacionar através de diversas atividades pedagógicas propostas. Todos estes encontros serão filmados e fotografados para posterior análise e utilização em palestras e congressos com fins científicos. No final será novamente solicitado às crianças que façam um novo desenho com o mesmo tema acima explicitado.

As atividades e técnicas que serão propostas nesse programa de intervenção não apresentam riscos à integridade física, moral e psicológica dos participantes, bem como não trarão custos financeiros aos mesmos.

A partir da intervenção se espera: contribuir para um melhor entrosamento entre as crianças surdas e ouvintes, facilitando o processo de inclusão e proporcionando uma adequada adaptação ao meio de maneira geral.

Para a efetivação dessa proposta de pesquisa, consideramos algumas estratégias para as quais a escola deve concordar e consentir no seu procedimento, a saber:

- Permitir que as atividades previstas na pesquisa sejam desenvolvidas nas dependências da escola/instituição.
- Permitir a utilização de um período de aula, semanalmente e sempre que houver necessidade, para o desenvolvimento das atividades propostas.
- Permitir, após agendamento prévio da responsável da pesquisa, que as crianças integrantes do projeto sejam convocadas para atividades e avaliações pertinentes à pesquisa.
- Providenciar espaço físico para o desenvolvimento das atividades.
- Permitir que os dados coletados, avaliações e atividades sejam apresentados em eventos e revistas científicas, respeitado o anonimato da escola/instituição.

A responsável pela pesquisa e possível equipe técnica se comprometem a:

- Realizar um atendimento dentro dos moldes éticos e com a melhor qualidade possível, buscando dentro de suas possibilidades técnicas e de recursos humanos e materiais, atender às necessidades dos participantes.
 - Manter sigilo sobre a identidade das pessoas e da escola/instituição envolvida no atendimento, inclusive quando da divulgação dos dados e suas análises em eventos e em revistas científicas.
 - Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o programa de intervenção, sobre a pesquisa ou seus resultados.
 - Tornar públicos os resultados da pesquisa, independentemente dos resultados finais obtidos.
-

Termo de Consentimento para a Direção da Escola
(de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF)

Declaro, após conhecimento das características da pesquisa CONSIDERAÇÕES
SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS EM CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA, cujas informações recebi e manifesto concordância a sua
avaliação e intervenção nesse estabelecimento de ensino

Nome da escola/instituição

Endereço: _____

Telefone: _____

Osasco, ____/____/____.

Diretora

Nome da pesquisadora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF)

Esse documento representa um acordo entre _____ (nome do responsável),
RG _____ responsável pelo(a) estudante _____ (nome do aluno) da escola EMEF Cecília Castellani e Carla Anauate De Conto, aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Mestrado) da Universidade de São Paulo, responsável pela referida pesquisa de que trata este Termo.

Informações Gerais sobre a Pesquisa

Essa pesquisa se propõe a propiciar um ambiente inclusivo para crianças deficientes auditivas e crianças não deficientes e, com base nessa intervenção planejar, e implementar um programa para generalizar esta pesquisa para outras classes e escolas do Município.

Para tanto, serão utilizadas as crianças da primeira série de classe especial para deficientes auditivos tendo de 8 a 10 anos e as crianças da primeira série D de classe regular tendo de 7 a 9 anos.

Os participantes serão inicialmente avaliados através de desenho livre com o seguinte tema: Desenhe uma classe que tenha surdos e ouvintes. Após serão disponibilizados, aproximadamente, 12 encontros de 50 minutos nos quais as crianças terão condições de se relacionar através de diversas atividades pedagógicas propostas. Todos estes encontros serão filmados e fotografados para posterior análise e utilização em palestras e congressos com fins científicos. No final será novamente solicitado às crianças que façam um novo desenho com o mesmo tema acima explicitado.

As atividades e técnicas que serão propostas nesse programa de intervenção não apresentam riscos à integridade física, moral e psicológica dos participantes, bem como não trarão custos financeiros aos mesmos.

A partir da intervenção se espera: contribuir para um melhor entrosamento entre as crianças surdas e ouvintes, facilitando o processo de inclusão e proporcionando uma adequada adaptação ao meio, destas crianças, de maneira geral.

Para a efetivação dessa proposta de pesquisa, consideramos algumas estratégias para as quais os responsáveis pelos participantes devem concordar e consentir no seu procedimento, a saber:

- Permitir a participação de seus filhos nas avaliações no início e no final da intervenção.
- Permitir a participação semanal de seus filhos nas atividades propostas.
- Permitir que as atividades realizadas sejam gravadas em fitas de vídeo e fotografadas como forma de registro dos dados.
- Permitir que as atividades sejam observadas pela coordenadora e/ou por equipe técnica identificados com a finalidade de coletar dados.
- Permitir que os dados coletados, avaliações e atividades sejam apresentados em eventos e revistas científicas, respeitado o anonimato dos participantes.

O participante tem a liberdade de retirar os consentimentos acima em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, sem penalização do atendimento ao filho que está ocorrendo na referida escola/instituição.

A responsável pela pesquisa e possível equipe técnica se comprometem a:

- Realizar um atendimento dentro dos moldes éticos e com a melhor qualidade possível, buscando dentro de suas possibilidades técnicas e de recursos humanos e materiais, atender às necessidades dos participantes.
- Disponibilizar feedback das avaliações realizadas por meio dos desenhos livres solicitados e propor encaminhamentos pertinentes, caso seja constatados déficits individuais de desempenho.
- Manter sigilo sobre a identidade das pessoas envolvidas no atendimento, inclusive quando da divulgação dos dados e suas análises em eventos e em revistas científicas.
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o programa de intervenção, sobre a pesquisa ou seus resultados.
- Tornar públicos os resultados da pesquisa, independentemente dos resultados finais obtidos.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF)

Declaro, após conhecimento das características da pesquisa **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**, cujas informações recebi e manifesto concordância, bem como autorizo a participação do(a) minha(meu) filha(o)

Endereço: _____

Telefone: _____

Osasco, ____/____/____.

Responsável pelo Participante

Nome do pesquisador

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)