

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Sandra Maria da Silva Oliveira

**DANÇA NA ESCOLA: uma experiência
sob a perspectiva da arte na inclusão
e desenvolvimento de alunos surdos**

Taubaté – SP
2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Sandra Maria da Silva Oliveira

**DANÇA NA ESCOLA: uma experiência
sob a perspectiva da arte na inclusão
e desenvolvimento de alunos surdos**

Dissertação apresentada para
obtenção do Título de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação e Desenvolvimento
Humano: Formação, Políticas e
Práticas Sociais da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e
Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Suelene Regina
Donola Mendonça

Taubaté – SP

2017

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

O482d Oliveira, Sandra Maria da Silva

Dança na escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos/
Sandra Maria da Silva. - 2017.

142f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017.

Orientação: Profª. Drª. Suelene Regina Donola Mendonça,
Departamento de Pedagogia.

1. Dança. 2. Surdo. 3. Desenvolvimento. 4. Inclusão.
I. Título.

SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA

**DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva
da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos**

Dissertação apresentada para
obtenção do Título de Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em
Educação e Desenvolvimento
Humano: Formação, Políticas e
Práticas Sociais da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e
Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suelene
Regina Donola Mendonça

Data: 10/03/2017

Resultado:_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Jurema Luzia de Freitas Sampaio Universidade de Campinas

Assinatura_____

*“A minha dança é mais que um ritmo exato,
Ela é a expressão da minha alma
Ela é aquilo que as palavras não conseguem expressar...”*
Juliana Sandrely, 2010

AGRADECIMENTO

À Deus pela vida, e pela fé que me amparou nos momentos mais difíceis;
Especialmente a meu esposo Enio, que me apoiou e incentivou em todos os momentos, com muito amor.

Aos meus filhos Adam e Elise pelo carinho e apoio; aos meus pais e a todos os familiares, que de alguma forma tiveram paciência e compreensão pela minha ausência por conta deste estudo que consumiu minha atenção e tempo;

À direção da escola que abriu as portas para que esta pesquisa pudesse acontecer; à Secretaria Municipal de Educação pela autorização da pesquisa, e pelo auxílio-ensino que contribuiu financeiramente para que este trabalho pudesse ser concluído; aos alunos e professores que contribuíram para que meu trabalho fosse realizado.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, pela compreensão, paciência e conhecimentos na construção desta pesquisa;

À Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos e a Profa. Dra. Jurema Luzia de Freitas Sampaio que com seus ensinamentos colaboraram imensamente com este estudo;

À todos os professores e professoras do Mestrado em Educação da UNITAU que colaboram com o conhecimento para que este estudo pudesse caminhar, e também a secretaria na pessoa da Alessandra, que muito nos auxiliou.

À professora Márcia Maria Dias Reis Pacheco, que ao me entrevistar, acreditou em mim quando disse que havia “paixão na luz que brilhava em meus olhos”, sua fala foi muito significativa, pois me incentivou a perseverar;

À todos os meus colegas do Mestrado, em especial as amigas - Fernanda (que contribuiu com parte significativa do material para a pesquisa) e também à Vivian (presente até o fim), a Alexandra, a Joana, a Paula, a Goretti, a Cristiane, a Eliana, a Patrícia, a Priscila, e a Débora - todas anjos da guarda que de alguma forma sempre me ajudaram, fossem com palavras, gestos ou ações; a Gláucia que provou que milagres existem! E a cada um dos demais colegas que contribuíram com sua alegria, entusiasmo e amizade, incentivando a continuar e perseverar.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDEAR – Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Auditivo

CEDEVIR - Centro de Deficientes Visuais

CEP/UNITAU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação à Distância

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISM - Instituto Imperial de Surdos-Mudos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

LISTA DE QUADROS OU TABELAS

QUADRO I – Teses e Dissertações na Pesquisa dos Descritores.....	20
na Base de Dados digitais da CAPES	
QUADRO II – Dissertações e Artigos na Pesquisa dos Descritores.....	24
em Diversas Bases de Dados Digitais	
TABELA 1 - Comunidade Escolar da Escola Bilíngue Arco-Íris.....	84
TABELA 2 - Quadro informativo sobre os alunos surdos desta pesquisa.....	88

RESUMO

Este trabalho pesquisa a dança como prática educativa para alunos surdos, numa escola pública bilíngue, situada em um município do interior do estado do Rio de Janeiro. O objetivo deste estudo é conhecer e analisar as contribuições das aulas de dança no desenvolvimento dos alunos desta escola. Para tanto, participaram desta pesquisa sete alunos surdos que fizeram aula de dança com as duas professoras de Educação Física. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados análise documental da instituição; Grupo Focal com os alunos surdos que participaram dessa prática e entrevista semiestruturada com as duas professoras responsáveis pela atividade. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Vygotsky sobre sócio-interacionismo e na teoria Bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Alguns teóricos do campo da arte e da dança também dialogam neste trabalho, bem como as últimas pesquisas sobre o assunto também trazem contribuições para a ampliação deste estudo. A análise dos dados coletados foi realizada à luz de Bardin, cujo procedimento é a análise de conteúdo. Este estudo revelou a importância do ensino de arte, por meio da linguagem artística da dança na inclusão e desenvolvimento desses alunos. Verificou-se também a contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes que ofereceram essa prática nessa escola, quando buscaram formação que não possuíam para interagir com esse aluno surdo. Além da incipiente produção de pesquisas sobre o tema, este trabalho também aponta a necessidade de estudos sobre a especificidade dos termos de busca referentes a dança com surdos. Esta pesquisa pretende estimular a reflexão sobre as possibilidades da dança com surdos, além de colaborar com o conhecimento e expansão da dança como atividade nas escolas para que a mesma possa contribuir para o desenvolvimento dos alunos surdos e conseqüentemente o reconhecimento da importância da Arte na Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Surdo. Desenvolvimento. Inclusão e Diversidade.

ABSTRACT

This study researches dance as educational practice for deaf students, in a public bilingual school, based in a municipality in state interior of Rio de Janeiro state. The objective of this study is to know and analyze the contributions of dance classes in the development of students from this school. For this purpose, seven deaf students participated taking dance classes with the two Physical Education teachers. Data collection institution documental analysis were used. Focal group with deaf students that participated in this practice and semi-structured interview with the two teachers responsible for the activity. The theoretical ground was based on the studies of Vygotsky about social interaction and on the Bioecological theory of human development from Bronfenbrenner. Some theoristis in the art and dance field also dialogue in this study, as well as the latest researches on the subject bring contributions to the expansion of this study. The analysis of the collected data was done according to Bardin whose procedures is the content analysis. This research revealed the importance of the teaching of art, through the artistic language of dance in the inclusion and development of those students. The contribution for professional and personal development was also verified on the teachers that provide this practice at school when they sought the qualification they did not have so they could interact with those deaf students. In addition to the incipient production of researches in this theme, this study also points the need of studies on the specificity of the search terms regarding dance with the deaf. This research aims to stimulate the reflection on the possibilities of dance with deaf people at schools so that it can contribute for the development of deaf students and, consequently, the recognition of the importance of Art in Inclusive Education.

KEY-WORDS: Dance. Deaf. Development. Inclusion and Diversity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Delimitação do Estudo	16
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	17
1.5 Organização do Trabalho	17
2 REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1 Panorama das pesquisas sobre a dança como experiência educacional para alunos surdos	19
2.2 Deficiência, desenvolvimento humano e inclusão	25
2.3 Formação de professores para a Educação Inclusiva	29
2.4 Notas sobre a Educação do Surdo	34
2.5 A Educação Bilíngue	40
2.6 A Arte da Dança: linguagem e expressão	51
3 METODOLOGIA	62
3.1 Tipo de Pesquisa	62
3.2 População / Amostra	62
3.3 Instrumentos	63
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	63
3.4.1 Entrevistas	73
3.4.2 Os Grupos Focais	74
3.5 Procedimentos de Análise de Dados	80
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	82
4.1 Caracterização da Escola Bilíngue	82
4.2 Caracterização das professoras	87
4.3 Caracterização dos alunos	88
4.4 Discussões sobre a fala das professoras e dos alunos surdos	91

4.4.1 Tornar-se professor de alunos surdos: trajetórias de formação	92
4.4.2 A Dança e a Surdez: rompendo preconceitos e tabus	97
4.4.3 Significado da dança na formação, desenvolvimento, inclusão social e escolar do aluno surdo	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE I - Ofício	129
APÊNDICE II – Autorização da Instituição dada pela Secretaria de Educação	130
APÊNDICE III – Aprovação do comitê de Ética em Pesquisa	131
APÊNDICE IV – Instrumento de Coleta d dados Qualitativo	135
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	136
ANEXO B – Termo de Assentimento	139
ANEXO C – Termo de Autorização de Direitos de imagem	141

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como principal motivação a atuação e a experiência docente da pesquisadora como professora de Arte numa escola bilíngue para surdos. Essa escola, da rede pública municipal de ensino, é única no oferecimento de educação para surdos em uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro. Ela foi fundada em 1990 e atende a essa população desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental II. A partir de 2011, no entanto, deixou de ser uma escola apenas para surdos e passou a aceitar a matrícula de alunos ouvintes nas turmas de 6º ao 9º ano. A instituição é pioneira na oferta dessa educação diferenciada, pois apresenta inclusão ao contrário: insere alunos ouvintes onde sua maioria é surda.

Devido à eminência de fechamento da escola, foi proposta pela própria comunidade escolar essa nova concepção de ensino (o comum são alunos surdos inseridos na escola regular) o que, segundo os dirigentes e orientadores pedagógicos, proporcionou ganhos educacionais, pedagógicos, sociais e afetivos, tanto para o grupo de alunos surdos, quanto para os alunos ouvintes ali inseridos.

Embora houvesse a percepção por parte da pesquisadora de que sua disciplina era relevante nesse contexto como forma de comunicação e desenvolvimento, o contato com o desconhecido, e a possível dificuldade que teria ao lecionar para esses alunos (pois não dominava a Libras - Língua Brasileira de Sinais) gerou certa insegurança. No contato com o grupo de alunos surdos, foi possível perceber que, mesmo não conhecendo a Língua de Sinais, ainda assim conseguia se comunicar, percebendo que as linguagens artísticas permitiam alguma troca de conhecimento, passando então a refletir sobre o papel e a contribuição dessa disciplina para o desenvolvimento dos discentes no contexto escolar.

Essa compreensão de que a arte é parte relevante na história da humanidade se dá a partir do reconhecimento de que ela é parte de nós, sendo fruto de nossas vivências desde tempos remotos. Desse modo, quando estudamos a arte, sendo ela produto das experiências e do conhecimento construído pelo ser humano, estamos estudando nossa própria humanidade

(ZAGONEL, 2008). Então, a percepção de que ela constitui uma das mais amplas e abrangentes formas de comunicação se dá a partir da afirmação de Dewey (2010) de que “a arte é a mais universal das formas de linguagem, [...] ela é a mais universal e mais livre das formas de comunicação” (2010, p. 466) acompanhando a humanidade, desde que esta se constituiu como tal. Logo, é por meio da arte, ao longo do tempo, que os seres humanos procuraram interagir, buscando relações para que pudessem compreender o mundo a sua volta. “Que a arte une o homem à natureza é um fato conhecido, mas ela também conscientiza os homens de sua união uns com os outros na origem e no destino” (DEWEY, 2010, p. 467). Segundo o autor, é a arte que motiva a integração humana com o ambiente em que habita, além de promover a interação entre os sujeitos, conscientizando-os sobre si mesmos e sobre seus semelhantes, na reflexão de questões relevantes sobre a vida humana.

Assim como toda Arte, a “dança, em suas diversas manifestações, está de tal modo ligada à raça humana que só se extinguirá quando esta deixar de existir” (FARO, 2004, p. 10). Segundo esse autor, a dança está intimamente ligada a nós, e mesmo que não se possa determinar quando ou por que o ser humano dançou, supõe que a dança esteve presente desde os primórdios, presumindo que estivesse ligada às antigas manifestações ritualísticas, de caráter religioso, uma das hipóteses levantadas sobre a dança na pré-história. Então, conforme diz Tadra (2009): o que é comum a toda linguagem artística, a dança nasceria da necessidade do ser humano em expressar-se, “conceituada pela abordagem da semiótica como linguagem do movimento. A dança, através do corpo, é meio de expressão e comunicação” (TADRA, 2009. p.48-49). Essa autora defende a dança como uma linguagem que utiliza o corpo como meio expressivo nessa comunicação.

Barreto (2004) defende “o desenvolvimento potencial de comunicação e expressão individual e coletivo, através da interação” (2004, p. 132) destacando que um dos objetivos do ensino da dança na escola é que ela contribui para a formação das pessoas, quando potencializa a interação e a comunicação entre os indivíduos, ampliando, assim, as capacidades expressivas individuais e coletivas que surgem dessa interação, presente naturalmente na prática da dança. É relevante também para o ensino da dança,

a experiência com o corpo, por meio dele que se descobre “o ritmo interno através do qual se pode mobilizar a via de comunicação que há em seu interior. É por meio do corpo e seu ritmo que a dança comunica, expressa. Para isso o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter um sentido: por que me movo e para quê?” (FUX, 1983, p. 37). Para essa pesquisadora, o corpo se comunica por meio dessa linguagem artística, e essa experiência traduz o eu interior de cada um, pelo ritmo e movimento pessoal. Motivar essa prática na escola possibilita o entendimento sobre esse ritmo e movimento corporal em cada indivíduo. Até porque a dança não deve ser privilégio de alguns, mas universalizada pela escola, devendo ser oferecida na educação como uma “matéria de valor estético, de peso formativo, físico [...] com a capacidade e possibilidade de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço.” (FUX, 1983, p. 40). Afirma que a dança na escola deve ser ministrada como parte relevante do desenvolvimento humano como uma linguagem a mais auxiliando a educação.

Assim, pelo fato de a pesquisadora atuar numa escola pública bilíngue para surdos, foi possível observar que não só a Arte, mas a dança era particularmente especial para este grupo de alunos surdos.

A partir desse entendimento, a presente pesquisa resgata a experiência da dança realizada com alunos surdos nas aulas de Educação Física de uma escola pública bilíngue da rede municipal, situada numa cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Para ampliar o entendimento sobre o assunto, foi escolhida a pesquisa na internet nas bases digitais por facilitar o acesso a uma quantidade maior e mais recente de informação, bem como a praticidade e economia que este tipo de busca oferece. Assim, foram realizadas buscas nas bases de dados digitais nos sites da Capes, Scielo e Google Acadêmico, os quais revelaram alguns trabalhos que estão sendo desenvolvidos no sentido de aliar a arte e a inclusão às outras disciplinas por meio da interdisciplinaridade. Segundo Salgado (2013) “as linguagens artísticas, quando trabalhadas de uma maneira interdisciplinar, possibilitam o desenvolvimento global do aluno e contribuem para sua inclusão social” (SALGADO, 2013, p. 13). Seu estudo, voltado aos alunos que apresentam diversas características inclusivas com a prática do teatro, nos

mostra que estas abordagens interdisciplinares entre Arte, Educação Física e Inclusão podem ser experimentadas com sucesso.

Outro trabalho relevante encontrado, “O desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de Arte inclusão com alunos surdos” mostra que a linguagem artística da dança praticada com alunos surdos permite que esse sujeito compreenda a si próprio, num processo de afirmação e fortalecimento de sua autoestima: o trabalho da dança com a pessoa surda, sob a perspectiva da educação, “visa à consciência corporal, promovendo o respeito e a valorização das possibilidades de descobertas de cada pessoa sobre si mesma, no contato com o outro e com o grupo” (QUIXABA, 2006, p. 44). Tais vivências suscitaram na pesquisadora algumas reflexões a respeito da dança e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do aluno surdo.

Deste modo, a presente pesquisa aborda a questão da inclusão sob os aspectos histórico, conceitual e legislativo para a compreensão da temática desenvolvida neste trabalho. Essa pesquisa é fundamentada pela teoria sócio-interacionista de Vygotsky e pela a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfrenbrenner, que aborda o conhecimento subjetivo das experiências nas interações entre sujeito e ambiente. O presente estudo pressupõe que a dança seja decisiva para o desenvolvimento desses alunos, bem como o relevante papel desempenhado pelas professoras, pois é esse trabalho por meio da dança com alunos surdos que pode fazer alguma diferença nesse contexto da escola bilíngue. Assim, este estudo se propõe, a partir das experiências propiciadas pela atividade das professoras de educação física que trabalhavam a dança com estes alunos surdos nesta escola, conhecer e analisar as possíveis contribuições dessa prática para o desenvolvimento de tais alunos.

1.1 Problema

Considerando a dança no contexto da escola bilíngue, as questões que colocadas são:

- Qual o papel da dança para o desenvolvimento e a inclusão escolar e social desses alunos?
- Quais os desafios enfrentados pelas professoras de Educação Física no desenvolvimento de seu trabalho de dança com os alunos surdos?
- Oferecer a dança para alunos surdos nesta escola influenciou de alguma forma a atuação docente?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições da dança para o desenvolvimento biopsicossocial de alunos surdos de uma escola bilíngue da rede pública municipal de ensino de uma cidade no interior do Estado do Rio de Janeiro.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a estrutura de funcionamento de uma escola bilíngue da rede pública municipal de ensino para surdos de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro;
- Verificar se houve a percepção por parte dos alunos surdos de alguma contribuição das aulas de dança para eles próprios;
- Identificar as possíveis contribuições que a experiência da dança com alunos surdos trouxe para o desenvolvimento profissional e pessoal das professoras envolvidas.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa pretende investigar as possíveis contribuições da Arte por meio da dança, no desenvolvimento de pessoas surdas de uma escola pública municipal bilíngue, que oferece Ensino Fundamental do primeiro e segundo segmentos, na forma regular, desde 1990, em uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma, o enfoque do estudo esteve voltado aos sete alunos (quatro do gênero masculino e três do gênero feminino) surdos do 6º ao 9º ano que participaram da dança como prática expressiva, bem como às duas professoras de Educação Física responsáveis pela atividade nessa escola até o ano de 2016.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A Arte é considerada uma área de conhecimento, visto que estimula a compreensão das potencialidades do indivíduo, pois amplia a percepção de si mesmo e do mundo, proporcionando-lhe inúmeras e variadas experiências, permitindo a socialização como forma de aprimoramento das relações humanas e culturais, refletindo sobre o papel dessa socialização na educação inclusiva, pois a arte desenvolve habilidades e competências a partir da fruição por meio das linguagens artísticas. Além da incipiente produção de pesquisas sobre o tema, este estudo se propõe a estimular a reflexão dos profissionais sobre as possibilidades da dança com alunos surdos, colaborando para a compreensão e, conseqüentemente, para a expansão dessa prática nas escolas.

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho se encontra organizado em cinco capítulos assim denominados: Introdução, que apresenta o contexto da pesquisa, compreendendo o problema; objetivos/geral e específicos; delimitação do estudo; relevância do estudo/justificativa, configurando-se um capítulo introdutório.

O segundo capítulo destina-se à revisão de literatura, e é denominado “Panorama das pesquisas sobre a dança como experiência educacional para alunos surdos”. Nesse momento foi realizada uma pesquisa e seleção das produções acadêmicas nas bases de dados digitais da Capes, Scielo e Google Acadêmico dos últimos 05 (cinco) anos sobre o tema principal que é o estudo da dança com alunos surdos, a partir dos seguintes termos

descritores: “Arte e Inclusão”, “Dança e Inclusão”, “Dança e Educação Inclusiva”, “Dança e Deficiência Auditiva” e “Dança e Surdez”; “Deficiência, desenvolvimento humano e inclusão”, apresentando o conceito sobre inclusão, linguagem e interação entre a dança e a educação inclusiva a partir de Vygotsky e a teoria Bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner; “Formação de professores para a educação inclusiva”, que trata das pesquisas sobre a formação docente; “Notas sobre a Educação do surdo” expõe noções da legislação e políticas públicas, bem como comenta sobre inclusão e conseqüentemente a educação do surdo; “A Educação Bilíngue” que apresenta a questão da escola bilíngue como espaço escolar diferenciado; “A Arte da Dança: linguagem e expressão”; em que são abordados os diversos autores que defendem a dança como área de conhecimento com linguagem expressiva própria, refletindo sobre sua prática na educação escolar.

O terceiro capítulo traz os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados da presente pesquisa, que utilizou entrevista com as professoras, Grupo Focal com os alunos surdos e análise documental da unidade escolar.

O quarto capítulo traz a apresentação e discussão dos dados da pesquisa em forma de texto, com toda a análise baseada nas falas dos sujeitos e o referencial teórico fundamentando esta discussão.

O quinto e último capítulo apresenta as considerações finais como síntese de toda a análise deste estudo, concluindo assim os resultados desta pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das pesquisas sobre a dança como experiência educacional para alunos surdos

Esta pesquisa investiga a importância da Arte por meio da linguagem da dança como experiência educacional para alunos surdos. Com o objetivo de conhecer pesquisas que estão sendo realizadas a respeito do tema em discussão, primeiramente foi feita uma busca nas bases de dados digitais do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para realizar a pesquisa nesta base de dados, foram utilizados os seguintes critérios: seleção de teses e dissertações, com o recorte dos últimos 05 (cinco) anos visando estudos mais recentes, onde foram determinados os seguintes termos descritores relativos à pesquisa: “Arte e Inclusão”; “Dança e Inclusão”; “Dança e Educação Inclusiva”, “Dança e Deficiência Auditiva” e “Dança e Surdez”, pois os consideramos pertinentes ao assunto do nosso estudo.

Os resultados obtidos por meio da busca do primeiro termo selecionado “Arte e Inclusão” foram: 88 (oitenta e oito) trabalhos, mas este resultado se mostrou muito amplo, pois apresentou estudos envolvendo todas as linguagens artísticas, a saber: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, bem como todo tipo de inclusão, seja ela social (com idosos, por exemplo) ou a partir das necessidades especiais apresentadas por algum tipo de deficiência, como deficiência intelectual, deficiência física motora e deficiência sensorial (cegueira e/ou surdez). Entretanto nenhum resultado foi encontrado especificamente sobre a dança desenvolvida apenas com indivíduos surdos.

A busca continuou, agora com os descritores “Dança e Inclusão”, sendo encontrados 16 (dezesesseis) trabalhos, demonstrando que existem estudos sobre a dança, mas junto com o termo inclusão, estes resultados se apresentaram bastante generalistas, sem a conexão específica ao tema que se pretende encontrar, que é a dança com alunos surdos. Entretanto, esses são trabalhos pertinentes e suas as informações dos mesmos foram catalogadas no QUADRO I denominado Teses e Dissertações na Pesquisa dos Descritores

na Base de Dados da CAPES, catalogados obedecendo à seguinte organização: título; autor; ano; palavra-chave ou descritores; programa e instituição.

Continuando a busca por trabalhos que se aproximassem do tema da pesquisa, a dança com surdos, foi introduzido o termo descritor “Dança e Educação Inclusiva” e esse termo nos trouxe 02 (dois) trabalhos, também relacionados no QUADRO I, mas os mesmos ainda não atenderam às especificidades do tema procurado, pois tratam sobre inclusão social da terceira idade, cujo título é “Influência da dança no aspecto biopsíquicosocial do idoso” (SILVA, 2012) e “Dançando com gatos e pássaros: o movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil” (PINHEIRO, 2011) que aborda a dança e o teatro na educação infantil, como o título anuncia, mas não faz menção à educação inclusiva.

Persistindo na busca em verificar a produção de trabalhos relativos a esta pesquisa, foi inserido agora outro termo descritor: “Dança e Deficiência Auditiva” e este descritor trouxe apenas 01 (um) resultado, também descrito no QUADRO I, cujo título é “Identidade e Social e Auto Conceito do Dançarino em cadeira de rodas”. Esse trabalho aborda a dança, porém não inclui a pessoa surda, mas a deficiência física motora (um cadeirante). É um estudo relevante porque entende a dança como atividade que vai proporcionar qualidade de vida a pessoas com diversas deficiências; dentre elas, o trabalho citou no resumo as deficiências sensoriais (a visual e a auditiva) como uma destas categorias.

Assim, usando outro termo descritor considerado bastante específico em relação a este estudo, introduziu-se na busca o termo “Dança e Surdez”, que surpreendentemente não trouxe nenhum resultado. Essa etapa sinalizou que mais buscas deveriam ser realizadas nas outras fontes digitais de pesquisa, mas também apontou a incipiente produção de trabalhos e estudos específicos sobre a dança com surdos. A seguir os resultados da busca organizados no Quadro I, de forma que possa auxiliar a leitura:

QUADRO I: Teses e Dissertações na Pesquisa dos Descritores na Base de Dados digitais da CAPES

TÍTULO	AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE OU DESCRITORES	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
1 - NÃO VER E SER VISTO EM DANÇA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O POTLACH GRUPO DE DANÇA E A ASSOCIAÇÃO / CIA. DE BALLET DE CEGOS	ALMEIDA, R.M.F.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES	UFMG
2 - IDENTIDADE FÍSICA, PESSOAL, INSTITUCIONAL E ESPIRITUAL: ETNOGRAFIA EMBODIED DE UMA COMPANHIA DE BALLET	ALMEIDA, D. D.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS	PUC-RS
3 - DANÇA DE SALÃO: PERCEPÇÃO CORPORAL, EQUILÍBRIO E QUALIDADE DE VIDA EM IDOSOS.	NOGUEIRA, R. S.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DO ENVELHECIMENTO	USJT
4 - INFLUÊNCIA DA DANÇA NOS ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DOS IDOSOS	SILVA, G. B.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DO ENVELHECIMENTO	USJT
5 - O IMPACTO DA DANÇA DE SALÃO NA QUALIDADE DE VIDA DE PACIENTES PORTADORES DE HIPERTENSÃO ARTERIAL	TSUNEMATU, P. A.B.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM MEDICINA	USP
6 - CALEIDOSCÓPIO DIGITAL . CONTRIBUIÇÕES E RENOVAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DA IMAGEM NA CENA CONTEMPORÂNEA.	LEITE, M. D. T.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	DOCTORADO EM ARTES CÊNICAS	USP
7 - A ACEITAÇÃO COMO NÚCLEO CENTRAL NA AFIRMAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO DESAFIO PARADIGMÁTICO À EDUCAÇÃO ESPECIAL	BAZANTE, T. M. G. D.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UFBP
8 - [...] DO CAOS AO THÉMATA: POR EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS NA DIVERSIDADE.	MENENGUCI, L. P.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UFPS
9 - PERCEPÇÃO DE EDUCANDOS DO PROJETO MOTUMBAXÉ MIRIM SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS REFLEXOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E SUA SUPERAÇÃO	NASCIMENTO, R. R.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E RESPONSABILIDADE SOCIAL	FVC
10 - IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES ASSOCIADOS AO RISCO DE QUEDAS DOS IDOSOS DO GRUPO RENASCER	PORTO, M. C. A. N.	2012	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA	UNIVERSO
11 - NOS PASSOS DE UMA DANÇA CIDADÃ: O BALLET CLÁSSICO COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA EM UMA ONG DE SANTA MARIA RS.	SILVA, D. G. N.	2011	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO	UNISALLE
12 - DANÇA CIRCULAR E QUALIDADE DE VIDA EM MULHERES MASTECTOMIZADAS: UM ESTUDO PILOTO	FRISON, F. S.	2011	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO ENFERMAGEM	UNICAMP
13 - COMPANHIA DE DANÇA AFRO BATAKA: AÇÕES ARTÍSTICAS, SOCIOCULTURAIS E POLÍTICAS	XAVIER, E. P.	2011	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES	UNIESP
14 - INCLUSÃO DIGITAL: ESTRATÉGIAS DE CO-PARTICIPAÇÃO DE IDOSOS NO LAZER VIRTUAL	SANTIAGO, D. R. P.	2011	DANÇA E INCLUSÃO	DOCTORADO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	UNIESP
15 - IDENTIDADE SOCIAL E AUTO CONCEITO DO DANÇARINO EM CADEIRA DE RODAS	LOPES, K. F.	2011	DANÇA E DEFICIÊNCIA AUDITIVA	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	UNICAMP
16 - DANÇANDO COM GATOS E PÁSSAROS: O MOVIMENTO ECOSISTÊMICO DA LUDOPOLISE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PINHEIRO, E. O.	2011	DANÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UFRN

17 - RAINHAS, MESTRES E TAMBORES : GÊNERO, CORPO E ARTEFATOS NO MARACATUNAÇÃO PERNAMBUCANO	ALMEIDA, J. M.	2011	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM ANTROPO-LOGIA	UFPE
18 - OUVINDO IMAGENS: A AUDIODESCRÇÃO DE OBRAS DE ALDEMIR MARTINS	JUNIOR, J. N. O.	2011	DANÇA E INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA	UECE

Caminhando na intenção de pesquisar outros trabalhos, a busca prosseguiu em outra base de dados, o site do Scielo (Scientific Electronic Library Online), onde foram utilizados os mesmos termos descritores escolhidos na busca anterior, cujo critério foi o mesmo período de até 05 (cinco) anos objetivando estudos recentes, entretanto não foram encontrados resultados para os seguintes termos descritores “Arte e Inclusão”; “Dança e Inclusão”; “Dança e Educação Inclusiva” e “Dança e Surdez”; e apenas um resultado para o termo “Dança e Deficiência Auditiva”, um artigo com o título “Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora” (MONTEZUMA, 2011), que está catalogado no QUADRO II nomeado Dissertações e Artigos na Pesquisa dos Descritores em diversas Bases de Dados, mas este é o primeiro resultado mais específico sobre a dança com surdos, sugerindo que as buscas continuassem em outras bases de dados e do qual falaremos em momento oportuno, mais adiante neste trabalho.

Ainda na busca por estudos do tema desta pesquisa, foram utilizados todos os termos descritores escolhidos anteriormente: “Arte e Inclusão”; “Dança e Inclusão”; “Dança e Educação Inclusiva”, “Dança e Deficiência Auditiva” e “Dança e Surdez” no site da biblioteca da Universidade de Taubaté (UNITAU) no acervo online Sophia, e somente o termo descritor “Dança e Deficiência Auditiva” encontrou 01 (uma) dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais com o título “Desenvolvimento Humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão de pessoas com deficiência” (SALGADO, 2013). Esta dissertação encontrada não faz referência à dança como linguagem artística em sua pesquisa, mas se mostrou relevante por tratar de outra linguagem artística muito expressiva e gestual, bem próxima à dança que é o teatro, além de falar da Educação Inclusiva com vários tipos de deficiência, trazendo importante contribuição, pois seu estudo cita referências relevantes ao nosso trabalho,

sendo catalogado no QUADRO II, onde foram selecionados os trabalhos que mais se aproximaram ou contribuíram com a presente pesquisa.

Por último, a busca por artigos no site do Google Acadêmico: com os mesmos termos descritores selecionados anteriormente: “Arte e Inclusão”; “Dança e Inclusão”; “Dança e Educação Inclusiva”; “Dança e Deficiência Auditiva” e “Dança e Surdez”, na base de dados do Google Acadêmico e em congressos foram encontrados alguns artigos em periódicos sobre o tema desta pesquisa, dança com surdos, que também foram descritos no QUADRO II. De maneira geral, os descritores utilizados nessa base de dados trouxeram resultados parecidos aos encontrados anteriormente, entretanto os termos descritores “Dança e Deficiência Auditiva” trouxeram os seguintes resultados: “A língua Brasileira de Sinais e interface com a dança: Projeto Novos Talentos”(JOSEPH, 2014); “Dançando ao som do silêncio”(GÓES; et. al., 2013) e “Desenvolvimento Humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão de pessoas com deficiência”(SALGADO, 2013) esse último já mencionado.

Os termos descritores “Dança e Inclusão” foram utilizados, mas também trouxeram resultados semelhantes as buscas anteriores. Entretanto quando foi acrescentado o termo “de surdo”, novos artigos começaram a surgir, entre eles: “O desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos” (QUIXABA, 2013) e “A Arte e inclusão sociocultural por meio da Dança, da musicalidade e da teatralidade no desenvolvimento de sujeitos surdos” (QUIXABA, 2006), esse último, apesar de não estar dentro do recorte temporal de 05 (cinco) anos, apareceu junto ao primeiro e contribui para a reflexão sobre o ensino da dança para surdos. Esses artigos são relevantes, pois abordam as linguagens artísticas da dança, da música e do teatro trabalhadas com o objetivo de desenvolver pessoas surdas. Outros artigos com os mesmos descritores acima, “Dança e Inclusão de Surdo”, merecem ser comentados por sua aproximação com o nosso tema de pesquisa: “É possível inclusão de surdos em aula de dança? Problemas enfrentados pelos professores durante a prática pedagógica” (LOHRENTZ, 2014) e “Dança inclusiva: saberes docentes no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência auditiva”

(LOHRENTZ, 2014) dois estudos bastante específicos sobre dança e surdez; e também o trabalho “Inclusão de surdos em atividades universitárias: Projeto Novos Talentos” (LIMA, 2015), pois pesquisa educação inclusiva de surdos. Para maior entendimento dos resultados, todos esses trabalhos acima citados e que mais se aproximaram da nossa busca, nas diversas bases de dados, foram catalogados no QUADRO II, com uma descrição um pouco mais detalhada, como título, autor, ano, programa, instituição, palavra-chave ou descritores. Depois de todos os dados coletados na busca, percebe-se que há uma incipiente produção de trabalhos sobre o estudo específico da dança com o surdo, e que há espaço para mais pesquisas sobre este tema. Assim, os trabalhos encontrados que foram catalogados e organizados nos Quadros I e II, a fim de fornecer sua contribuição para nossa pesquisa, sendo escolhidos aqueles que mais se aproximaram do nosso estudo e trazidos para discussão mais adiante.

QUADRO II: Dissertações e Artigos na Pesquisa dos Descritores em Diversas Bases de Dados Digitais

TÍTULO	AUTOR E PROGRAMA	BASE DE DADOS E INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE OU DESCRITORES	ANO
1 - Inclusão de surdos em atividades universitárias: Projeto Novos Talentos	Tânia Maria de Lima (et.al.) DOUTORADO	Dança e Inclusão de surdos	CAPES ARTIGO/UFMT	2015
2 - A língua Brasileira de Sinais e interface com a dança: Projeto Novos Talentos	Tatiana W. Recomenza Joseph DOUTORADO	Dança e deficiência Auditiva	CAPES ARTIGO/UFMS	2014
3 - Dança inclusiva: saberes docentes no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência auditiva.	Tatiane Tchélím Lohrentz GRADUAÇÃO	Dança e inclusão de surdos	GOOGLE ACADÊMICO ARTIGO/UNOESC	2014
4 - É possível inclusão de surdos em aula de dança? Problemas enfrentados pelos professores durante a prática pedagógica	Tatiane Tchélím Lohrentz GRADUAÇÃO	Dança e inclusão de surdos	GOOGLE ACADÊMICO ARTIGO/UNOESC	2014
5 - Desenvolvimento Humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão de pessoas com deficiência	Eliana de Cássia V. de C. Salgado MESTRADO	Dança e Deficiência Auditiva	CAPES DISSERTAÇÃO/ UNITAU	2013
6 - O desenvolvimento sociocultural por meio da Dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de Arte inclusão com alunos surdos.	Maria Nilza Oliveira Quixaba PÓS-GRADUAÇÃO	Dança e inclusão de surdos	GOOGLE ACADÊMICO ARTIGO/REV. ESP. INES	2013

7 - Dançando ao som do silêncio	Ana Patrícia M. V. Góes; Rosane de A. Andrade; Roberta C. Oliveira GRADUAÇÃO	Dança e Deficiência Auditiva	GOOGLE ACADÊMICO ARTIGO	2013
8 - Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da Dança e a coordenação motora.	Maria Augusta L. Montezuma (et.al.) GRADUAÇÃO	Dança e Deficiência Auditiva	SCIELO ARTIGO/UDEL	2011
9 - A Arte da Dança e suas contribuições para a inclusão do deficiente.	Antônio C.N.Santos (et.al.) MESTRADO	Dança e inclusão de surdos	GOOGLE ACADÊMICO ARTIGO/UFS	2011
10 - A Arte e inclusão sociocultural por meio da Dança, da musicalidade e da teatralidade no desenvolvimento de sujeitos surdos	Maria Nilza Oliveira Quixaba GRADUAÇÃO	Dança e inclusão de surdos	GOOGLE ACADÊMICO ARTIGO	2006

2.2 Deficiência, desenvolvimento humano e inclusão

Numa perspectiva da educação inclusiva para alunos com deficiências, esta pesquisa e conseqüentemente suas respectivas leituras tem apresentado algumas possibilidades de desenvolvimento para esses alunos bem como chamado à responsabilidade nós educadores sobre esse processo. Houve algum avanço no sentido de buscar essas possibilidades de desenvolvimento, porém nem sempre foi assim, a sociedade tem dificuldade em aceitar as diferenças, e o direito a educação inclusiva é algo bem recente:

No decorrer da história da humanidade, as sociedades têm demonstrado dificuldades para lidar com as diferenças entre as pessoas e aceitar as suas deficiências, em todas as culturas, etnias, níveis sociais e econômicos, variando a forma de conceber e lidar com a deficiência ao longo dos séculos. Em decorrência dessa postura social, na história da educação especial, tem se evidenciado muito lentamente a transposição de uma cultura segregacionista para uma cultura integradora, caminhando, na atualidade, para o contexto de escola inclusiva, na busca da superação de antigas concepções e ações (BORGES, 2010, p. 10).

Estudos atualizados relativos à educação especial dão ênfase à visão de que as classificações das deficiências precisam ser contextualizadas e que não se deve limitar as categorizações atribuídas a um tipo de deficiência, pois os indivíduos se modificam e se transformam continuamente, transformando e sendo transformados pelos contextos em que estão inseridos, ou seja, seu desenvolvimento depende, intrinsecamente, de suas relações e interações sociais nos ambientes em que vivenciam experiências, como escolas, família,

espaços públicos. Segundo Vygotsky (1997) será a partir dessas relações que o sujeito irá se desenvolver, pois se transforma e é transformado pelas relações sociais e culturais presentes nelas.

Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente as capacidades de que se é dotado, ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não-desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente fortes (VYGOTSKY, 1997, p. 238).

Podemos compreender a relevância do papel social e da cultura no processo de desenvolvimento do indivíduo com deficiência, quando algumas teorias vêm contribuir para entendermos a relação entre essas possibilidades de desenvolvimento, e uma delas é a teoria histórico-social de Vygotsky (1997) que vai contribuir com conhecimentos sobre a educação inclusiva, pois pressupõe que todo ser humano se desenvolve a partir da interação com o meio social. De acordo com Borges (2010), em seu estudo sobre a deficiência na perspectiva de Vygotsky, a educação inclusiva também ocorre num contexto sócio-histórico, com sua prática pedagógica influenciada pelas políticas públicas implementadas pela sociedade e suas regras, e como nosso sistema consiste na lógica capitalista, onde o exclusivo e o inclusivo são concorrentes, todas as ações para minimizar tamanha exclusão no ambiente escolar devem ser pesquisadas. Para tanto, o estudo de Vygotsky (1997) vem contribuir significativamente para a educação de pessoas com deficiência. Segundo ele, o educando desenvolve suas habilidades baseado nas informações obtidas pelas experiências que possui. O autor entende ser necessário que as capacidades pertencentes ao indivíduo como a visão, a audição, os movimentos e seus reflexos sejam considerados. Entretanto, o conhecimento desse indivíduo não pode ser analisado apenas sob esses aspectos, mas a partir das experiências de suas interações com o ambiente social.

Esta maneira de ver o educando somente pela sua deficiência é limitada e segrega este indivíduo. O autor desenvolveu diversas pesquisas em que a

pessoa com qualquer deficiência deve ser estimulada, já que ela, por meio dos desafios que sua deficiência impõe, supera-os a partir de compensações. Para o autor, a defectologia é o estudo que diz que toda deficiência cria mecanismos para compensar qualquer limitação, cada uma na sua especificidade (VYGOTSKY, 1997). Assim, sua teoria propõe que não se deve determinar ou limitar a capacidade deste indivíduo, mas ao contrário, deve-se perceber do que ele é capaz, por meio de seus processos de compensação, de superar suas dificuldades. A defectologia seria, então, um processo de reação física e psicológica desse indivíduo à própria deficiência, e que essa compensação inicia novos processos em seu desenvolvimento, substituindo indiretamente aquele(s) ausente(s) para então se adequar, nivelando as funções psicológicas desse sujeito (VYGOTSKY, 1997).

No caso da surdez, essa adequação, passa obrigatoriamente pelo uso e domínio da sua língua própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Se houver comunicação, esse sujeito irá aprender. Conforme Fernandes “a surdez, por si só, não impede um desenvolvimento linguístico. [...] não devendo, portanto, ser encarada como dificuldades inerentes à surdez, mas sim, pela falta de contato constante com a língua (de sinais)” (FERNANDES apud MENDONÇA, 2007, p. 59). Esta tese afirma que a surdez, enquanto deficiência, não é o fator principal limitante da aprendizagem do aluno surdo, entretanto o não domínio da língua poderá afetar não somente a apreensão de conteúdos escolares, mas aspectos afetivos e sociais.

Nessa mesma perspectiva serão abordadas algumas considerações sobre a contribuição das teorias de Bronfenbrenner (2011) sobre o desenvolvimento humano para nossa reflexão das relações e interações que podem auxiliar o desenvolvimento da pessoa surda.

Segundo Bronfenbrenner (2011), as interações entre indivíduo e ambiente são marcadas pelas ações e relações recíprocas. O ambiente influencia o desenvolvimento do indivíduo, numa interação recíproca. Para se desenvolver o indivíduo vai se adaptar, criando e recriando assim o ambiente no qual está inserido. Nessa perspectiva, mostrou a importância da inter-relação dos níveis ecológicos, que o autor concebeu como interligados, para o desenvolvimento humano. Denominou esses níveis em microssistema,

mesossistema, exossistema e macrosistema. Definiu o primeiro nível ou microsistema sendo aquele em que a pessoa está agindo ativamente num período específico de sua vivência. Esse microsistema é “o complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato no qual ela está contida” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 23) seria aquele em que o indivíduo interage e recebe influência imediata face a face, como em casa, na sala de aula; o mesossistema seria a reunião dos microsistemas, que construiria o indivíduo desenvolvendo-o a partir dessas relações conjuntas neste momento vivido. Este nível de relações interfere no desenvolvimento do indivíduo indiretamente, como as relações entre a casa e a escola, a escola e o trabalho; o próximo nível imediato seria o exossistema, ou aqueles sistemas constituídos por ambientes nos quais o indivíduo estaria indiretamente ligado ou que não estaria envolvido diretamente em algum deles, mas sofreria assim mesmo sua influência, interferindo no seu desenvolvimento. “Estruturas sociais específicas formais e informais que não contêm a pessoa em desenvolvimento, mas que influencia [...] e, portanto, delimita afeta, ou mesmo determina o que lá ocorre” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 23). Como exemplo, temos o trabalho dos responsáveis dos alunos ou a relação entre a escola e a comunidade/bairro em que a escola está localizada. Por último, o macrosistema é aquele que vai envolver todos os sistemas da ecologia do desenvolvimento humano. Este nível engloba “cultura, as macroinstituições, como o governo federal e as políticas públicas” (BRONFENBRENNER 2011, p. 23), que pode ser entendido como as relações de todos os sistemas - o micro, o meso, e o exossistema, englobando todas as características desses em determinado grupo social ou cultura.

Dentro da Teoria Bioecológica, como em outros modelos do desenvolvimento humano sistêmico, as relações entre indivíduo ativo constitui-se em um contexto também ativo no processo básico do desenvolvimento humano. [...] As relações entre um indivíduo em atividade com o contexto no qual ele a realiza e o multinível ecológico constituem a direção da força do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011, p. 29).

Podemos observar, nesse estudo, que Bronfenbrenner (2011) delineou as relações interacionais como se fossem camadas de aproximação entre o sujeito e o ambiente, segundo o espaço e tempo relacionados, e como a metáfora da “boneca russa” (que traz inclusive essa imagem na capa do seu

livro) cuja representação é associada a esse brinquedo; e que, como na boneca, a camada mais interna seria o microsistema e os sistemas sequenciais seriam as outras camadas até a mais externa, sendo aquela que engloba todo o conjunto de sistemas bioecológicos descritos pelo autor.

2.3 Formação de professores para a educação inclusiva

Refletindo sobre todos os componentes que fazem parte desse sistema de relações de interação na comunidade escolar, não poderíamos deixar de mencionar a importância do professor em todo o processo de mediação que estamos analisando e da relevância de seu papel nesse contexto, cuja atividade propicia aos alunos a oportunidade de interagir por meio da dança, e que desse modo deve ser observado e analisado sob os estudos de vários autores que discorrem com propriedade sobre a profissão docente e a formação do professor face aos desafios que uma educação verdadeiramente comprometida propõe.

Nesse sentido, Roldão (1998) discute a profissão docente e orienta uma reflexão no sentido de perceber ou compreender o conceito sobre esse profissional – o professor e seu papel fundamental no processo educativo.

Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. [...] Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor (ROLDÃO, 1998, p. 5).

As relações interdisciplinares desenvolvidas no trabalho docente realizado pelas professoras de Educação Física, no sentido de oferecer uma atividade artística demonstra sua capacidade de percepção sobre as possibilidades da Arte por meio da dança na Educação Inclusiva. Aliadas Arte e Educação Física por meio da interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2002), têm papel decisivo na construção de uma educação baseada no conhecimento. Entretanto, segundo a autora, esta proposta exige coragem e humildade para enfrentar os desafios na sua aplicabilidade. Isso significa que não é fácil

trabalhar dessa forma, aliando os conhecimentos de disciplinas distintas, mas se houver humildade e disposição pode-se alcançar esse objetivo.

Nessa direção temos um estudo de Gatti (2013) que menciona sua preocupação com a escola cuja pedagogia tenha intenção educacional das pessoas, necessitando de profissionais de educação bem formados e capacitados para isto, “dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos” (2013, p. 54).

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fonte de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (ROLDÃO, 1998, p. 7).

Esses conhecimentos, denominados Saberes Docentes, podem ser definidos também como o saber educativo, que “consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional - a aprendizagem do aluno” (ROLDÃO, 1998, p. 5).

Confirmando e colaborando com essas reflexões temos os estudos de Marcelo (2010) que discorre sobre a existência desses tipos de conhecimentos que o docente precisa ter como parte relevante de sua formação: “o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina” (2010, p.13). Esse mesmo autor defende ser o desenvolvimento da profissão docente um processo tanto individual quanto coletivo, devendo ser contextualizado ao seu ambiente de trabalho, a escola, onde contribui para a construção de suas habilidades e competências por meio da experiência (MARCELO, 2009 b). Esses elementos combinados são fontes fecundas de conhecimento, pois vão propiciar as relações e interações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O mesmo autor complementa essa questão em outro trabalho no qual defende a questão da identidade docente como algo dinâmico que se constrói individual e

coletivamente, por meio das experiências oferecidas pelos contextos onde for atuar:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009 a, p. 112).

Falar sobre identidade dos professores remete aos Saberes Docentes e, nesse sentido, vale comentar que tais conhecimentos têm sido objeto de estudo de diversos autores, como Tardif (2002) que acrescenta à nossa pesquisa a reflexão de que os saberes docentes não provêm apenas de sua formação, mas antes são saberes plurais, oriundos da soma dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os dois primeiros são adquiridos na formação. Mas os saberes experienciais os professores desenvolvem baseados no exercício do seu trabalho cotidiano, na prática de sua profissão.

Os autores diferenciam entre conhecimento para a prática e conhecimento na prática. O primeiro conceito entende que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e que, portanto, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias de ensino) leva de forma mais ou menos direta a uma prática mais eficaz (MARCELO, 2010, p. 15).

Parece haver consenso entre os autores de que o conhecimento docente provém da formação acadêmica aplicada na sala de aula, ou seja, teoria e prática caminhando juntas, dando suporte uma à outra, ou, sem uma a outra não caminha.

O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal que deriva da pesquisa universitária e é aquele ao qual os teóricos se referem quando afirmam que o ensino gerou um corpo de conhecimentos diferente do conhecimento comum. Partindo dessa perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas (MARCELO, 2010, p. 15).

Assim temos que o conhecimento gerado pela pesquisa é diferente do senso comum: ele produz uma prática que se aplica à teoria construída. Morgado (2001) complementa este estudo quando afirma que a capacitação contínua dos professores é uma das formas de aprimoramento do saber docente, comentando que assim o docente torna-se reflexivo em sua ação, revê conceitos, atualiza-se.

A formação contínua é um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho (MORGADO, 2001, p. 803).

Nesse sentido, temos também os apontamentos de Sampaio (2014) que defende a prática reflexiva docente como sendo essencialmente humanizadora, buscando o desenvolvimento a partir do processo de trabalho ativo e não do produto final, quando possibilita e valoriza a experiência de cada indivíduo. Ou seja, “a prática reflexiva é, sobretudo, um modo humano de educar. Trata-se de uma prática voltada para à ação e à reflexão a partir da ação, contrária à passividade do aluno” (2014, p. 146). Nesse sentido, o professor que se utiliza da prática reflexiva é aquele que

considera a interação com as pessoas tão presente no universo de aprendizagem artesanal tradicional, um importante meio de aprendizagem; propicia o pensamento reflexivo a partir da experiência concreta; estimula o conhecimento na ação; possui coragem e vontade de correr riscos e desenvolver um espírito de indagação crítica, desatando os nós que o prendem ao habitual. Examina-se criticamente, o que lhe capacita a fazer escolhas e formular perguntas, a partir das quais se instaura uma busca de suas reais intenções para aprender e exercitar a profissão que escolheu (SAMPAIO, 2014, p. 146)

Para a autora “a interação com as pessoas [...] é um importante meio de aprendizagem” (SAMPAIO, 2014, p. 146) e a prática reflexiva docente permite ao professor entender que o caminho ou processo de trabalho pelo qual o aluno percorre é mais significativo do que o fim em si mesmo; essa atitude o encoraja a tentar novos desafios e o capacita a se aproximar mais de seu aluno, ser mais sensível às necessidades dele e, mais humanizado, pode estimular sua participação ativa, valorizando sua experiência no desenvolvimento desses processos. É um crítico do seu próprio ensino, que resulta de escolhas mais coerentes a partir do que vivencia, questionando e buscando resposta para suas inquietações, aprendendo cada vez mais no exercício da docência.

Morgado (2001) discorre sobre a atitude do professor em oferecer suas competências no sentido de mobilizar os alunos em direção ao conhecimento, quando desenvolvem projetos que vão colaborar com a autonomia dos discentes e, conseqüentemente, da escola, onde esses projetos envolvem a comunidade escolar em torno de um objetivo coletivo que é a educação.

Shulman (2014) também vem colaborar, acrescentando seus estudos sobre a importância de uma formação docente reflexiva quando menciona que ela deve concorrer para formar professores que pensem sobre o que ensinam. Esse autor enfatiza que o objetivo da formação dos professores deve ser o de “educar professores para refletir em profundidade sobre o próprio ensino, assim como para ter um bom desempenho como docente” (2014, p. 214). Ele comenta ainda que existe uma série de categorias de propósitos educacionais a serem alcançados para se obter um professor realmente reflexivo. Seriam elas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões. Ainda segundo Shulman (2014), a formação deveria ter como objetivo ensinar aos professores todas essas etapas e assim estaria capacitado a exercer a docência.

Huberman (1992) acrescenta que existem fases na profissão docente, que podem ser definidas como ciclo de vida profissional dos professores. Segundo este autor, “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (1992, p. 38). Seu estudo discorre sobre a fase inicial ou escolha da carreira docente e as motivações que levam a escolher a profissão. Em seguida fala sobre a fase da exploração (sobrevivência ou descoberta), que segue a fase inicial. Depois dessa fase ocorre a estabilização ou comprometimento definitivo, onde há “ancoragem” e acomodação. As fases são de tempo variado de pessoa a pessoa, podendo ser mais longa a fase inicial para uns e curta para outras. O autor supracitado comenta que a fase da estabilização pode ser demorada para alguns docentes, acontecer rapidamente para uns ou nem chegar a acontecer para outros. Depois segue uma fase que esse autor nomeia de experimentação e diversificação, que seria muito difícil antes da estabilização, pois demanda segurança e reflexão nas ações, sendo também nessa fase os mais motivados e dinâmicos, e também mais empenhados em projetos pedagógicos das unidades escolares. E como as professoras que fazem parte desta pesquisa têm perfis distintos, uma no início da carreira outra já se aposentando, foi bastante proveitoso aliar esses estudos, pois tiveram muito a acrescentar à presente pesquisa.

2.4 Notas sobre a Educação do Surdo

Esta pesquisa apresenta agora um breve estudo sobre a inclusão do sujeito surdo, os entraves e embates enfrentados, os sucessos e avanços. Para tanto, com o intuito de auxiliar esse entendimento, inserimos alguns documentos, leis e decretos que, com muita luta, foram conquistados por esta comunidade.

A compreensão sobre a educação da pessoa surda em nosso país deve partir da noção sobre a trajetória desses sujeitos. Segundo Soares (2005), a educação de surdos sempre esteve em segundo plano e esse descaso se explica em decorrência da interpretação construída a seu respeito: de que esta não se situa no campo do direito, mas da obrigação moral. A cultura assistencialista que permeia toda a história das pessoas com deficiência em geral deixa bem claro quais foram as prioridades dessa sociedade excludente. Soares (2005) comenta em seu trabalho que a história da educação especial no país é frágil, com pouquíssimos estudos. E esses poucos, fragmentados. E para compreender isso, primeiro devemos perceber a evolução histórica da educação especial no Brasil. Todavia, quando se fala em educação especial, a ideia que se tem, por conta de uma demanda real, pela necessidade de que existam políticas públicas sociais e educacionais, é de que todos sabem o que é e para quem se dirige este discurso, ou que ela acontece resolvendo os problemas inerentes ao seu contexto, mas na verdade há considerável desinformação, inclusive da sua história (MENDES; SILVA. 2009).

De acordo com Mantoan (2001), a educação especial no país começou no século XIX, quando alguns brasileiros trouxeram serviços para atender a esse segmento da população (pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais) por iniciativa própria inspirada nas experiências europeia e americana, que não eram parte de políticas públicas da educação, e passou-se quase um século para que a educação especial fosse um componente do sistema de educação. Só em 1960 que a modalidade seria oficialmente instituída, denominando-se “educação dos excepcionais”. Essa autora vai dividir a história em três períodos ou etapas: de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de

âmbito nacional; de 1993 em diante – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar (MANTOAN, 2001). No primeiro momento ou período, deu-se ênfase à assistência médica ou clínica especializada, quando também foram fundadas instituições tradicionais, de atendimento a pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais. Nesse período funda-se o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro.

E é nesse período que chega ao Brasil, em 1855, Eduard Huet, o professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, que sob a tutela de D. Pedro II, veio abrir uma escola para surdos - o ISM (Instituto Imperial de Surdos-Mudos) -, mais tarde chamado de INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada [...] no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Em dezembro do mesmo ano, Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho causando boa impressão (STROBEL, 2009, p. 24).

Desde a fundação destes institutos até os dias atuais, a educação especial no nosso país primou pelo assistencialismo, pela segregação e segmentação das deficiências, contribuindo para a exclusão escolar e social das pessoas com deficiência (MANTOAN, 2001). Soares (2005) pressupõe que, em nosso país, entre a história da educação e a história da educação especial houve uma separação e que disso decorreu a construção de percursos diferenciados, mas complementares, impactando e substituindo o objetivo principal da educação para surdos, organizando propostas que essa autora considera sendo mais do campo do atendimento clínico do que do ensino escolar. Segundo ela, no século XVI já havia sido comprovada que a surdez não alterava a cognição, e que por isso a pessoa surda era capaz de aprender. Apenas em 1957 o poder público vai assumir a educação especial, com as “Campanhas” que tinham por objetivo atender a cada deficiência.

Em 1972 o Ministério de Educação e Cultura – MEC - constituiu o Grupo-tarefa de Educação Especial quando apresentou a primeira estruturação da Educação Especial Brasileira, criando o órgão denominado de Centro Nacional de Educação Especial, o CENESP, tornando-se mais tarde Secretaria

de Educação Especial – SEESP, extinta pelo Decreto 7.480/11, quando foi vinculada ao SECADI, entretanto este último foi extinto em 2016.

Segundo Mantoan (2001), a educação especial sempre esteve ligada aos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com aqueles que seriam alvo das ações e intenções nesse sentido de inclusão, que tanto avançaram quanto retrocederam nas propostas educacionais dirigidas a esse grupo.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais (MANTOAN, 2001, p. 3).

A educação de pessoas com deficiência esteve então marcada por essas fases, no início assistencialista, visando sua saúde e bem estar; a seguir deu-se ênfase às questões psicológicas e à assistência médica e só então é que ela vai encontrar uma concepção inclusiva e finalmente entrar nas instituições educacionais, com sua inserção no sistema escolar.

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino (MANTOAN, 2001, p. 4).

Essa inserção ocorre desde a década de 1950 e a situação atual é decorrência de todo um caminho percorrido pelos vários planos nacionais de educação, que foram marcantes para o atendimento desses alunos com deficiência. A garantia do direito à educação dos “alunos especiais” se deve à LDB de 4.024/61, em seu artigo 88, integrando esses alunos à comunidade e estes deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação (MANTOAN, 2001).

Recentemente, segundo Mantoan (2001) a partir da década de 1980 e início de 1990, as pessoas com deficiência assumiram um protagonismo nas questões que envolvem seus interesses, posicionando-se e formando movimentos para buscar o reconhecimento dos direitos e respeito a suas necessidades básicas no convívio social.

As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos (MANTOAN, 2001, p. 4).

Assim, considera-se um importante documento sobre a inclusão de pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que veio reafirmar o compromisso da garantia de oportunidades de crianças e jovens com deficiências para que estes pudessem ocupar seu lugar na sociedade e no sistema regular de educação. A Declaração tem em seu bojo a intenção de garantir não só o acesso, mas a melhoria da educação para aqueles que ainda se encontravam à margem do processo de ensino-aprendizagem regular. Esse documento mostra que o envolvimento e a participação dos governos, comunidades, sociedade como um todo é relevante para que a educação possa acontecer, tanto dentro quanto fora da escola. O princípio fundamental da Declaração é demonstrar que todo indivíduo com deficiência e qualquer outra diversidade tem direito à educação de qualidade. Objetivando um nível adequado de aprendizagem, todos que possuem necessidades educacionais especiais, sem exceção, devem ter o acesso garantido à escola regular.

O educando com necessidades educativas especiais deve ser o centro da pedagogia, e essa deve, não só satisfazer, mas suprir qualquer de suas demandas de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010). “De acordo com a Declaração de Salamanca, o mérito das escolas inclusivas não residiria no fato de receber esses alunos, mas que fossem capazes de prover uma educação de qualidade a todas as crianças” (MENDONÇA, 2007, p. 14).

Além desse, citamos outros documentos que vão legitimar o direito à educação da pessoa com deficiência, que podiam ser encontrados no site da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (extinta em junho de 2016) - entre eles, o Decreto 914 de 06/09/1993, no qual são “estabelecidas as diretrizes e objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Necessidades Especiais; Decreto Nº 6.571/08 – que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE”(BRASIL, 2010).

Os avanços mais recentes na legislação sobre a educação da pessoa com deficiência representaram maiores conquistas de direitos para essa população. A Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, define:

Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A LDB, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), dedica um capítulo ao tema e em seu Artigo 58 afirma: “Entende-se por educação especial, para efeitos de lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais,” (MENDES; SILVA 2009, p. 18), bem como o documento do Conselho Nacional de Educação, Parecer do CNE/CEB 17/2001, que vai determinar as diretrizes básicas para a Educação Especial, apresentando a política educacional inclusiva (MENDES; SILVA, 2009).

Considerando os alunos surdos participantes dessa pesquisa, destaca-se a importância da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, também conhecida por Lei de Libras, pois é por meio dela que teremos a garantia não só do acesso, mas também de práticas educativas voltadas para esse aluno na língua que lhe é própria. É a partir dessa Lei que não se discutirá mais o direito do surdo de ser incluído no ensino regular, mas também toda a prática pedagógica voltada a esse sujeito deve oferecer a possibilidade de desenvolvimento desses alunos, ou seja, não basta permitir o acesso, mas sua implantação deve estar respaldada pela Lei da Língua Brasileira de Sinais - Libras – bem como promover outras providências, tal qual o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2015). Este decreto representou um avanço no sentido de

atender aos anseios sobre as conquistas no campo da educação para as pessoas surdas, cuja luta obteve reconhecimento legítimo, correspondendo a mudanças significativas no uso da Libras.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005).

De acordo com o Decreto, é considerada pessoa surda aquela que apresenta perda auditiva e se relaciona com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando-se pela Libras (Língua Brasileira de Sinais) e esse parece ser o grande diferencial em relação a essa terminologia, cuja importância se dá a partir da oportunidade de uso desta língua pela comunidade surda, um marco realmente relevante para a conquista de sua identidade, pois possibilita aquisição de conhecimento na sua língua própria.

É nesse sentido que a pesquisa dessa prática deve caminhar. A surdez deve ser vista apenas como uma marca da pessoa (MENDONÇA, 2007). A deficiência não é sua única ou principal característica, mas deve ser vista como uma condição, a qual lhe confere algumas especificidades e necessidades especiais de atendimento dentro dos processos de pedagógicos de ensino.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

IV oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XII oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015).

A partir de tais deliberações, e como consequência desses avanços a que se referem a garantias legais, mudanças significativas ocorreram na educação dos surdos, exigindo também que os professores de surdos repensem suas práticas e metodologias de ensino e suas condições de interação linguística dentro dessa realidade. Apesar de toda a legislação vigente, cujos avanços e conquistas poderiam ser considerados ganhos inegáveis, a verdade é que a inclusão de fato como deve ser ainda não é uma

prática estabelecida, pois a lei não garante que as pessoas sejam realmente atendidas em suas especificidades. É verdade que muito já se avançou, porém ainda há um longo caminho a ser percorrido, até que se efetive de fato uma educação verdadeiramente inclusiva para pessoas com necessidades educativas especiais.

2.5 A Educação Bilíngue

Sobre a educação na escola bilíngue convém trazer alguns apontamentos, entre eles, o conceito na legislação do que vem a ser uma escola com proposta de educação bilíngue:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º).

Mas a história do uso da Língua de Sinais é marcada por avanços e recuos como a própria educação especial. A Libras foi sendo difundida no Brasil pelos próprios surdos, alunos e pais de várias partes do país, que levavam seus filhos surdos ao INES (LOURENÇO, 2013). Sempre houve um embate entre oralismo e o uso da Língua de sinais. Mas este debate ficou mais acirrado a partir do Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão (1880) onde se discutiu a importância das três filosofias utilizadas: língua de sinais, oralismo e comunicação total e bilingüismo. Na ocasião, educadores ouvintes decidiram que a língua de sinais seria proibida e professores surdos, afastados da docência; as línguas de sinais, já banidas da maioria das instituições de ensino para surdos, colocadas na marginalidade. Isso significaria um retrocesso na educação do surdo, pois antes desse evento a língua de sinais era usada livremente.

[...] a história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibições do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela qualidade da nossa educação (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 219).

Entretanto, outra autora vai dividir a história do uso de sua língua em três momentos ou fases: o oralismo, o bimodalismo e o bilinguismo

(QUADROS, 1997). Segundo ela, o oralismo é “uma imposição social de uma maioria linguística (os falantes de línguas orais) sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade ouvinte (os surdos)” (QUADROS, 1997, p. 26). O bimodalismo seria o português sinalizado, que segundo a autora não deve ser chamado ou confundido com língua de sinais, pois que é impraticável preservar as estruturas linguísticas de ambas simultaneamente. Segundo Quadros (1997, p. 26):

[...] as duas primeiras fases constituem grande parte da história da educação dos surdos no Brasil. Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras; porém, há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e isto tem afetado os educadores de surdos. [...] as comunidades surdas estão percebendo que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo o valor da sua língua, isto é, a LIBRAS.

Ainda sobre os estudos de Quadros (1997), a educação de surdos no Brasil caminha para uma terceira fase ou momento, que está ainda em transição: as pesquisas apontam para o bilinguismo ou proposta educacional bilíngue.

Mas é importante salientar que o Decreto nº 5.626/05 compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, relacionando aspectos culturais de cada uma, reduzindo a educação bilíngue na dimensão política apenas ao uso de duas línguas no interior da escola sem proporcionar a relevância de cada uma para os sujeitos que delas fazem uso, predominando o português nos processos educacionais. Tal concepção pode restringir uma transformação para a educação de surdos ao discurso, limitando a inclusão à escola, inviabilizando a ampliação desse conceito a toda sociedade, como defende o Decreto. As divergências entre conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos têm aumentado as tensões, impossibilitando o diálogo entre as propostas da Política de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/05 (LODI, 2013).

O movimento dos surdos em prol da escola bilíngue defende a educação bilíngue ou bilinguismo - cuja proposta destaca a liberdade dos alunos surdos de se expressarem por meio da Libras como primeira língua e em Português como segunda língua -, e de participar de uma educação que ofereça desafios,

exercitando sua capacidade de percepção e cognição, suas habilidades para agir e interagir em uma sociedade que é de todos. A proposta bilíngue vai lutar pelo seguinte direito: se a língua de sinais é natural desse sujeito, adquirida espontaneamente pela pessoa surda quando está “em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm direito de ser ensinadas na língua de sinais” (QUADROS, 1997, p. 27). Para sua defesa, este movimento se baseia num decreto já apresentado anteriormente (Decreto nº 5.626/05 - que regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras). Segundo estudos sobre o bilinguismo:

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns (CAPOVILLA 2011, apud. CAMPELLO; RESENDE, 2013, p. 87).

Em outro ponto, temos os estudos de Vygotsky que critica veementemente a escola especializada, pois, segundo ele, quando o aluno permanece neste tipo de instituição, o ensino é focado no limite intelectual e/ou sensorial, que restringe as oportunidades deste aluno se desenvolver. Nesse sentido, a escola bilíngue vem de encontro, isto é, na contramão à escola especializada, oferecendo uma proposta pedagógica realmente significativa, pois esta última segrega o educando segundo suas especificidades.

Para Vygotsky (apud SANTOS et.al., 2014, p. 49), o indivíduo com deficiência deve estudar junto com outros sem deficiência, pois, segundo este autor, “as mediações que ocorrem no grupo favorecem o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores exatamente pela existência da diferença no nível intelectual das crianças que compõem o grupo”, pois que este primeiro é estimulado a acompanhar os demais a partir da interação do grupo. Ainda de acordo com Vygotsky (1997), o educador deve auxiliar no processo de ensino aprendizagem sendo facilitador desta mediação. Assim, escola bilíngue só vai atender ao aluno surdo à medida que proporcionar uma abordagem pedagógica voltada para sua especificidade. Neste ambiente, devem-se oferecer os mesmos conteúdos da escola regular, mas com o diferencial de

também propor uma educação bilíngue ou em Libras como primeira língua ou L1 e Português como segunda língua ou L2, na escrita. Entretanto, tais escolas, para oferecer uma proposta bilíngue verdadeira, devem possuir educadores e profissionais comprometidos com ela.

Deve haver um ambiente próprio dentro da escola para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa (QUADROS, 1997, p. 30).

O bilinguismo é uma proposta de ensino que tem por objetivo oferecer o conhecimento de duas línguas. A prioridade na proposta do bilinguismo é a comunicação dos brasileiros surdos pelo ensino sistematizado da Língua Portuguesa junto à Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo esta a primeira língua e aquela a segunda língua, escrita, como já visto. A educação bilíngue deve proporcionar o reconhecimento da identidade dos surdos como princípio fundamental, ressignificando o ensino através de uma pedagogia que possa criar situações educativas adequadas ao desenvolvimento bilíngue dos surdos. Segundo Skliar (1997), esta pedagogia deve:

[...] gerar uma mudança de *status* e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação, promover o uso da primeira linguagem, a linguagem de sinais, em todos os níveis escolares, definir e dar significado ao papel da segunda linguagem na educação dos surdos, difundir a linguagem de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização e ao mundo — e não ao mercado — do trabalho (SKLIAR, 1997, p. 12).

O objetivo de um ensino bilíngue é, acima de tudo, garantir ao surdo que ele se aproprie da linguagem que lhe é própria e que a escola deve oferecer esta oportunidade, pois a aprendizagem dos conteúdos significativos se torna o foco desta proposta.

A década de 90 é considerada marcante para o fortalecimento dos movimentos de mobilização e luta pelos direitos da pessoa surda em nosso país. Foi quando escolas e associações da região sul buscaram, com passeatas e atos públicos, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para o surdo, culminando na conquista da sua oficialização em 2002 em todo o país. Será neste contexto que a FENEIS –

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - que tinha como sede a cidade do Rio de Janeiro, dá início a descentralização, criando um escritório regional em Porto Alegre/RS. Assim, lideranças surdas intensificam as mobilizações dando notoriedade ao movimento surdo em diversos debates sobre os direitos humanos (THOMAS; KLEIN, 2012). Simultaneamente, um grupo de educadores surdos entrou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) tendo entre eles a primeira surda a participar de um programa de Mestrado em nosso país.

Este grupo cria o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), que vai fomentar estudos e pesquisas na área da Educação de Surdos, caracterizado pela articulação entre movimentos surdos, pesquisadores e universidade. O objetivo de trabalho destes estudos e pesquisas é realizar cursos de formação de professores e intérpretes, bem como fóruns de debates permanentes sobre políticas públicas, que resulta no relevante evento “V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos”, em 1999, que contou com a presença de surdos de todo o país, da América Latina e América do Norte, onde a participação dos ouvintes era de intérpretes apenas, para garantir o protagonismo e marco político do evento. Os temas das discussões geraram um documento denominado “A educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999) referência aos debates sobre os rumos da educação para surdos em nosso país. O documento foi revisto e atualizado em 2005, para referendar a Política de Educação dos Surdos. Neste documento, alguns itens devem ser trazidos para dar visibilidade à criação da escola para surdos (THOMA; KLEIN, p. 116, 2012):

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios polo.
28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.

35. Se não houver escolas de surdos no local ou em municípios polo ou municípios vizinhos e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos, a comunidade surda recomenda que:

36. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.

37. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso da língua de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.

38. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.

Então, a ausência de intérpretes de Libras e, conseqüentemente, a dificuldade na comunicação nos ambientes escolares vai mobilizar as demandas das quais falam o Documento de 1999, nas questões de políticas e práticas educacionais para surdos (THOMA; KLEIN, p. 118-119, 2012).

DIREITOS HUMANOS

8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes dela.

11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades.

18. Em concursos públicos, a prova de português precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.

A ESCOLA DE SURDOS

34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

50. Assegurar que, nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.

2. COMUNIDADE, CULTURA E IDENTIDADE AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes, propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SURDO OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.

144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.
147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

Entretanto, ainda há muito que se conquistar para que a educação do surdo atenda às necessidades e especificidades deste sujeito; políticas e práticas pedagógicas ainda precisam ser construídas sob a perspectiva desta comunidade, mas a escola bilíngue é um avanço inegável nesta direção. Sobre a escola bilíngue, em seu favor, podemos dizer, partindo de vários estudos, que é um ambiente favorável à educação do surdo.

Estudos linguísticos vão colaborar para tal abordagem nas escolas bilíngues. O objetivo desta proposta é o acesso linguístico de alunos surdos, tanto ao Português escrito quanto à Língua Brasileira de Sinais. Assim, entende-se a Língua de Sinais como primeira língua e o Português, como a segunda língua dos sujeitos surdos. Esta abordagem teve como consequência mudanças nas estruturas educacionais e, a partir disso, a surdez começou a ser representada sob um olhar cultural, quando se criou, fortalecida pelo discurso, uma cultura surda (PINHEIRO, 2012).

Devemos priorizar a cultura surda enquanto base do currículo de uma escola de surdos. Nesse sentido, os surdos têm destacado a necessidade de lhes serem propostas discussões, exposições e apresentações de diversos aspectos do conhecimento, enfatizando o despertar pelo legado cultural dos artistas surdos, incentivando, assim, os educandos surdos a uma **criação artística** própria (CASARIN, 2010, p. 29).

Os profissionais que atuam neste ambiente precisam estar atentos à cultura dos seus alunos surdos, pois que a escola bilíngue exige um currículo que atenda a eles, priorizando-o, acima de tudo, como sujeito que pode discutir suas necessidades em relação aos conhecimentos que esta escola pode e deve lhe proporcionar.

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda (QUADROS, 1997, p. 28).

Nessa perspectiva a autora propõe uma proposta bicultural, ou seja, aquela que possibilite ao aluno acesso às duas culturas: a surda e a ouvinte.

Podemos concluir que “o objetivo de uma educação bilíngue/bicultural é permitir aos indivíduos surdos um acesso completo a uma língua natural (a de sinais) que propicie uma aquisição normal da linguagem nesta primeira língua” (KOSLOWSKI, p. 51).

Outro estudo vai colaborar com esse tema, ampliando a compreensão do uso das duas linguagens:

As políticas de educação bilíngüe e bicultural para surdos — ou deveriam ser chamadas de políticas de educação multilíngüe e multicultural? — deveriam lançar uma luz sobre esses fatos e não, simplesmente, definir o uso das duas linguagens e das duas modalidades dentro da educação dos surdos. Essa aceitação das linguagens não implica necessariamente uma reconversão do problema. O fato é que, ainda que existam as duas linguagens, cada uma delas continuará correspondendo a dois grupos de pessoas diferentes e a duas ou mais imagens do mundo. Assim, o sistema educacional para os surdos continuará, comunicativa e linguisticamente, sempre em paralelo (SKLIAR, 1997, p. 50).

A reflexão é que coexistem no ambiente da escola bilíngüe duas linguagens, mas por serem distintas, caminham em paralelo. A crítica situa-se no fato de que existe apenas a preocupação sobre a definição, como se isso somente fosse suficiente para que toda a complexidade dessa interação pudesse conter, e também não reflete sobre o modo como estas modalidades de comunicação interagem dentro da educação ou sobre a cultura produzida pelos atores envolvidos neste processo.

As pessoas surdas possuem cultura própria, a cultura surda, representada pelo seu mundo visual. Entretanto, a sociedade de uma maneira em geral não a reconhece e por isso não diz nada a respeito dela. Para ser representação social precisamos nos submeter à cultura do colonizador, neste caso à cultura dos ouvintes, na sua maneira de ser. Segundo esta sociedade, de predominância ouvinte e assim colonizadora, este mundo existia muito antes de perceber a existência de pessoas surdas, e por isso o surdo deve se adaptar neste mundo e aprender com ele, e isso ele faz fingindo ser ouvinte (STROBEL, 2009).

Assim, o surdo vai sofrer o que a sociedade categorizou como estigma: “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas [...] e os atributos considerados comuns e naturais para os membros dessas categorias” (GOFFMAN, 1988, p. 11). O termo estigma seria, então, uma referência

depreciativa dos atributos considerados indesejáveis ou fora da normativa ou padrão, dentro das categorias. Algumas reações são suscetíveis de pessoas estigmatizadas, como predisposição à vitimização ou o contrário, uma supervalorização ou esforço para superar sua condição.

Existe também o hábito de rotular a comunidade surda como uma minoria linguística, visto que a Língua de sinais é usada por um grupo restrito de pessoas que, por conta disso “vive uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e que participam apenas limitadamente da vida da sociedade majoritária” (SKLIAR, 1997, p. 49). Esta reflexão nos indica que toda a sociedade precisa observar que produz estes discursos negativos sobre a surdez, que podem afetar como esse sujeito é visto, restringindo sua participação, como indivíduo à parte dessa sociedade. Quando há esse entendimento, a busca pelo reconhecimento de que a surdez é apenas uma diferença se torna evidente e “compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença” (CROMACK, 2004, p. 45).

Então não é mais possível que se compreenda o conceito de cultura surda sem que seja por intermédio de uma leitura multicultural, ou seja, compreendendo cada cultura envolvida com sua própria construção sócio-histórica (SKLIAR, 1997). Quando propostas realmente voltadas para um protagonismo do sujeito surdo são levadas por ele e para ele, há o empoderamento de sua identidade surda, quando ele toma para si sua performance individual e coletiva dentro da sociedade. Pessoas que têm o estigma podem fornecer um modelo de normalização que mostra até que ponto podem chegar quando são tratadas como iguais. Assim, uma nova abordagem da historicidade cultural da comunidade surda vem trazer novo contexto de valorização dessa cultura:

HISTÓRIA CULTURAL: é uma nova forma de a história de surdos trabalhar dando lugar à cultura e não mais a história escrita sob as visões do colonizador”. A História Cultural reflete os movimentos mundiais de surdos procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, tornando-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino e sim procurar levar através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de povo surdo, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas (STROBEL, 2009, p. 31).

É a partir dos anos 80 que se pode perceber a necessidade do reconhecimento do real valor da cultura surda para o desenvolvimento dos surdos. Para pessoas surdas, por vivenciarem as dissonâncias linguístico-comunicativas entre o seu mundo surdo e o dos ouvintes, seu desenvolvimento cultural poderá ser dificultado. Por isso, é extremamente importante que se reflita sobre a construção de mecanismos para sua realização (CROMACK, 2004).

[...] o surdo se constitui dentro de um espaço social onde se vê como parte diferente do mesmo. Esse espaço social, que vamos chamar de cultura ouvinte, criou, historicamente, um estereótipo de incapacidade, de deficiência, para o surdo. O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, evite a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada (CROMACK, 2004, p. 69).

O surdo faz parte de uma sociedade majoritariamente ouvinte, na qual se enxerga como diferente dessa sociedade. Aqui vale ressaltar que o termo “ouvinte” vai fazer referência a todos que não compartilham as experiências dos surdos. E que muitas vezes os chamados ouvintes não sabem que assim são denominados, pois é um termo utilizado pela comunidade surda que os identifica como não surdos (SKLIAR; QUADROS, 2000). Os ouvintes possuem sua cultura própria e excluem o diferente, no caso o surdo, estereotipando-o como deficiente ou incapaz por conta da surdez e esse estereótipo não aceita o surdo, fazendo com que as pessoas se esquivem, mesmo veladamente, em auxiliar na construção da identidade do surdo. Assim, no mundo ouvinte, a surdez é vista como categoria estereotipada eivada de preconceitos, quando a diferença se sobrepõe à semelhança de serem todos seres humanos. Entende-se como identidade/cultura surda aquela que “envolve o incentivo e preservação da identidade surda através do reconhecimento e da valorização da comunidade surda e produção cultural específica” (QUADROS, 2000, p. 54).

É neste sentido que surge um novo conceito que está aliado à língua distinta para surdos, surgindo também uma nova cultura, ou seja, atrelado ao bilinguismo vem o biculturalismo, “que é o processo de construção da identidade cultural surda, uma vez que o surdo tem contato com dois grupos culturais distintos, o ouvinte e o surdo” (CROMACK, 2004, p. 71). Partindo deste pressuposto, pode-se afirmar que a identidade surda se constitui por

meio da difusão da cultura surda e esta por sua vez se dá por meio da Libras e daqueles que dela fazem uso.

Entra em questão um novo fator, pois, junto com uma língua distinta para os surdos, surge também uma nova cultura, ou seja, junto ao bilingüismo, veio o biculturalismo, revelando um processo antes ignorado, que é o processo de construção da identidade cultural surda, uma vez que o surdo tem contato com dois grupos culturais distintos, o ouvinte e o surdo. Assim sendo, estreia uma nova tendência, a de vincular o processo educacional às experiências culturais dos surdos, para que seu desenvolvimento alcance maior êxito. Como consequência, a discussão sobre as formas de atenção às pessoas e aos grupos surdos tem sido deslocada do campo da educação especial para o campo antropológico, pois a educação deveria dar acesso aos bens culturais de acordo com as características singulares decorrentes da surdez (CROMACK, 2004, p. 71).

Nesta direção temos outra pesquisa que estuda a questão das culturas e discorre sobre “o multiculturalismo que está relacionado ao reconhecimento das culturas, bem como de semelhanças e diferenças comuns existentes entre a forma de ser, agir e pensar” (QUADROS, 2000, p. 54) de pessoas surdas e ouvintes da sociedade brasileira. A partir do reconhecimento da diferença, emerge a necessidade de se discutir o processo não só de inclusão, mas de integração, quando se deve discutir também as maneiras como se dá esse processo, bem como o respeito ao sujeito surdo durante esse processo (CROMACK, 2004).

O respeito linguístico e cultural deve estar assentado em ações que envolvam muito mais do que estabelecer apenas uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes, reconhecendo a necessidade da língua de sinais, neste processo. A mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos ou a adoção de critérios de avaliação mais justos em relação às suas diferenças linguísticas, podem apenas orientar uma nova abordagem curricular, mas são insuficientes para a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade sócio– histórico–cultural (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p. 234).

Compreendemos, a partir desta reflexão, toda a complexidade que possui o sujeito surdo cuja cultura foi e é construída social e historicamente, devendo-se reconhecer e respeitar suas características, trabalhando para que se estabeleça uma verdadeira comunicação por meio da Libras, valorizando-a e reconhecendo-a como forma de se apropriar de saberes culturais, quando se organizam currículos e conteúdos que de fato permitam avaliações plausíveis em relação às diferenças linguísticas deste sujeito, para que ele possa de fato alcançar e superar os desafios propostos pela educação.

2.6 A Arte da Dança: linguagem e expressão

A presente pesquisa, fundamentada a partir dos estudos de Vygotsky (1999) em seu livro “Psicologia da Arte” apresenta as conexões relacionadas à arte na educação, por meio de apontamentos do autor. Segundo ele, o significado da arte está ligado não somente ao desenvolvimento humano, indo muito além, pois que se relaciona a nossa própria vida:

Ainda nos resta examinar a questão do significado que a arte adquire [...]. Neste sentido, qual é a relação da reação estética com todas as outras reações do homem, como, à luz dessa interpretação, elucidam-se o papel e o significado da arte no sistema geral do comportamento humano? E se quisermos resolver o problema da relação entre arte e vida, se quisermos colocar o problema da arte no plano da psicologia aplicada, deveremos estar munidos de alguma concepção teórica geral que nos permita uma base sólida para a solução desta questão (VYGOTSKY, 1999, p. 303).

O autor defende a teoria do significado da arte como relevante para a vida do ser humano, afirmando que seria talvez muitas vezes mais fácil nos convencer de que “se examinarmos o problema do significado biológico da arte, se entendermos que ela não é um simples meio de contágio, veremos que é, sim, um meio infinitamente mais importante para o homem” (VYGOTSKY, 1999, p. 309). Para ele não basta estar em contato com a arte, é preciso vivenciá-la, pois ela faz parte do ser humano, e, por isso, é tão relevante seu significado para o mesmo. Seu livro aborda ainda o papel social da arte, mostrando como ele nos é significativo também, pontuando sobre o sentido psicossocial, explica:

Se tentarmos elucidar o sentido social da arte, [...] A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

De acordo com seus estudos, os seres humanos são naturalmente sociáveis e essa característica é essencial para se compreender o sentido da arte para os indivíduos, já que ela também carrega em sua essência o caráter social, tanto individual quanto coletivo. Essa relação do indivíduo com a arte permite esta compreensão, a da multiplicidade do ser humano em si mesmo, dele com suas próprias emoções. Ainda sobre seus apontamentos, Vygotsky

(1999) diz que vivenciamos a arte e podemos ampliar esse entendimento a partir das várias linguagens artísticas, experimentando essas abordagens no sentido do individual para o social: isto quer dizer que a arte permite ao indivíduo ser ele mesmo e que por meio dela a experiência ou fenômeno artístico vai conferir seu fazer/sentir pessoal desdobrar-se em social.

Arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Em seu estudo Vygotsky (1999) nos faz refletir sobre a questão do nosso comportamento quando estamos em contato com as linguagens artísticas da arte. Ele nos mostra que a arte precisa de nossa interação com ela através do corpo que, instrumento ativo da dança, por exemplo, se faz necessário para que essa interação se realize, numa noção de que a vida pulsa em nós através dessas experiências:

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. [...] Tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele (VYGOTSKY, 1999, p. 320).

É por isso que o autor vai defender o ensino da arte na educação, visto que ela está presente desde sempre na história da humanidade. Desde a antiguidade a arte tem sido considerada como “um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo” (VYGOTSKY, 1999, p. 321). Segundo esse autor, a arte e o comportamento humano, pesquisados pelo autor por meio da psicologia, revelam o caráter pedagógico e educativo da disciplina e sua significativa contribuição. Ainda de acordo com Vygotsky, todo o valor da arte se vê reduzido ao “efeito educativo e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte veem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica” (IDEM, 1999, p. 321). Seu estudo descobriu, por meio de pesquisas, que não se pode ensinar a criatividade, ela é estimulada por processos inconscientes, e o fazer artístico propicia essa condição:

[...] que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento e forças conscientes foram inteiramente suprimidos desse momento? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconsciente, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. (VYGOTSKY, 1999, p. 325).

Partindo de suas considerações, podemos dizer que a arte é a mais “importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (VYGOTSKY, 1999, p. 329). Entendemos aqui que a arte está completamente conectada ao ser humano, pois ele é um ser individual, mas que habita e transita no social.

Neste estudo, Vygotsky (1999) colabora com as reflexões sobre a comunicação por meio dos signos no comportamento social humano, pois observa que a linguagem é formada por signos e os mesmos exercem papel fundamental no comportamento e no desenvolvimento humano. Nesse sentido, o autor:

[...] sugere que a sinalização, que serve de base a esses fenômenos, existe tanto no homem quanto nos animais, mas o comportamento do homem e a cultura humana se caracterizam pelo emprego não só de sinais, mas também de signos, que servem para direcionar o comportamento. Aqui Vygotsky destacou em especial o sistema de signos, ao qual coube o papel mais importante do desenvolvimento humano: a linguagem (VYGOTSKY, 1999, p. 333).

Segundo Vygotsky (1999), a linguagem se dá por meio de signos, num complexo sistema codificado pelos sujeitos, onde ela define os comportamentos sociais e culturais. A linguagem, então, assume papel primordial na interação entre os indivíduos, nas trocas de informações individuais e coletivas, sendo ela também fator preponderante para o desenvolvimento dos envolvidos nos processos de ensino dentro do contexto escolar.

Outro estudo do autor apresenta o problema da aquisição da linguagem como um paradigma entre aprendizado e desenvolvimento. Segundo ele, a

linguagem surge primeiramente como meio de comunicação entre o indivíduo e as pessoas do seu convívio.

Propomos que o aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja: o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1989, p. 5).

As teorias e abordagens sócio-interacionistas desenvolvidas por Vygotsky, no estudo de Rego (1995), sugerem ainda que as interações entre os indivíduos e seu ambiente favorecem a comunicação e proporcionam mudanças por meio da influência destas relações. Segundo este estudo:

Organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (REGO, 1995, p. 93).

A partir dessa afirmação, os sujeitos que interagem por meio da dança podem ser influenciados pelas possibilidades que esta prática irá proporcionar, bem como pelo ambiente sociocultural que ela propicia, favorecendo mudanças significativas em seu desenvolvimento.

Para que o estudo sobre a dança possa ser ampliado, o levantamento de algumas reflexões sobre os diversos aspectos relativos ao tema será apresentado a seguir.

Primeiramente, entendendo a dança como sendo uma linguagem artística (e como toda arte) ela vai desempenhar papel essencial no desenvolvimento da sensibilidade dos sentidos (LOWENFELD; BRITAIN, 1977). Assim, os elementos básicos para uma experiência artística criativa, estão na relação entre o indivíduo e seu meio. Lowenfeld e Brittain (1977) postularam que o desenvolvimento cognitivo depende da variação e da riqueza das relações entre o ambiente e o indivíduo.

O desenvolvimento da sensibilidade da percepção por meio dos sentidos deve transformar-se na mais relevante parte do processo educativo, pois tanto maiores as oportunidades de desenvolvimento da sensibilidade quanto maior a conscientização de todos os sentidos, maior ainda será a oportunidade para a aprendizagem. De acordo com LOWENFELD; BRITAIN (1977, p. 17-18) “a

dança, como toda arte, é linguagem, pois ela transmite e informa mensagens através dos movimentos expressivos, num diálogo vivenciado pelo corpo, em vários contextos do indivíduo”, sendo que esta forma de comunicação é capaz de permitir uma articulação entre a criatividade, a imaginação e a realidade.

[...] a linguagem corporal através da dança registra o real, o simbólico, o imaginário, interligando os objetivos que articulam o corpo simbólico ao corpo imaginário permeado pelo corpo real. A linguagem corporal, como toda forma de expressão, é a força dirigida para fora. A Dança seria a metáfora corporal, ou seja, presença de movimento que é linguagem corpórea de cada pessoa vazada através da janela do ser no plano físico, mental, emocional. Assim o corpo fala de forma explícita - quando se mostra claro, objetivo direto, através das representações históricas do corpo histórico e do aqui e agora do corpo presente em interação com as perspectivas físicas no espaço mental (NANNI, 2001, p. 73-74).

A partir dessas reflexões, percebemos que o corpo se comunica por meio da dança, emite mensagens com significado simbólico, comunicando e se expressando.

No plano das sensações veiculadas pelo estímulo sensorial permite através da articulação do corpo simbólico ao corpo físico elaborar e externar a expressão concreta do conteúdo vivido pelo ser e manifestado pelo corpo instrumental através das sensações e sentimentos que são reflexos do mundo em movimento registrados por ele ao vivê-lo. A comunicação através da linguagem corporal é o ato de relação, é ato de viver (NANNI, 2001, p. 74).

Ainda sobre a linguagem presente na dança, esse estudo mostra também a relevância dessa linguagem expressiva como sendo fundamental nos processos comunicativos desde sempre. “A dança é uma arte tão antiga quanto o homem enquanto forma de linguagem. O corpo tem uma linguagem que lhe é peculiar, predecessora e complementar da linguagem oral” (NANNI, 2001, p. 168). Para a autora, a linguagem corporal é anterior à oralidade, sendo necessária em diversos momentos e substituindo-a em diversas ocasiões, pois “ao controlar seus movimentos, passos e gestos é o ser humano com seu corpo, capaz de exprimir, transmitir [...] tensões e sentimentos pela linguagem corporal – dança” (IDEM, 2001, p. 169). E nesse sentido será importante meio expressivo para nosso estudo sobre suas possibilidades com o aluno surdo. É por meio do movimento que o corpo fala, numa linguagem silenciosa cuja comunicação é a não-verbal. Assim é a dança, “instrumento poderoso de Educação, pois lida ao mesmo tempo com as três dimensões universais: Tempo, Espaço e Energia” (WEIL; TOMPAKOW. 1975, pp. 266-267). A dança

é uma das linguagens que o corpo se utiliza para se expressar, e é ela que auxilia o desenvolvimento harmônico do indivíduo, por meio de ritmos e movimentos.

Outros autores também vão colaborar e enriquecer esta pesquisa por meio de suas contribuições no que diz respeito ao tema sobre desenvolvimento da prática da dança para no processo de inclusão. Almeida (2000) defende a dança aplicada ao deficiente auditivo visando desenvolver a sua capacidade sensorial, física e auditiva, auxiliando-o na adaptação/interação social, pois ao demonstrar sua habilidade, vai adquirindo autoconfiança por meio do respeito que ele conquista. A dança também pode ser vista como uma linguagem expressiva que se utiliza do corpo em movimento e nesse sentido encontramos em Ferreira (2005, p. 15) que “a dança é arte e movimento; aprender arte envolve o desenvolvimento de atividades artísticas e estéticas”. Entendemos que a dança na escola pode proporcionar a oportunidade do educando se relacionar, propiciando a busca por comportamentos adequados ao convívio social, pois “a dança na escola possibilita que o educando amplie sua capacidade de interação social fazendo-o conhecer e respeitar a diversidade” (FERREIRA, 2005, p. 12).

Outra relevante contribuição para nossa pesquisa foram os artigos da pesquisadora Tatiane Tchélím Lohrentz, intitulados “Dança inclusiva: saberes docentes no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência auditiva” (2014) e “É possível inclusão de surdos em aula de dança? Problemas enfrentados pelos professores durante a prática pedagógica” (2014). Segundo Lohrentz, é preciso ter um olhar mais específico, direcionado, quanto à inclusão do aluno com deficiência auditiva nas aulas de dança. Seus artigos tratam das percepções e experiências docentes durante o processo de inclusão de deficientes auditivos nas aulas de Educação Física, visto que esse profissional também está presente em nossa pesquisa, na pessoa das professoras entrevistadas. O objetivo principal desses trabalhos é demonstrar o que os docentes percebem quando ensinam dança aos alunos surdos. Conforme a autora, as dificuldades ou problemas que se apresentam na prática da dança com surdos são os mesmos: estão relacionados à comunicação, caracterizada pela ausência de entendimento dos conceitos utilizados em aula;

em seguida, há disritmia e falta de atenção, ligados à deficiência auditiva; problemas pessoais do aluno e dificuldades pessoais do professor em enfrentar a situação. Conclui que a docência da dança com surdos é possível e viável, desde que superadas as dificuldades citadas.

Outro trabalho vai defender que “a dança, por exemplo, aparece como feito coletivo, atividade ineludível, em cuja realização cada participante se funde na ação, emoção e desejo com o corpo geral da comunidade” (OSSONA, 1988, p. 20). Essa abordagem reforça nosso entendimento sobre a questão sócio-interacionista desta atividade.

A dança é uma linguagem que também se expressa por meio da temporalidade e espacialidade: “a arte do dançarino vê-se limitada às possibilidades do seu corpo, ao lugar que este ocupa no espaço, ao tempo do desenvolvimento de sua obra e às leis da física” (IDEM, 1988, p. 25). A autora comenta que “embora toda dança seja expressão corporal, nem toda expressão corporal é dança” (IDEM, 1988, p. 25). Assim, entendemos que essa expressividade se relaciona à gestualidade que se apresenta na linguagem, pois ela é imperativa para a comunicação entre os indivíduos sendo uma necessidade: a comunicação é inata ao ser humano. “(...) essa necessidade orientou seu próprio instinto para os meios mais apropriados com que se expressar, ser compreendido e entender as manifestações dos outros indivíduos” (IDEM, 1988, p. 29). Essa linguagem expressiva do movimento está presente na dança, sendo este meio pelo qual nos comunicamos. A autora afirma que “o movimento é o meio expressivo a que o ser humano recorre quando não pode fazê-lo por meio da palavra. Falamos com gestos quando não entendemos ou não entendem nosso idioma, quando não é possível ouvir.” (1988, p. 29), conclui Ossona.

O corpo fala por meio do movimento, e o movimento é também linguagem expressiva na dança, “acreditando na importância da aprendizagem do movimento e da exploração da capacidade de se movimentar, a dança na escola está totalmente voltada para este aspecto” (VERDERI, 2009, p. 50). Assim, o movimento deve ser considerado de suma importância como aspecto de aprendizagem relativa à dança no ambiente escolar. Alguns dos estudos sobre as possibilidades que a dança pode vir a proporcionar, dizem que o

desenvolvimento do indivíduo está relacionado ao seu desenvolvimento corporal, esses entrelaçados por meio do movimento, considerando que

[...] nosso trabalho será instalar o movimento no centro do processo de desenvolvimento corporal, como forma de evitar o enquistamento do movimento e do pensamento, entendendo-se o movimento em sua inter-relação com o tempo e com o espaço, tal como acontece sempre com o movimento quando a energia está bem localizada e apropriadamente empregada (BRIKMAN, 1989, p. 15).

Segundo esse estudo, é “através do movimento no contexto do tempo e do espaço que a pessoa pode adquirir consciência do que acontece com seu próprio corpo” (BRIKMAN, 1989, p. 16). Mais uma vez a consciência de tempo e espaço se apresenta ao indivíduo através do corpo em movimento na dança. Será uma das funções da expressão corporal, a da linguagem corporal com suas estruturações, componentes e desenvolvimentos.

Por isso, sua prática leva à manifestação da personalidade, a um conhecimento e uma consciência mais completos, para fora e para dentro de si mesmo e, enfim, a uma comunicação fluida, capaz de promover uma profunda transformação de atitude básica da personalidade. Esses fatos justificam uma cuidadosa atenção ao processo da expressão corporal e seu aprendizado (BRIKMAN, 1989, p. 16).

O artigo de Maria Augusta L. Montezuma; Mariana V. Rocha; Rosângela Marques Busto; Dirce Shizuko Fujisawa, intitulado “Adolescente com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora” é bastante relevante para esta pesquisa, porque também traz o estudo sobre a melhoria da coordenação motora, da atenção, da interação em alunos com deficiência auditiva, a partir das aulas de dança (MONTEZUMA; et.al, 2011). O movimento corporal é uma linguagem, uma maneira pessoal de exprimir-se, e a expressão corporal recupera essa linguagem individual em seus detalhes, para que assim possa desenvolver as potencialidades em possibilidades pessoais. Desenvolver a linguagem corporal vai permitir “a manifestação da personalidade e também um conhecimento mais completo de si mesmo, para fora e para dentro. Por outro lado, isso possibilitará uma comunicação mais fluida e uma modificação de atitude geral” (BRIKMAN, 1989, p. 26). Partindo ainda do princípio de que estamos considerando a expressão corporal na medida em que esta contribui para o desenvolvimento do ser humano, a compreensão de que a mesma permite ampliar a percepção do indivíduo,

[...] a conscientização sobre o espaço em que se move como ser humano, quando se enriquece aprofundando esta experiência, permite a descoberta e a compreensão da importância de cada pessoa e das possibilidades dela não só inserir-se como projetar-se na vida em sociedade tanto quanto no processo histórico. E a criatividade é essência desta experiência de conscientização (BRIKMAN, 1989, p. 71).

É nesse sentido de conscientização que observamos as leituras, que a dança projeta o indivíduo para o meio, faz com que se desloque dele próprio para o mundo ao seu redor. É, ainda, através dessa prática que o sujeito percebe seu corpo como instrumento necessário à relação dele consigo mesmo, com os outros e também com o ambiente em que estão inseridos.

Na dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar esteticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte. O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, das suas relações conosco mesmo e com o mundo (MARQUES, 2007, p. 24).

Então, segundo a autora, é através do nosso corpo, dançando, que percebemos “a integração dos sentimentos cognitivos aos processos mentais e podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética” (MARQUES, 2007, p. 25). Em seu trabalho, ela defende que a dança na escola se torna notável, pois proporciona uma nova abordagem para aquisição de conhecimentos e diz ainda mais: que “é assim que a dança na escola se torna distinta - o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador” afirma Marques (2007, p. 25).

Outro elemento relevante para a inserção da dança na educação inclusiva se deve ao sentimento de respeito e valor que determinadas atividades artísticas vão agregar àqueles que dela se apropriam, construindo um sentimento de pertencimento ao grupo e, conseqüentemente, um aumento relativo de autoestima. “Um dos aspectos ligados ao corpo, à dança e à diversidade encontra-se na valorização da pessoa deficiente na prática da linguagem artística, na educação pela dança,” consoante Marques (2007, p. 43). Esta questão está intimamente ligada à aceitação da pessoa deficiente

como indivíduo capaz e que para dançar, para se expressar através da dança, basta que esta seja oportunizada.

Este aspecto não está relacionado à possibilidade e à necessidade de integração dos indivíduos com algum tipo de deficiência física nos processos criativos e interpretativos de dança em sala de aula. Acima de tudo, este trabalho pode enfatizar a aceitação, a valorização e a crença em que diferentes corpos criam diferentes danças. Não necessitamos de um corpo perfeito, segundo padrões sociais, para nos expressarmos e nos comunicar dançando (MARQUES, 2007, p. 43).

Marques (2007) defende o ensino e a prática da linguagem da dança na escola. Segundo a autora, a dança na escola tem a possibilidade de desenvolver uma “consciência crítica em relação aos conceitos de ‘corpo perfeito’ instituído pela tradição da dança e que, felizmente, já vem sendo bastante transformado e modificado” (MARQUES, 2007, p. 43-44). Seu estudo menciona que essa abordagem está ultrapassada e que para dançar é preciso apenas vontade e entrega. Menciona, ainda, que nenhuma deficiência deve ser considerada como limitação para que o aluno deixe de praticá-la. Almeida (2000) pontua que a dança praticada pelo sujeito surdo deve ser vista como algo que lhe permita a superação de vários obstáculos, pois assumindo que:

A dança é uma arte, quando aplicada ao portador de deficiência auditiva, requer atenção e dedicação especiais e uma enorme responsabilidade profissional. Ela precisa ser cultivada passo a passo, levando em conta a percepção do corpo, espaço e tempo do praticante. [...] Assim, dançar deixa de ser somente um vínculo com a arte e passa a ser um compromisso com a vida. Ao dançar, percebendo e decifrando os sons de uma música, o deficiente auditivo demonstra habilidade e domínio numa área inesperada, fazendo algo que muitos ouvintes nem ousam tentar. Ao defrontar o mundo – que discrimina, sim – ele terá desenvoltura suficiente para superar os obstáculos e, talvez, reverter a vida a seu favor. Transformará a deficiência num detalhe menor de alguém que, mesmo sem ouvir, se fará escutar (ALMEIDA, 2000, p. 9).

É o que se percebe no estudo intitulado “Dançando ao som do silêncio” (GÓES, 2013) observando-se que “os surdos desenvolvem o seu ritmo e consciência corporal de seus movimentos ao dançar por meio da expressão corporal, do mesmo e de todos que se encontram a sua volta” (GÓES, 2013, p. 4). Nesse trabalho, a autora também aponta para a influência positiva no desenvolvimento corporal e até afetivo do surdo que faz da dança sua prática. “A dança para deficiente auditivo é algo desafiador que abre portas para um

novo horizonte em busca da renovação e desenvolvimento para a vida humana” (GÓES, 2013, p. 4).

Outro trabalho relevante sobre arte e inclusão é a dissertação de Mestrado de Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado, cujo título é “Desenvolvimento humano, Arte-Educação: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência”. Nesse estudo, a autora fala que o “processo inclusivo de pessoas com deficiências na sociedade é uma temática que traz a necessidade de refletir sobre os meios possíveis dessa inclusão” (SALGADO, 2013, p. 7). Seu estudo visa identificar e descrever as possíveis influências da arte, através da linguagem artística do teatro, sobre o desenvolvimento humano e a inclusão social; sua relevância está relacionada, entre outras questões relativas à arte, à abordagem teórica de Bronfenbrenner e os estudos de Vygotsky, já mencionados e fundamentais para esta pesquisa.

Assim, observamos, a partir dos resumos desses trabalhos, que é ponto comum entre eles vários estudos sobre o movimento e coordenação motora, sugerindo que a prática da dança possibilita ao sujeito, qualquer que seja natureza da sua deficiência, algum desenvolvimento, principalmente a questão da sua inclusão social aparece como relevante aspecto comum entre eles. É nesse sentido que a presente pesquisa vem colaborar, somando a esses estudos novos conhecimentos e possibilidades, propondo, além da inclusão social desse sujeito, que seu desenvolvimento pode ser mais significativo ainda, como na interação que proporciona a aprendizagem, de modo a contribuir, se assim ocorrer, relevantemente na construção do conhecimento, estimulando a aplicação dessa atividade no ambiente escolar.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve início a partir dos questionamentos da pesquisadora sobre a realidade que se lhe apresentava no contexto da escola bilíngue para surdos. Este estudo expressa uma iniciativa de investigação sobre os atores que estão diretamente ligados a este questionamento. Este trabalho pressupõe o conhecimento da realidade, neste caso, a realidade educacional.

Assim, este estudo aborda temas como Arte e Inclusão, por meio da linguagem artística da dança, numa escola pública bilíngue para alunos surdos, propondo-se discutir as especificidades desse universo. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por um estudo exploratório e descritivo, pois objetiva a descrição das características de determinada população e, por utilizar o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, tendo a prática artística da dança realizada pelas professoras de Educação Física com alunos surdos como foco principal, bem como a construção das relações inerentes ao estudo e análise das interações que ocorreram entre os alunos e a prática da dança, por meio da fala docente e discente, como também a análise documental da instituição, para conhecer o funcionamento da escola e o perfil dos alunos, levando em conta, ainda, a observação de filmagens e entrevistas, visando responder se ocorreu, por meio desta prática, algum desenvolvimento desses alunos.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa do problema, sendo que as pesquisas qualitativas consideram indissociável a relação entre o mundo e a subjetividade do sujeito. “Tais pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (PRODANOV, 2013, p. 53). Pesquisas exploratórias proporcionam a familiarização com o problema proposto na construção das hipóteses; as pesquisas descritivas objetivam descrever as características de determinado contexto ou população. Quanto à sua natureza, ela se classifica

como uma pesquisa aplicada, pois pretende construir conhecimentos práticos relacionados a uma questão local e específica: a dança na educação inclusiva de surdos.

Podemos identificar diversas técnicas de coletas de dados nas pesquisas das ciências sociais. É muito raro uma só técnica ser usada como exclusiva numa pesquisa. São combinadas, frequentemente, duas ou mais técnicas. Isso porque nem sempre uma única técnica é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação (PRODANOV, 2013). Neste estudo, foi feita a análise documental que forneceu dados sobre os alunos e a escola pesquisada; o Grupo Focal (KIND, 2004), com os alunos da escola bilíngue que participaram das aulas de dança na escola bilíngue; e entrevista semiestruturada com as professoras de Educação Física, pois esta é a maneira usada para coletar descritivamente os dados na linguagem própria do indivíduo.

3.2 População / Amostra

A população desta pesquisa foram todos os 09 (nove) alunos surdos matriculados do 6º ao 9º ano que participaram das aulas de dança na escola pública bilíngue no período de 2015 a 2016. Fizeram também parte da pesquisa, as 02 (duas) docentes de Educação Física que ofereceram aulas de dança nessa escola. A primeira atuava de 1990 até maio de 2015 e a outra professora atuou entre junho de 2015 e outubro de 2016.

3.3 Instrumentos

Em um primeiro momento, este estudo começou utilizando como instrumento de coleta de dados a análise documental da escola para verificar o seu funcionamento, entre eles o Projeto Político Pedagógico, fichas de cadastro dos alunos, ficha de matrícula, nas quais foi possível, conhecer o perfil dos alunos (idade, ano/matricula, ano/série escolar, origem, trajetória escolar, contexto familiar) envolvidos na pesquisa, utilizando o formulário para reconhecimento do perfil desse aluno (APÊNDICE IV). Para compreender a

relevância da análise documental, deve-se notar que todo registro a ser utilizado como fonte de informação e que possa colaborar com a pesquisa deve ser visto como instrumento de investigação, para leitura, interpretação e reflexão inerentes aos mesmos.

Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) (PRODANOV, 2013, p. 56).

Além da análise documental, foi utilizado também como instrumento de coleta de dados com os alunos, o Grupo Focal (GF). Para ampliar a compreensão sobre este instrumento, buscamos alguns autores que definem o que vem a ser o Grupo Focal (GF), bem como sua aplicabilidade em nossa pesquisa. Existe certo consenso de que são semelhantes os objetivos propostos pelo instrumento. Vejamos a seguir algumas dessas definições: o Grupo Focal, conhecido também como Grupo Foco (GF) é uma técnica de pesquisa útil nas pesquisas qualitativas de caráter exploratórias. De acordo com De Antoni et.al. (2001) o Grupo focal objetiva coletar dados por meio da interação grupal, onde é utilizado especialmente por estudos que consideram a opinião dos participantes relativa a uma experiência. Oletto (2005) em seu estudo traz várias referências sobre o Grupo Focal, no qual este instrumento é denominado por diversos termos como: entrevista focalizada no grupo, reuniões de grupos, pesquisa diagnóstica e pesquisa de motivação, dinâmica de grupo e também entrevista semiestruturada.

[...] Outras denominações podem ser encontradas, como por exemplo, em Mattar (1996, p. 62-67) é conhecida como entrevista focalizada no grupo, [...] reuniões de grupos, pesquisa diagnóstica e pesquisa de motivação; para Neves (1998, p. 18-19) é entendida como dinâmica de grupo ou entrevista semiestruturadas (OLETO, 2005, p. 1).

De Antoni et. al. (2001) esclarece que este tipo de instrumento de coleta de dados tem sido utilizado nas pesquisas qualitativas para obter dados a partir da interação do grupo. As vantagens deste método estão no incentivo que a interação entre os participantes levam a estimular respostas sobre o mesmo assunto. As experiências comuns suscitam memórias individuais e coletivas nesta interação.

[...] o Grupo Focal é um método de pesquisa, com origem na técnica de entrevista em grupo. O termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semiestruturadas, à existência de um setting informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. O termo focal é designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico (DE ANTONI [et.al.], 2001, p. 2).

Acredita-se que o método proporciona a compreensão do tema por meio das informações e sentimentos pessoais de cada aluno e integrante do grupo, que nesse trabalho busca abordar a experiência que tiveram nas aulas de dança. O Grupo Focal (GF) enquanto metodologia para coleta de dados visa produzir resposta na dificuldade de que as mesmas seriam difíceis de serem respondidas em entrevista individual, e o grupo incentiva aos mais tímidos a se expressarem.

Para facilitar a compreensão vamos utilizar o termo Grupo Focal ou simplesmente (GF). “Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo” (KIND, 2004, p. 125). O Grupo Focal pode ser utilizado para acompanhar pesquisas qualitativas, explorar com uma pequena amostragem da população, obter informações de um contexto específico neste caso, o contexto de um grupo de alunos surdos, compreender a linguagem e perspectivas do grupo, e investigar com mais profundidade suas motivações, seus sentimentos e seu estilo de vida em grupo, nesse contexto pesquisado, vale ressaltar ainda a prévia elaboração de perguntas que vão estimular as percepções dos alunos no grupo.

O grupo focal como procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado (KIND, 2004, p. 127).

Kind (2004) comenta que, exceto pelo fato da necessidade de um moderador e um observador, “todos os demais critérios de constituição dos grupos focais devem ser coerentes com os objetivos de pesquisa previamente definidos” (2004, p. 128). Como instrumento de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, o Grupo Focal é uma técnica que permite a interação dos membros do grupo de determinado contexto, no sentido de facilitar o levantamento de opiniões dinamizadas pela reunião de muitos participantes,

permitindo conhecer o que o grupo pensa, sobre algum tema/assunto comum a todos.

O Grupo Focal como técnica de coleta de dados que encoraja uma conversa permeada pelas experiências pessoais e/ou coletiva, evidenciando um grupo de pessoas em seus contextos de ação, requer uma postura reflexiva e atenta por parte do pesquisador, visando evitar generalizações precipitadas. Os dados de natureza qualitativa consistem na descrição clara e completa de eventos, situações, percepções, experiências, pensamentos, crenças e emoções. Analisá-los e compreendê-los implica rigor na intenção de se obter/produzir conhecimento sobre o objeto focado (MENDES, 2013, p. 53).

Para fundamentar a escolha do GF como instrumento de coleta de dados para pessoas com deficiência e, mais especificamente neste caso, alunos surdos participantes deste estudo, buscamos pesquisas nas quais este instrumento foi utilizado para obtenção de informações em contextos inclusivos, confirmando que ele pode ser útil para o presente estudo: a experiência da dança com alunos surdos. Foram encontrados trabalhos relativos à Educação Inclusiva que utilizaram o instrumento GF para obter informações sobre a população a que se propõe a inclusão.

Um destes trabalhos, cujo título é “Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas”, faz um estudo sobre o conhecimento produzido pelas pesquisas referentes à inclusão e analisa variados trabalhos (dissertações e teses) sobre este tema. Uma dessas dissertações pesquisadas a qual se encontra no corpo desta pesquisa utiliza como instrumento de coleta de dados o Grupo Focal. Essa pesquisa fez uma análise sobre a colaboração entre as famílias dos alunos com deficiência (várias) e os profissionais dessa escola, e pode observar por meio deste estudo:

Os componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais. O objetivo foi identificar e descrever os comportamentos propiciadores e mantenedores de uma parceria colaborativa efetiva e bem sucedida na perspectiva de profissionais que trabalhavam em uma escola e familiares de crianças com deficiência. O procedimento de coleta foi realizado por meio de grupos focais que totalizaram 16 encontros. Os resultados indicaram comportamentos esperados e desejados por profissionais e familiares para aumentar a probabilidade de sucesso e efetividade de uma parceria colaborativa (SILVA apud MANZINNI, 2011, p. 60).

Esta referência permite observar que o instrumento denominado Grupo Focal pode ser utilizado com sucesso nas pesquisas qualitativas relativas à Educação Inclusiva, colaborando para a construção de conhecimentos sobre

os sujeitos envolvidos nestes estudos mencionados. Sua utilização se dá na medida em que se busca a “qualidade e o tipo de conhecimento produzido em Educação Especial frente à metodologia empregada nas dissertações e teses” (MANZINI, 2011, p. 54). Ainda segundo este estudo, os métodos utilizados nas pesquisas analisadas puderam produzir conhecimento sobre inclusão dos sujeitos que participaram delas. “Pode-se concluir que as pesquisas analisadas [...] pelo Programa de Apoio à Educação Especial, em sua maioria, produziram conhecimentos que podem ser aplicados imediatamente para população a que se destina a inclusão” (2011, p. 66). Apesar deste estudo não ser feito diretamente com o sujeito com deficiência, ele aponta para a importância da colaboração da família deste sujeito na construção do conhecimento sobre ele.

Outro artigo cujo título é “Pessoas com deficiência: pesquisa sobre sexualidade e vulnerabilidade” (2010) comenta a opção de utilizar o Grupo Focal como um dos instrumentos de coleta de dados por permitir a compreensão do comportamento dos participantes, não só da opinião e tomada de decisão pessoal de cada membro do grupo, mas como integrante do grupo social e por isso mesmo sujeitos a diversas influências nas opiniões e atitudes. Este trabalho utilizou o Grupo Focal como instrumento de coleta de dados por considerar relevante a interação na obtenção de informações relativas ao tema proposto (DE ALMEIDA GIL, 2010). Os Grupos Focais desse estudo levantaram e abordaram “os temas significativos e que atingiram o objetivo geral da pesquisa. [...] o primeiro grupo de depoimentos de pessoas com deficiências recolhidos sobre este tema na América Latina” (2010, p. 62). Esse estudo verificou a opinião de pessoas com diferentes deficiências, a saber: visual, auditiva e física, maiores de 18 anos.

Entretanto o artigo “Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais” (NÓBREGA, 2012) foi o único trabalho encontrado que utiliza como um dos instrumentos de coleta de dados o Grupo Focal especificamente com o sujeito surdo. Sua relevância se dá a partir da ideia que defende: “as identidades surdas, múltiplas e multifacetadas, dependem das vivências sociais de seus membros, propondo um discurso da surdez fundado na diferença cultural e linguística” (2012, p. 672) e neste caso da utilização da Libras como meio de desenvolvimento da

linguagem, cognição e interação social dos surdos. No artigo está descrito o instrumento deste modo:

Para obtenção do material empírico, foi utilizada a técnica do grupo focal, posto que, para além do que possibilitam as técnicas individuais, propicia a valorização da comunicação e interação grupal, a fim de produzir dados e insights. Nesse sentido, os participantes foram estimulados a se comunicar uns com os outros, a comentar experiências, a apontar diferentes perspectivas relacionadas à surdez em sua história de vida e em relação às intervenções de saúde. [...] Participaram da condução das discussões em grupo: a) um moderador, membro da equipe de pesquisa; [...] b) um intérprete profissional de Libras, responsável pela realização da tradução simultânea dessa língua de sinais para o português falado, de modo a possibilitar a gravação em áudio dessa tradução para posterior transcrição; c) e um observador de apoio (NÓBREGA, 2012, p. 673).

Assim, quando se valoriza a identidade dos sujeitos surdos, observando no seu discurso a essência de que “identidade, cultura e língua de sinais constituem, no olhar desses surdos, uma unidade definidora da surdez, ser surdo passa a ser uma questão antes de identidade do que biológica” (2012, p. 674) a língua desse sujeito é privilegiada neste instrumento, quando esta ferramenta oportuniza a compreensão de que “uma identidade é construída e compartilhada socialmente no interior de uma cultura, dos discursos produzidos, nas representações compartilhadas e nos significados atribuídos” (2012, p. 674). Apesar de ter sido apenas esse trabalho que utilizou o Grupo Focal como um dos instrumentos de coleta de dados com sujeito surdo, a autora afirma que ele é não só aceitável quanto viável para legitimar o discurso do indivíduo a que se propõe a pesquisa. Sua importância se dá a partir do momento que o instrumento proporciona protagonismo na construção de sua identidade surda, contribuindo com o conhecimento sobre sua cultura, pelo próprio indivíduo. É a forma de dar “voz” ao sujeito surdo, deixar que ele se manifeste sobre quem é e sobre o que pensa.

O instrumento escolhido para a coleta de dados utilizado com as duas professoras de Educação Física responsáveis pelo trabalho até o ano de 2016 foi a entrevista semiestruturada. A opção por esse instrumento se fundamenta à medida que essas “entrevistas são essenciais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos” (DUARTE, 2004, p. 215). Assim, esse instrumento foi útil no sentido de conhecer as motivações que levaram estas professoras a

oferecer esta atividade no contexto da escola bilíngue, visto que se arriscaram a investir em uma prática pouco conhecida entre este público; os valores e crenças que poderiam estar no cerne dessas motivações que pudessem fazer com que elas acreditassem que seria possível a prática da dança com pessoas surdas.

[...] muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004, p 218).

É nesse sentido que tal instrumento deve ser aproveitado, quando tem como função buscar informações pessoais e significativas dos sujeitos entrevistados, bem como seu depoimento permitir a compreensão de seu papel no contexto estudado.

Também segundo Kind (2004) a entrevista como abordagem possui maior flexibilidade, garantindo ao entrevistado ser compreendido; oferece a oportunidade de avaliar suas atitudes e/ou reações; permite obter dados que não se encontram em documentos. Por isso mesmo, o instrumento de coleta de dados utilizado com as professoras foi a entrevista semiestruturada, pois de acordo com Lakatos e Marconi (2003) é aquela que tem as seguintes vantagens: possui ampla flexibilidade, garantindo que o entrevistado seja compreendido; oferece oportunidade de avaliar atitudes e reações; permite coletar dados que não se encontram em documentos. Assim, foi elaborado um roteiro de perguntas (APENDICE IV), com o objetivo de orientar a discussão. O objetivo fundamental da entrevista é obter informações do entrevistado sobre o tema (BODGAN; BIKLEN, 1994).

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A entrevista possibilita a compreensão das respostas aos questionamentos sob a perspectiva dessa pessoa entrevistada. Um roteiro de entrevista semiestruturada foi levado às professoras, tanto a professora que

exerceu quanto a professora que continuou com a prática da dança com os alunos da escola bilíngue, e a elaboração desse roteiro foi direcionada para a experiência docente neste contexto, para que fossem identificadas as ideias que pudessem ter relação direta ou indireta com o objeto deste estudo: a dança com alunos surdos.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté em 21/12/2015, de acordo com o parecer do CEP-UNITAU, CAAE 51677915.0.0000.5501 (APÊNDICE III), sob o Parecer 1.377.540. Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, esta autorização tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos deste estudo em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Foi apresentado à escola o Termo de Autorização da Instituição (APÊNDICE II), para que ela pudesse participar da pesquisa. Após apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) aos pais e responsáveis dos indivíduos que participaram do estudo, numa reunião previamente marcada na instituição, quando foi explicada a eles a presente pesquisa, sendo-lhes garantido o sigilo sobre a identidade dos alunos participantes, bem como assegurada sua saída do presente estudo, caso assim o desejassem.

Todos os estudantes surdos dessa escola foram contatados no final do ano de 2015, numa reunião marcada para tratar de diversos assuntos, entre eles a formatura do 9º ano e também a respeito desta pesquisa sobre a dança na escola bilíngue, quando ficou acordado o comprometimento, principalmente dos alunos do 9º ano, mesmo esses saindo da escola bilíngue (pois ela não oferece o ensino médio), que participassem do Grupo Focal proposto nesta pesquisa. Na reunião, que ocorreu na biblioteca da escola, com todos os estudantes (surdos e ouvintes) do 6º ao 9º ano, auxiliada por uma professora intérprete, foi apresentado o projeto de pesquisa “DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos” no final de ano de 2015, para que percebessem a relevância de sua

participação como sujeitos colaboradores desse estudo, bem como da importância deles para que ele pudesse ser realizado, como também da importância desta pesquisa para a escola bilíngue e, conseqüentemente, para a comunidade surda.

Com o objetivo de iniciar a coleta de dados, foram entregues aos responsáveis dos alunos os documentos de autorização para participação na pesquisa, (ANEXOS A, B e C) bem como um formulário (APÊNDICE IV) para colher informações sobre o perfil destes alunos. A seguir, a pesquisadora foi até a instituição obter maiores informações sobre a escola bilíngue pesquisada, como sua estrutura e funcionamento, por meio de documentos, como a ficha de matrícula dos estudantes e Projeto Político Pedagógico disponibilizado pela escola.

Em fevereiro de 2016, quando as aulas recomeçaram, houve a necessidade de se retomar e priorizar o contato apenas com os egressos, os 04 (quatro) alunos surdos do 9º ano de 2015 para participarem desta pesquisa, pois já não estavam mais estudando na escola bilíngue, visto que esta só oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I (anos iniciais) e Ensino Fundamental II (anos finais). Assim foram novamente contatados para marcar a melhor data para esse grupo junto à escola.

Era necessário muito mais tempo e disponibilidade da escola para a organização do encontro com os outros alunos surdos que ainda estudavam na instituição, por isso os alunos egressos foram os primeiros a participarem do estudo. Como já foi mencionado, eles se comprometeram a colaborar antes mesmo de deixar a escola, antes de sua formatura. A dificuldade de conseguir uma data, dia e horário disponível para todos os alunos, professores intérpretes, coordenação e autorização da direção fez também com que os alunos fossem separados dessa forma em dois Grupos Focais distintos.

Sendo assim, o primeiro grupo de alunos do 9º ano, formado por dois rapazes e duas moças, sendo os rapazes Luciano Mário (18 anos) e Guilherme (17 anos) e as moças: Márcia (18 anos) e Paula (16 anos). Márcia e Luciano Mário pararam de estudar em 2016 e Guilherme e Paula frequentam a mesma escola estadual, cursando o primeiro ano do ensino médio e recebendo apoio

AEE de reforço escolar na escola bilíngue pesquisada. Esse primeiro grupo teve a participação apenas de um casal surdo: Guilherme e Paula.

Em maio os outros alunos surdos da escola pesquisada foram contatados novamente. Esse segundo grupo foi formado por 06 (seis) alunos do 6º ao 9º ano, sendo quatro rapazes e duas moças. Os rapazes são: João (19 anos), Levy (18 anos), Lucas (17 anos) e Angelo Miguel (14 anos) e as moças: Lidiane (14, anos) e Meire Cristina (13 anos). Deste grupo, participaram da pesquisa cinco alunos surdos. Apenas o aluno Lucas não participou deste encontro, pois faltou no dia marcado por motivo de saúde.

Deste modo, para a realização do Grupo Focal na presente pesquisa, algumas questões tiveram que ser observadas como: a marcação com bastante antecedência para certificação de que todos os participantes convidados poderiam comparecer ao local escolhido do encontro (a biblioteca da escola) no dia e local marcado; preparação do local, que foi cuidadosamente organizado, com cadeiras dispostas em círculo para que todos os alunos pudessem ser filmados quando questionados pela pesquisadora e pela intérprete; explicação do assunto abordado aos participantes pela pesquisadora/mediadora (sendo simultaneamente traduzida pela intérprete de Libras) sobre quais as regras do encontro como, por exemplo, cada participante deveria esperar sua vez para se manifestar, respeitando a opinião uns dos outros e não deveriam criticar a opinião dos colegas (KIND, 2004).

Assim, os dois Grupos Focais foram organizados de maneira que pudesse ser realizado satisfatoriamente: as cadeiras dispostas em círculo, onde todos poderiam ser vistos uns pelos outros e também filmados à medida que as discussões ocorressem; sendo que no segundo foi detectada a necessidade da ajuda de dois auxiliares que ficaram sentados fora do círculo de cadeiras, a fim de filmarem os diálogos de dois ângulos diferentes para que pudessem ser analisadas *a posteriori*. Este Grupo Focal foi formado pela pesquisadora (que assumiu a função de mediadora e observadora), uma intérprete de Libras e os cinco alunos surdos. A pesquisadora fez a mediação e a observação do GF (dada a ausência de pelo menos mais um intérprete) e isto poderia ter se constituído em um problema, não fosse o fato de terem sido filmados os dois encontros, possibilitando que os diálogos entre os sujeitos envolvidos (alunos,

intérprete, pesquisadora), bem como as interações, reações e expressões e toda a dinâmica do grupo, pudessem ser revistas mais tarde. Este momento foi muito importante para as transcrições, pois a pesquisadora e a intérprete de Libras tiveram a oportunidade e o cuidado de rever todo o material, analisá-lo, tirar dúvidas e, enfim, validá-lo.

Posteriormente, foi realizada a análise dos documentos da escola bilíngue, tais como ficha de matrícula dos alunos, sendo possível conhecer um pouco da trajetória escolar deles (tempo que estudam nessa escola e tempo de participação nas aulas de dança). A documentação da instituição, como o Projeto Político Pedagógico, também foi analisado, constituindo-se em importante fonte de informação a respeito da estrutura e funcionamento desse segmento de ensino. Tais registros são relevantes fontes de informação para o presente estudo, pois apresentam dados observáveis sobre leitura e interpretação, contribuindo para a análise e consequente reflexão sobre os resultados encontrados (PRODANOV, 2013).

As entrevistas semiestruturadas com as professoras, cujo roteiro de perguntas consta no APÊNDICE IV, foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, e todo o material (entrevista e Grupo Focal) foi analisado por meio da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2009). Os passos a seguir orientaram a maneira como foram coletados os dados necessários à pesquisa.

3.4.1 As Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com as duas professoras de Educação Física da escola bilíngue, considerando seu papel mediador na aprendizagem, sendo que estas entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada uma delas.

A primeira entrevista aconteceu em janeiro, na casa da professora que vamos chamar de Ana. Esta professora estava bastante à vontade, muito receptiva e entusiasmada. Conversou um pouco antes de começar a ser gravada, enquanto assinava os termos de consentimento. A entrevista durou aproximadamente trinta minutos.

A segunda entrevista foi realizada com a outra professora de Educação Física, que chamaremos de Elen, e ocorreu no início do mês de abril, segundo a disponibilidade dela. A entrevista foi marcada pela professora entrevistada em seu local de trabalho atual, o CEDEVIR (Centro de Deficientes Visuais). Essa entrevista durou aproximadamente sessenta minutos, numa conversa bastante descontraída e bem humorada, característica marcante dessa professora.

Não houve qualquer interrupção ou evento digno de nota em nenhuma das duas entrevistas, que transcorreram normalmente, dentro do que se espera deste instrumento de coleta de dados.

3.4.2 Os Grupos Focais

Em março de 2016, foi realizado o primeiro Grupo Focal. De acordo com o que foi estabelecido anteriormente na reunião com os pais e responsáveis, participariam deste primeiro encontro os 04 (quatro) alunos surdos egressos do 9º ano, entre 16 e 18 anos, de ambos os sexos. Esse primeiro Grupo Focal foi marcado, como já foi mencionado, com o auxílio da direção e da secretária da escola bilíngue pesquisada com bastante antecedência, na intenção de evitar qualquer imprevisto em relação à instituição quanto aos participantes. Entretanto, no dia e horário marcado apenas dois alunos compareceram, uma aluna desistiu e o outro aluno estava trabalhando, justificando sua não participação.

Três professoras intérpretes de Libras foram convidadas com antecedência – todas elas trabalham na escola bilíngue pesquisada, duas docentes (uma surda e uma ouvinte) para auxiliarem na interpretação dos diálogos junto aos alunos surdos, e uma terceira professora para auxiliar na filmagem/gravação, além da observação dos participantes do encontro - como antes mencionado, convidadas com bastante antecedência para participar deste Grupo Focal com os estudantes egressos do 9º ano, pois havia a necessidade de estarem todas na escola no dia marcado para este encontro. Uma professora (ouvinte) aqui nomeada Alice seria a observadora e haveria mais duas professoras intérpretes na escola, uma professora surda nomeada

Amanda e a outra professora intérprete ouvinte, nomeada Kassia. A professora surda Amanda faltou por motivos de saúde, mas as outras duas professoras intérpretes, Alice e Kassia, estavam na escola no dia previsto para o encontro. No entanto, somente a professora intérprete Kassia pôde participar do Grupo Focal com os alunos egressos, auxiliando na compreensão dos diálogos e na interpretação das opiniões fornecidas por esses alunos surdos que participaram desse Grupo Focal.

Assim, este primeiro Grupo Focal foi realizado com dois alunos surdos, (dada a ausência já comentada dos alunos surdos Márcia e Luciano Márcio) o Guilherme e a Paula, mais a professora Kassia, intérprete de Libras e a pesquisadora, e transcorreu da seguinte forma: local previamente agendado e arrumado (cadeiras, material de filmagem/gravação e o lanche) e seguiram as etapas anteriormente descritas: em um primeiro momento, apresentação dos participantes, introdução do tema a ser discutido; logo em seguida iniciaram-se os trabalhos: a pesquisadora lançava as questões da pesquisa e os alunos opinavam, trocando ideias, interagindo. A intérprete traduzia tudo na língua portuguesa para a pesquisadora, sendo tudo filmado e gravado pela própria pesquisadora, pela ausência de auxiliares. É muito trabalhoso para o pesquisador ter tantas funções dentro do Grupo Focal. Deve-se, portanto, observar a necessidade de se conseguir mais auxiliares para o desenvolvimento desse trabalho de coleta de dados. Esse Grupo Focal teve duração de 1 (uma) hora, mais ou menos. A pesquisadora (que assumiu a função de mediadora e observadora) é também professora de Arte desta escola e, por isso, já conhecia os alunos e pôde observar que a Paula, uma aluna que era muito tímida, teve uma participação muito além do que comumente apresentava, fazendo sinais para seu colega quando este se expressava, sinalizando, demonstrando interesse e alegria na interação e o mesmo acontecia com o colega, quando ela respondia: ele fazia sinais e expressões para ela incentivando sua participação. O aluno Guilherme, que sempre foi mais comunicativo, incentivava a colega sorrindo e se movimentando muito na cadeira também. A aluna ficava agitada, aparentemente ansiosa para se colocar quando o outro sinalizava, sacudindo as mãos e os pés, impacientemente. Entretanto, apesar de parecer indício de

nervosismo, os dois sorriam o tempo todo, aparentemente aprovando as colocações feitas um pelo outro, a partir dos temas propostos. Assim, a expectativa em relação aos Grupos Focais é de que haja interação e compartilhamento de experiências, de que o participante possa se colocar livremente, condições essas que estavam presentes durante todo o tempo. A pesquisadora/moderadora tentou manter o interesse e a interação deste grupo, sendo e se fazendo parte interessada no desenvolvimento de uma discussão construtiva, quando da sua interação com os participantes, mas com o cuidado de não opinar para não induzir respostas (KIND apud MAGALHÃES, 2016, p. 85).

Buscando fundamentação teórica que pudesse apoiar um Grupo Focal com poucos indivíduos, temos o estudo de Kind (2004) que aponta o número de 06 a 10 participantes para a formação dos Grupos Focais; De Antoni et.al. (2001) sugere que talvez menos de cinco pudesse dificultar a discussão no Grupo Focal, recomendando também que um número superior a dez pessoas seria muito difícil para controlar as ações que o Grupo Focal propõe. Todavia, nossa pesquisa vai considerar os estudos de Magalhães (2016) que diz não haver nenhuma contraindicação sobre um número mínimo de participantes, pois, segundo essa autora, diversas questões devem ser levadas em consideração quanto à formação dos Grupos Focais e que são fundamentais para que ele possa ser realizado. Citamos aqui dois dos fatores elencados por essa autora que comprovam tal afirmação sobre o número reduzido de participantes:

- 1- o fato do objetivo da pesquisa ser mais o aprofundamento qualitativo das questões elucidadas do que ampliar quantitativamente o número de questões levantadas;
- 5- o fato dos [...] grupos focais se complementarem e serem organizados separadamente, mas analisados conjuntamente (MAGALHÃES, 2016, p.83).

Adaptamos outros destes fatores para a nossa realidade:

- 1) O número reduzido de alunos pertencentes à escola bilíngue pesquisada;

- 2) O fato de estes alunos residirem em bairros muito distantes ou não estarem mais frequentando a escola, resultando na dificuldade de reuni-los;
- 3) O número também reduzido de professores intérpretes de LIBRAS disponíveis para auxiliar nos Grupos Focais, pela especificidade desse grupo pesquisado e da necessidade que se faz deste profissional, bem como da dificuldade de reuni-los, pois 02 (dois) deles também residem em municípios vizinhos da cidade local da instituição pesquisada;
- 4) Pelo significado que esse momento proporcionou a esses alunos quando se sentiram valorizados ao compartilharem suas experiências e suas opiniões sobre a dança, pela oportunidade de se manifestarem sobre tais impressões, de serem ouvidos e respeitados por contribuírem com a presente pesquisa.

Diante dessa situação e dos fatores relacionados a essa pesquisa, com respaldo de trabalhos na área, foi realizado o Grupo Focal com um número menor de participantes do que o mínimo sugerido nesse primeiro encontro. Assim, se observadas estas questões, a autora ainda comenta que “a literatura é um pouco reticente quanto ao número de participantes” (MAGALHÃES, 2016, p. 83). A decisão sobre o número de participantes no Grupo Focal deve ser do mediador, que leva em consideração as informações necessárias à pesquisa. A autora ainda comenta que relevante é que aconteça uma participação ativa na discussão.

O ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados. Isto irá influenciar na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes [...] (GONDIM, apud MAGALHÃES, 2016, p. 83).

O caminho que a pesquisa percorre deve ser levado em consideração: se a pesquisa visa produzir um grande número de ideias, utilizamos um número maior de participantes; se a pesquisa requer aprofundamento na discussão, buscando a expressividade de cada participante, um número menor deve ser a escolha (MAGALHÃES, 2016). Para assegurar esta escolha, temos

o estudo de Kind (2004) quando diz que minigrupos permitem que as questões sejam abordadas mais profundamente. É ponto comum nos estudos sobre Grupo Focal que os participantes tenham características comuns e, no caso deste estudo, são alunos que participaram das aulas de dança na escola bilíngue pesquisada.

O segundo Grupo Focal foi realizado em Junho e, como o anterior, marcado com antecedência para garantir a presença dos participantes: os 06 (seis) alunos surdos do 6º ao 9º ano da escola bilíngue pesquisada. Esta data foi definida junto à comunidade escolar: pais e responsáveis, coordenação pedagógica, direção e intérpretes. Para este encontro, foram convidados 04 (quatro) intérpretes, 02 (duas) delas indicadas pela escola, a fim de que obtivéssemos o máximo de auxílio no debate deste Grupo Focal. A experiência com o primeiro Grupo Focal sinalizou a necessidade de haver outros auxiliares para a filmagem do encontro, assim foram convidados também para colaborar e filmar, um aluno da escola, o Leonardo; e um estudante universitário, o Alex.

Assim feito, no dia e horário marcado, 02-06-2016 às 9h e 30 min. a biblioteca onde aconteceu o primeiro Grupo Focal estava ocupada com uma reunião pedagógica e o segundo GF teve que ser organizado e realizado no laboratório de informática da escola. Esperamos até às 9h e 45min. para que todos ou a maioria estivesse presente; então um lanche foi oferecido antes de começar os trabalhos.

Com a presença de 05 (cinco) alunos surdos, uma (01) professora intérprete denominada Suzi (pois dos quatro professores intérpretes convidados, apenas ela compareceu ao local) e a pesquisadora – que novamente assumiu as funções de mediadora e observadora, o segundo Grupo Focal, teve início às 10h e da mesma forma que o anterior: as cadeiras dispostas em círculo, a pesquisadora e a intérprete Suzi sentaram-se uma ao lado da outra e os alunos nas cadeiras restantes de forma que todos pudessem ver e observar uns aos outros, bem como perceber os sinais e expressões faciais e corporais de todos os envolvidos no debate. Os auxiliares de filmagem (Leonardo e Alex) estavam fora do círculo sentados em bancos um pouco mais altos com câmeras voltadas na direção do grupo, um de frente para o outro, de modo que ninguém que estivesse no grupo ficasse sem ser filmado.

Como no Grupo Focal anterior, a pesquisadora lançava as questões disparadoras que nortearam a discussão, a intérprete traduzia para os alunos, os quais respondiam em Libras, sendo traduzidos para o português pela professora intérprete de Libras, Suzi, para a pesquisadora. Houve bastante interação, entre os alunos: ora concluíam a fala do colega, reforçando as opiniões, ora expunham suas próprias opiniões, numa troca de ideias. Além disso, relatavam suas experiências, confirmavam seus pontos de vistas com a eloquência das mãos e gestos, com movimentos corporais como o balançar da cabeça, sacudir os pés e as pernas, agitar as mãos e os braços, além de esboçar sons como estalar de língua e lábios ou sorrisos muito expressivos.

Foram utilizados diversos meios de comunicação interpessoal como a linguagem oral, a expressão facial e corporal, bem como a Libras - Língua Brasileira de Sinais (MENDONÇA, 2007); novamente foi feita a filmagem do encontro para que pudesse ser analisado *a posteriori*, a fim de enriquecer o material obtido, observando as discussões com o grupo de alunos. De acordo com Leite (2008), estas filmagens devem ser realizadas de modo a captar o rosto e o espaço de sinalização dos sujeitos surdos. A intenção é propiciar o máximo de possibilidades para que este sujeito possa se colocar sobre o tema desse estudo, pois

[...] quando esses sujeitos não têm voz e de alguma forma incorporam a opinião socialmente construída de que são incapazes, privados de meios para expressar seus segredos, seus silêncios, sentimentos e necessidades, esse desafio se torna ainda mais agudo.[...]
(MENDONÇA, 2007, p. 69).

Considerando as especificidades destes sujeitos no que se refere à comunicação e suas formas de expressão, houve uma grande preocupação por parte da pesquisadora em oferecer diferentes meios de comunicação (tecnológicos e humanos), como gravação em vídeo e gravação do áudio simultâneo, além do cuidado na escolha das pessoas que interpretaram sua fala e observaram toda sua expressividade comunicativa, para que assim pudessem expressar “seus segredos, seus silêncios, sentimentos e necessidades” (MENDONÇA, 2007, p. 69) e compreender, nesses contatos, todas e quaisquer informações, impressões e mensagens que pudessem manifestar. Assim, reforçamos tanto a necessidade quanto a importância de acompanhamento de intérprete, tanto para os alunos quanto para a

pesquisadora, bem como a filmagem do encontro para que se pudesse explorar, da melhor maneira possível, todas as informações que foram levantadas.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados coletados para esta pesquisa foram fornecidos por meio de Grupo Focal com os estudantes, entrevista semiestruturada com as professoras de Educação Física e análise documental da escola, como ficha de matrícula dos alunos, Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada. Estes documentos, fornecidos à pesquisadora pela direção, foram lidos minuciosamente e suas informações colhidas e anotadas para sua utilização na pesquisa (PRODANOV, 2013), para que fossem selecionadas e analisadas posteriormente, sob a forma de texto e tabelas. As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas para análise. O mesmo foi feito com os Grupos Focais, todos gravados em vídeo com áudio, para que pudessem ser transcritos e analisados posteriormente. Essa análise, baseada nos conceitos de Bardin (2010) para análise de conteúdo, caracterizada por conhecer o texto transcrito, numa leitura precisa para que pudessem ser feitas inferências (deduções) e assim observadas características comuns que foram separadas em eixos.

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é a hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2010, p. 15).

Essa técnica de investigação permitiu a formulação de inferências aplicáveis a determinado contexto, com interpretações tanto objetivas quanto subjetivas dessa comunicação. Assim, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2010, p. 37). A autora organiza a análise da seguinte forma: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (faz parte desse momento a inferência e a interpretação dos dados). Para tanto, a partir da leitura dos textos produzidos nas transcrições, e depois de diversas leituras dos mesmos, puderam ser

observadas evidências que permitiram então a identificação de informações correlatas obtidas por meio de inferências sobre a fala dos sujeitos, com associações de palavras cujo sentido foi reunido em categorias comuns, quando foram classificadas para que pudessem auxiliar a interpretação. Essas informações foram organizadas em vários tópicos, sintetizados em seis temas mais amplos que foram então se agrupando, finalmente em três eixos temáticos. A apresentação e discussão dos dados desta análise segue essa disposição:

- Caracterização da Escola Bilíngue, com uma Tabela (1) para ilustrar os dados obtidos;

- Caracterização das professoras com um breve currículo de cada uma delas;

- Caracterização dos alunos com uma Tabela (2) para organizar as informações colhidas sobre eles e, mais adiante, estão apresentadas as discussões dos dados a partir das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa em de três eixos para análise:

- Tornar-se professor de alunos surdos: trajetórias de formação;

- A dança e a surdez rompendo preconceitos e tabus;

- Significado da dança na formação, desenvolvimento, inclusão social e escolar do aluno surdo.

4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Caracterização da Escola Bilíngue

A Escola Municipal Bilíngue pesquisada, a qual doravante será nomeada “ARCO-ÍRIS”, fundada numa cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro há 25 anos, criada pelo Decreto nº 125 de 17 de julho de 1990, destinada a alunos surdos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Este pseudônimo “Arco-Íris” foi criado para preservar a identidade da escola pesquisada, e surgiu a partir da observação do espaço escolar, no qual se encontram muitos trabalhos realizados pelos alunos e professores da unidade, e estes trabalhos se apresentam multicoloridos, priorizando e valorizando a capacidade ampliada e o valor visual da informação para os sujeitos que interagem neste ambiente. Esta instituição, segue a filosofia bilíngue, na qual a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua. No projeto integral, a escola oferece uma educação pautada na otimização das potencialidades do educando, na valorização e no respeito à diversidade sociocultural e linguística.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) a missão da Escola Bilíngue Arco-Íris é “Buscar a excelência na educação de surdos, favorecendo um ambiente bilíngue no qual possam ter garantidos seus direitos linguísticos, identidade e peculiaridades atendidos por lei, exercendo assim sua cidadania”. A escola possui, baseado no seu PPP, crenças e valores como eixos básicos que servem de alicerce para uma educação centrada na evolução pessoal: respeito ao indivíduo; ambiente afetivo e alegre; criativo, cuja atualização e melhoria é contínua.

A visão desta instituição consiste em “Continuar pesquisando métodos e técnicas pertinentes à educação de alunos surdos, considerando a Língua Brasileira de Sinais como caminho para uma comunicação efetiva e promovendo a presença de alunos ouvintes e a real interação da comunidade surda e ouvinte, sendo uma instituição referência na educação de surdos”, baseada no PPP da escola estudada.

Atualmente a escola conta com 34 (trinta e quatro) alunos matriculados desde a Educação Infantil, 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, são 19 (dezenove) alunos surdos e 15 (quinze) alunos ouvintes, com 08 (oito) alunos surdos no AEE – Atendimento Educacional Especializado. Dispõe ainda de classes multisseriadas e regulares: pré II, 1º ano e 2º ano - 04 (quatro) alunos (tarde); 3º ano – 03 (três) alunos (manhã); 3º ano e 4º ano - 03 (três) alunos (manhã); 5º ano - 3 (três) alunos (manhã e tarde) até aqui todos surdos, no Ensino Fundamental I. Do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental II vamos ter inseridos os ouvintes, sendo que no 6º ano são 02 (dois) alunos surdos e 04 (quatro) alunos ouvintes; no 7º e 8º ano são 02 (dois) alunos surdos e 07 (sete) alunos ouvintes; e no 9º ano são 02 (dois) alunos surdos e 04 (quatro) alunos ouvintes. Pode-se observar o aumento de 02 (dois) alunos do ano de 2015 para 2016 no total. Sendo que diminuiu do ano passado para este ano a quantidade de alunos surdos: de 23 (vinte e três) para 19 (dezenove); em compensação aumentou o número de alunos ouvintes: de 09 alunos em 2015 para 15 alunos em 2016.

A escola bilíngue Arco-Íris possui uma equipe composta por profissionais ouvintes (quase todos possuem curso de Libras) para atuar no contexto bilíngue e um professor surdo. Juntos, eles fortalecem o espaço de atividades sociolinguísticas e apropriação cultural da comunidade surda. São 14 (quatorze) professores, sendo que no primeiro segmento (pré II ao 5º ano) atuam 06 (seis) docentes ouvintes, todos com licenciatura, especialização e curso de Libras. No segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) atuam 08 (oito) docentes ouvintes com licenciatura na disciplina de atuação, com especialização e curso de Libras; 01 (uma) professora surda que atua como professora de Libras em todas as turmas (desde o pré ao 9º ano escolar) com formação de Magistério em nível médio; e 01 (uma) professora ouvinte que atua como intérprete de Libras (6º ao 9º ano) com licenciatura e especialização.

Os profissionais extraclasse que atuam na escola bilíngue Arco-Íris são: 01 (uma) orientadora pedagógica com especialização; 01 (diretora geral) com especialização; 01 (uma) fonoaudióloga com graduação e especialização; 01 (uma) psicóloga com graduação. Todas possuem Libras. No apoio, a escola

possui 01 (uma) assistente administrativa com Magistério em nível Médio e 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais. Destas profissionais apenas 01 (uma) delas possui curso de Libras, pois é readaptada e atua como agente disciplinar junto aos alunos. No segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a escola possuía 09 alunos surdos e em 2016 são apenas 06 alunos surdos. O número de docentes continua constante de um ano para o outro, 14 (quatorze) professores e todos possuem Libras. A escola possui uma intérprete para auxiliar os professores, os pais e responsáveis, além de oferecer curso de Libras uma vez por semana para a comunidade em geral; esta docente atuou no ano de 2015 e continua no ano de 2016. A novidade é a docente surda que há muito tempo a escola tinha necessidade, mas só em 2016 chegou por meio de concurso público. Ressalta-se que esta professora surda já foi aluna desta mesma escola.

Os profissionais extraclasse que atuam na escola bilíngue Arco-Íris que possuíam curso de Libras em 2015 eram 04 (quatro), a diretora, a coordenadora pedagógica, a fonoaudióloga e a coordenadora de turno, mas em 2016 chegou uma psicóloga somando 05 (cinco). E os profissionais sem Libras eram 03 (três) em 2015 e agora são 04 (quatro) em 2016, sendo 01 (um) agente administrativo e 03 (três) auxiliares de serviços gerais, 01 (uma) a mais que no ano anterior. A seguir uma tabela para visualizar a população da escola bilíngue Arco-Íris:

Tabela 1 – Comunidade da Escola Bilíngue Arco-Íris

ESCOLA BILÍNGUE ARCO-ÍRIS	TOTAL DE ALUNO (S)	ALUNO (S) SURDO (S)	ALUNO (S) OUVINTE (S)	ALUNO (S) SURDO (S) 6 AO 9 ANO	DOCENTES OUVINTES C/ LIBRAS	DOCENTE SURDO	INTÉRPRETE OUVINTE	EXTRA-CLASSE C/ LIBRAS	EXTRACLASSE S/ LIBRAS
2016	34	19	15	06	14	01	01	05	04
2015	32	23	09	09	14	—	01	04	03

Fonte: elaborada pela autora

O espaço físico da escola compreende: 01 (uma) sala para a diretoria; 01 (uma) sala para a secretaria; 01 (uma) sala para coordenação pedagógica; 01 (uma) sala de orientação educacional; 01 (uma) sala de leitura ou biblioteca;

01 (uma) sala de TV e Vídeo; 01 (uma) sala de informática; 01 (uma) sala de exames de audiometria; 02 (duas) salas de terapia e avaliação – AEE (Atendimento Educacional Especializado – que atende a alunos surdos da própria escola e também aos alunos egressos que foram estudar em outras escolas da rede pública estadual) este atendimento é uma espécie de reforço escolar no qual os alunos realizam atividades com o auxílio da professora (intérprete Kassia, que o faz em Libras); 05 (cinco) salas de aula; 01 (uma) quadra de esportes coberta; 01 (um) refeitório; 01 (uma) cozinha; 01 (uma) despensa; 01 (um) depósito de material de limpeza; 01 (uma) área de serviço; 01 (um) sanitário para funcionários; 02 (dois) sanitários para os alunos; 02 (dois) sanitários para deficientes físicos. Não possui espaço apropriado para as aulas de dança, e essas aulas ocorrem ou na sala de aula comum ou na quadra esportiva.

A escola oferece os seguintes serviços a comunidade: CEDEAR – Centro Municipal de Atendimento ao deficiente auditivo; Programa de Estimulação do Desenvolvimento; Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; Biblioteca escolar; com diversos títulos em Língua Brasileira de Sinais; Projeto integral; Informática educativa; Reforço escolar; Oficina de Libras para famílias dos estudantes e comunidade; Matrícula para ouvintes no 2º Segmento do Ensino Fundamental.

A interação com os familiares é essencial para a formação das crianças e jovens estudantes em todas as etapas. Ao matricularem seus filhos na escola, as famílias assumem o compromisso de aprender a Língua Brasileira de Sinais, considerando a importância da proximidade e do comprometimento dos pais e responsáveis com a educação da criança surda.

Essa escola desenvolveu em 2015 diversos projetos que articularam toda comunidade escolar como “Família”, “Água”, “Dengue”, “Meu corpo”, “O uso de ferramentas tecnológicas numa perspectiva bilíngue”, “A favor do Patriotismo – Diga sim”, “Energia e Luz: economia e sustentabilidade da vida”. A escola também promove anualmente vários eventos culturais como: Carnaval na Escola, Via Sacra, Festa da Família na Escola, Festa Julina, Encontro de Surdos, Feira Integrada (trabalhos de todas as disciplinas). E como foi o ano

em que esta escola completou 25 anos de sua criação, foi elaborado para a comemoração o Projeto “25 anos da Escola Municipal Bilíngue Arco-íris”.

Comemorações desse aniversário ocorreram durante todo o ano de 2015, com atividades que pudessem valorizar todos os alunos que ingressaram na escola, que culminaram no Seminário “Educação Bilíngue para surdos: Avanços e Perspectivas no Sul do Estado do Rio de Janeiro”. Nele, vários profissionais ligados à educação dos surdos foram convidados a palestrar sobre suas experiências junto à comunidade surda, que contou com a presença de um diretor do INES, um professor intérprete do INES, além dos profissionais da escola que desenvolvem trabalhos divulgando seus estudos.

O objetivo geral deste projeto “25 anos da Escola Municipal Bilíngue Arco-íris” foi realizar atividades significativas para alunos, pais e responsáveis e profissionais da escola dentro de uma perspectiva bilíngue, enfatizando um trabalho de conquistas para toda a comunidade escolar.

Os objetivos específicos foram: continuar divulgando a Libras e a cultura surda através de atividades significativas para o aluno, valorizando sempre a produção individual; continuar garantindo ao aluno surdo um ensino bilíngue que valorize a Língua Brasileira de Sinais e a aquisição da Língua Portuguesa escrita; continuar sensibilizando os pais e responsáveis a usarem Libras com seus filhos, garantindo o processo de orientação familiar que deve ocorrer durante toda a vida estudantil; priorizar, na sala de aula, o uso da Língua Brasileira de Sinais e a utilização do alfabeto datiloscópico de forma interativa e lúdica. Para que isso aconteça da melhor forma, a utilização de projetos educativos é favorável; continuar divulgando os aplicativos PRODEAF e HAND TALK, viabilizando a ampliação do vocabulário em Libras; continuar buscando, junto à Secretaria de Educação Municipal, a contratação de um profissional surdo para o ensino da Libras e também a formação continuada dos profissionais da escola bilíngue Arco-íris através da participação no Fórum e Seminário do INES, no Rio de Janeiro.

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola bilíngue Arco-íris não apresentou nenhum projeto específico sobre a dança com os alunos da unidade escolar, mas no Projeto Integral a escola oferece uma educação que tem em sua pauta desenvolver potencialidades do educando, podendo, assim,

a atividade de dança, como proposta educacional, estar inserida nesta vertente, indicando que esta prática é oferecida pelas profissionais, especialmente por iniciativa própria, a partir da experiência profissional delas.

Deve-se ressaltar que a visão sobre a educação nesta instituição permite a interpretação de que as pesquisas sobre métodos e técnicas desenvolvidas pelos profissionais dessa escola têm como objetivo o desenvolvimento do educando que se encontra ali, podendo incluir a prática da dança entre elas, quando esta proporciona a interação social entre todos os seus alunos (surdos e ouvintes), bem como o desenvolvimento de valores que caracterizam a formação desses alunos, propiciando também a criatividade, quando é aplicada no contexto da escola bilíngue.

4.2 Caracterização das professoras

A primeira docente entrevistada foi a professora Ana, que começou dizendo ter 31 anos de idade e trabalhar na escola desde maio de 2015 até o presente momento. Graduiu-se com bacharelado em Educação Física, cujo trabalho de conclusão de curso intitula-se “DANÇA DE SALÃO: a capacidade de adaptação à percepção rítmica por meio do estímulo sensorial dos surdos”. Graduiu-se com Licenciatura em Pedagogia; está cursando especialização em Tradução e Interpretação e Docência em Libras, curso EAD. Começou a atuar como estagiária da escola bilíngue na época em que cursou Educação Física. Nesse período, acompanhou a outra professora de Educação Física, e desenvolveu nesta época seu projeto sobre dança de salão com alunos surdos. Deu continuidade a este trabalho depois que a professora efetiva de educação física aposentou-se. Vale comentar que esta professora acompanhava os alunos da escola bilíngue para dançar em espaços culturais fora da escola, em eventos promovidos pela prefeitura, em parceria com a Secretaria de Cultura e uma faculdade local, além de viajar com eles para representarem o município em um evento de uma cidade vizinha.

A segunda docente entrevistada foi a professora Elen, que começou dizendo ter 52 anos de idade e ter trabalhado na instituição desde 1996, se aposentando em maio de 2015. Cursou o magistério nível Médio (antigo Curso

Normal) e adicional para Pré-escola; graduou-se com Licenciatura em Educação Física; 1ª. Especialização em Educação Infantil; 2ª. Especialização em Psicomotricidade e Psicopedagogia; 3ª. Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva. Ressalta-se aqui que esta professora buscou esta especialização por sentir necessidade de capacitar-se para atuar junto aos alunos desta instituição de ensino, a escola bilíngue. Ela professora atuou com a dança nesta escola desde que entrou para a instituição, ou seja, por 19 anos. Ela ainda atua na rede pública municipal de ensino, com a educação para cegos no CEDEVIR – Centro de Deficientes Visuais e numa escola da rede particular de ensino. Ela professora sempre organizava as danças com os alunos para as festas e datas comemorativas da escola bilíngue e também acompanhava os alunos em atividades fora do espaço escolar, principalmente aos jogos paraolímpicos regionais, em outro município.

4.3 Caracterização dos alunos

A Tabela a seguir organiza os dados sobre os alunos surdos da escola municipal bilíngue Arco-Íris, auxiliando na compreensão das informações colhidas nos documentos escolares e no formulário (APÊNDICE IV):

Tabela 2 – quadro informativo sobre os alunos surdos desta pesquisa

ESCOLA BILÍNGUE ARCO-IRIS ALUNOS SURDOS	GÊNERO	IDADE	ANO DE MATRÍCULA	ESCOLARIDADE DO ALUNO EM 2016	TEMPO QUE FEZ DANÇA NA ESCOLA	ESCOLARIDADE PAI	ESCOLARIDADE MÃE	L PASSEAR VIAJAR	A CINE-MA TEA-TRO	Z JOGAR FUTEBOL VOLEI NADAR	E FOTO- GRAFAR DANÇAR	R ANDAR DE BICI- CLETA PATINAR
Guilherme*	M	17	2003	1º.ANO ENS. MÉDIO	13 ANOS	ENS. MÉDIO	ENS. SUPERIOR	SIM/SIM	SIM/SIM	-	SIM	-
Paula*	F	16	2003	1º.ANO ENS. MÉDIO	13 ANOS	ENS. MÉDIO	ENS. MÉDIO	SIM/ SIM	SIM/ -	-	-	-
João	M	19	2002	9º. ANO ENS.FUND.II	14 ANOS	9º.ANO ENS.FUND.II	4º.ANO ENS.FUND. I	-	-	SIM/SIM/ -	-	-
Levy	M	18	2000	9º.ANO ENS.FUND.II	15 ANOS	5º.ANO ENS.FUND. I	8º.ANO ENS.FUND.II	SIM/ -	SIM/ -	-	-/SIM	SIM/ -
Lidiane	F	14	2013	6º.ANO ENS.FUND.II	3 ANOS	ENS. MÉDIO	ENS. MÉDIO	-	-	-	-	SIM/SIM
Angelo Miguel	M	13	2005	7º.ANO ENS.FUND.II	11 ANOS	3º.ANO ENS.FUND.I	3º.ANO ENS.FUND. I	SIM/ -	-	SIM/ - /SIM	-	SIM/ -
Meire Cristina	F	12	2006	6º.ANO	10 ANOS	-	ENS. MÉDIO	-	-	-	-/SIM	-

Fonte: elaborada pela autora

* Alunos egressos

O aluno Guilherme tem 17 anos, cursa o 1º ano do Ensino Médio de escola da rede pública estadual e frequentou a escola bilíngue desde 2003, quando ingressou na Educação Infantil da escola Arco-íris, aos 03 anos de idade. Atualmente ele frequenta apenas o AEE na escola bilíngue; ele gosta de cinema, de teatro, de fotografia, de passear, de excursão e de viajar. Seu pai é técnico químico em Nível Médio e sua mãe é formada em Comunicação Social. Este aluno participa das aulas de dança desde que entrou nesta instituição, isto é, desde a Educação Infantil. Sua mãe sempre foi bastante participativa nas atividades escolares e faz parte atualmente do Conselho Escolar desta instituição.

A aluna Paula tem 16 anos, cursa o 1º ano do Ensino Médio numa escola da rede pública estadual e frequentou a escola bilíngue desde 2003, quando ingressou na Educação Infantil dessa escola; assim como Guilherme, ela frequenta apenas o AEE (Atendimento Educacional Especializado) nesta instituição; ela gosta de cinema, de passear no shopping e de viajar; seu pai tem Ensino Médio completo e é promotor de vendas e sua mãe é tesoureira e também possui Ensino Médio. A aluna participa das aulas de dança desde sua matrícula na escola bilíngue, com três anos de idade.

Vale comentar que os alunos Guilherme e Paula estudaram juntos no ano de 2016 na mesma sala de aula de uma escola pública estadual e tiveram intérprete de Libras até o mês de abril. Entretanto, em razão dos cortes de gastos que vem ocorrendo no governo do estado do Rio de Janeiro, os demais professores das disciplinas do currículo do Ensino Médio dessa escola pública da rede estadual não possuem Libras. Assim, o apoio do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que a escola bilíngue oferece se constitui em um recurso fundamental para que os alunos possam dar continuidade aos estudos de forma significativa, pois os profissionais que atuam no AEE possuem o diferencial de serem professores bilíngues.

O aluno João tem 19 anos, cursa o 9º ano escolar do Ensino Fundamental II e frequenta a escola bilíngue desde 2002, quando tinha quatro anos de idade; ele gosta de jogar futebol, de vôlei e de dançar; seu pai é ajudante de obra e estudou até o 9º ano escolar do Ensino Fundamental II e sua mãe é babá e estudou até o 4º ano escolar ou a 3ª série antiga do Ensino

Fundamental I. Ele participa das aulas de dança desde que foi matriculado na escola pesquisada, ou seja, na Educação Infantil.

O aluno Levy tem 18 anos, cursa o 9º ano do Ensino Fundamental II e frequenta a escola bilíngue desde o ano de 2000, quando ingressou na Educação Infantil; ele gosta de passear, andar de bicicleta, gosta de ir ao cinema e de dançar; seu pai é pedreiro e estudou até o 5º ano escolar do Ensino Fundamental I ou 4ª série e sua mãe é padeira e estudou até o 8º ano escolar do Ensino Fundamental II; ele participa das aulas de dança desde os três anos de idade quando ingressou nesta escola.

A aluna Lidiane tem 14 anos, cursa o 6º ano escolar do Ensino Fundamental II e frequenta a escola bilíngue desde 2013, quando veio transferida da rede particular de ensino. Ela gosta de patinar e andar de bicicleta; a mãe é do lar e tem ensino médio completo; não relatou a profissão do pai, mas informou que ele possui Ensino Médio completo. Ela participa das aulas de dança nessa escola desde os onze anos de idade.

O aluno Angelo Miguel tem 13 anos, cursa o 7º ano escolar do Ensino Fundamental II e frequenta a escola bilíngue desde 2005, quando ingressou na Educação Infantil; ele gosta de natação, jogar bola, andar de bicicleta, passear e correr; seus pais estudaram até o 3º ano escolar do ensino fundamental ou 2ª série e são produtores rurais; o aluno participa das aulas de dança desde que ingressou nessa escola, aos três anos de idade.

A aluna Meire Cristina tem 12 anos, cursa o 6º ano escolar do Ensino Fundamental II e frequenta a escola desde 2006, quando foi matriculada na educação infantil; ela gosta de dançar hip-hop e forró; sua mãe é recepcionista e possui o Ensino Médio completo. Não colocou informação sobre o pai. A aluna participa das aulas de dança desde sua entrada na escola bilíngue, aos 03 anos de idade.

Devemos ressaltar que a questão da distorção idade/série chamou atenção quando foi analisada essa informação trazida pelos dados coletados. Assim, percebemos que “os problemas de escolarização dos alunos surdos [...] não podem ser vistos sob a ótica de seu déficit biológico, mas devem voltar para os processos concretos por meio dos quais foram se constituindo como sujeitos” (MENDONÇA, 2007, p. 19). A autora afirma que os estudos sobre

suas trajetórias escolares devem ter como foco os processos de escolarização aos quais foram submetidos, para serem verificados e analisados profundamente os fatores que influenciaram e marcaram esta escolarização. Nesse sentido, este estudo aponta a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre esta questão.

4.4 Discussões sobre a fala das professoras e dos alunos surdos

Este é o momento em que as inferências foram realizadas, bem como a discussão entre as informações coletadas e o referencial teórico utilizado. Este material foi fornecido por meio das entrevistas com as professoras de Educação Física e do Grupo Focal com os alunos surdos da escola bilíngue. É neste momento que há o esforço de relacionar as falas dos sujeitos que participaram da pesquisa à teoria presente na revisão de literatura. É com base na análise de conteúdo de Bardin (2010) que este esforço se concretiza quando, ao interpretar esta comunicação, percebem-se as relações e significações oriundas dos estudos de todas as teorias que fundamentaram nossa pesquisa.

Para começar a discussão sobre as inferências, quando vão se estabelecer as relações entre os diálogos (comunicação) dos sujeitos e o referencial teórico, os esforços metacognitivos da pesquisadora vão se encaminhando nesta direção, neste sentido. Assim, a comunicação entre os indivíduos envolvidos neste estudo e a relação com o referencial teórico presente nele vêm contribuir para que as hipóteses levantadas nesta pesquisa possam ser observadas, devendo, por esta razão, ser valorizadas como produção de conhecimento.

Faz-se importante destacar que a interpretação foi realizada por meio da Libras para Língua Portuguesa. Assim, as falas dos alunos e alunas serão aqui descritas na Língua Portuguesa.

Deste modo, os textos que resultaram da transcrição das falas das professoras e dos alunos surdos foram organizados em três eixos temáticos que devem orientar nossa discussão: 1 – Tornar-se professor de alunos surdos: trajetórias de formação; 2 - A dança e a surdez rompendo preconceitos

e tabus; 3 - Significado da dança na formação, desenvolvimento, inclusão social e escolar do aluno surdo.

Cada um desses eixos expõe como resultado as reflexões da análise das falas dos sujeitos envolvidos no presente estudo e estão dispostos em texto síntese logo a seguir.

4.4.1 Tornar-se professor de alunos surdos: trajetórias de formação

Segundo Tardif (2002), enquanto grupo social, os professores ocupam uma posição estratégica em função do próprio papel, de extrema relevância para a formação destes alunos, bem como a importância das relações professor/aluno e seu significado, exercendo papel fundamental no interior das complexas relações que se tecem no seio das sociedades. Mas a relação dos professores com os saberes não se reduz à função de transmissores do conhecimento constituído.

Professora Ana: “Sim, em parte porque eu vinha estudando e me preparando antes de entrar efetivamente na escola, eu fui estagiária da professora de educação física, então eu vinha me preparando”.

Entretanto, o desenvolvimento de uma carreira (a docente) é um processo, e não uma sucessão de acontecimentos. Assim, quando falamos em desenvolvimento profissional, consideramos o contínuo processo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, isto é, desde a formação inicial com a graduação do aluno/professor na construção de uma identidade docente durante toda sua vida profissional. Em seu relato, o início do seu processo de formação é marcado pela experiência como estagiária da professora de Educação Física da escola bilíngue. Nesse sentido, é possível compreender a questão desse processo contínuo de formação e aprendizagem que se dá ao longo da carreira docente. Além disso, a construção da identidade docente não está dissociada dos valores nem das experiências vividas – esta identidade se constrói e se transforma continuamente (MORGADO, 2001).

Sobre sua formação, quando perguntamos se elas sentiam-se preparadas para exercer essa profissão, relataram que

Professora Elen: “[...] a formação que eu tive, eu ainda tive que estudar um pouquinho mais ainda”; “assim, preparada a gente nunca está, porque têm sempre inovações, têm coisas novas. Então a gente nunca pode dizer: estou preparada pra trabalhar com eles.”

Segundo os relatos, parece que a formação inicial ajudou, mas não foi suficiente (e parece nunca ser) para atender às demandas. Portanto, sentiram a necessidade de continuar a estudar e se capacitar, especialmente a partir de cursos que as auxiliassem a compreender o surdo e a surdez. Neste sentido, pode-se compreender “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Assim, essas docentes buscaram a formação profissional, no sentido de ter mais segurança em relação à área de interesse, de atuação, no caso a surdez. Há de se ressaltar a motivação pessoal que sempre as impulsionava a buscar o conhecimento.

Professora Ana: “No meu período de formação acadêmica sempre tive muito interesse na área da surdez. Fui estagiária nesta escola. Sempre quis atuar nesta área. Busquei especialização nesta área. Eu vinha estudando e me preparando antes de entrar efetivamente na escola.”

É possível perceber que esse saber plural configura-se em ações como a busca pelo estágio, o qual possibilitou conhecer por meio da experiência do outro a docente mais experiente. Aprendemos também com o outro e esse outro pode ser o próprio aluno:

Professora Elen: “É sempre assim, eu acho que é sempre assim, é um aprendizado”; “Então a gente assim, a gente está sempre aprendendo com eles.”; “Então eu acho assim que é para eles e para nós também depois que a gente tá lá dentro que você aprende eu acho que é assim de suma importância.”

Quando a professora afirma que aprende com eles, faz menção ao saber adquirido quando em contato com o outro, numa troca de conhecimento permeado pela interação aluno/professor, fundamental no processo de aquisição de saberes, inclusive no que se refere à prática da dança, quando a interação por meio dessa prática irá se intensificar, pois que depende de fazer junto e isso vai propiciar troca qualitativa de informações.

Guilherme: “A professora sempre me ajudava e eu ajudava também, isso é uma troca de experiência. Dança me faz isso,

eu me sinto bem, é muito legal eu aprender também com os outros”.

João: “Eu gosto muito de dança. Surdo e ouvinte junto é bem legal. Juntos um ajudando o outro, é ótimo. [...]. Na aula de dança, surdos e ouvintes juntos, isso é muito bom.”

Nesses relatos, pode ser observado que houve troca de conhecimento por meio da interação entre os participantes das aulas de dança e que eles valorizaram essa troca. Chamou a atenção o relato do aluno, pois aponta para a importância dessa interação: surdos e ouvintes juntos, as possibilidades desse contato e da percepção dele sobre essas trocas, “um ajudando o outro”. Ao que parece, essa situação talvez não lhe seja muito habitual em outros contextos, mas ela é propiciada nesse ambiente da escola bilíngue, pois proporciona essa relação.

Levy: “A gente treina a gente aprende, a gente é feliz, todo mundo pode se ajudar, é uma troca, isso é muito bom.”

Guilherme: “A professora Elen ensinou a gente a dançar. Eu entendi a dança com treinamento. E assim eu pude perceber que dá para dançar, sim. [...] Eu ficava admirado como que depois todos aprendiam. Eu acreditei realmente que a dança, que o surdo pode fazer uma boa apresentação.”

Outra observação percebida foi que para atuar no contexto da escola para surdos esta professora buscou a formação que não obteve em sua graduação, como o curso de Libras. Formada em 1991, antes do Decreto-Lei 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que determina a inserção da Língua Brasileira de Sinais no currículo como disciplina obrigatória da formação de professores em nível médio e educação superior, quando se observa que este decreto foi relevante como ação de aprimoramento dos docentes, pois que a outra professora, formada em 2012, depois do referido Decreto, sentiu-se mais segura para começar a lecionar para este público.

Professora Elen: “Capacitação? Então, poucas. Poucas, sim, dentro da pós-graduação sim, agora na minha formação da minha graduação nada”; “Na graduação não. Isso que eu falo, tudo isso eu tive que correr atrás depois quando eu entrei na escola, eu fui fazer a Libras”.

Dessa forma, o interesse e a necessidade de conhecer mais sobre esses alunos surdos fez com que buscassem a formação adequada,

principalmente o domínio da Libras e assim realizar um bom trabalho, gerando satisfação pessoal e profissional.

Professora Ana: “Sim, sim, a gente tem que ter a Libras, é a forma de comunicação. A única diferença do aluno surdo para o ouvinte é a forma de comunicação, só. [...] é só a questão da comunicação mesmo é pra gente atuar com esses alunos a gente tem que saber se comunicar com eles, só isso. É o caso da Libras, saber Libras, somente.”

A partir destas falas, observa-se a necessidade que o profissional tem de se capacitar para atuar com os alunos surdos. Uma das autoras que vai discorrer sobre esta questão é Roldão (1998) postulando que uma das características que definem qualquer profissão seria um saber específico, “sem o domínio do qual a atividade não pode ser exercida na profissão docente, esta é uma área complexa, porque requer a integração adequada de um leque diversificado de saberes” (IDEM, 1998, p. 5). Assim, a profissão docente é extremamente complexa e exige do professor conhecimentos relativos aos conteúdos escolares, que no caso das professoras entrevistadas foram alcançados por meio de cursos de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, realizados pela docente Elen; bem como o curso de Libras básico na Graduação e Especialização em Docência em Libras, realizados pela professora Ana, além de conhecimentos metodológicos do campo das ciências da educação e, é claro, a reflexão sobre a prática à luz desses saberes.

Professora Elen: “A gente vê o trabalho acontecer, os alunos respondem aos estímulos, então acho que contribui muito, tanto pra escola e pra formação dos alunos, para o desenvolvimento dos alunos. [...] é fazer com a consciência com aquele benefício que a gente está oferecendo para os alunos.”

É a reflexão sobre os saberes adquiridos na formação continuada que esta docente vai buscar, assim como meios para desempenhar seu papel de promotora dos processos de ensino-aprendizagem. E à medida que se desenvolve, amplia sua capacidade de reflexão, é capaz de decidir sobre ações mais adequadas ou modificar alguma prática, para que se torne mais coerente com estes saberes.

Professora Ana: “teoria é uma coisa e a prática é outra completamente diferente. E a gente aprende mesmo é na prática. Então assim, eu acho que eu tinha a teoria, isso eu

considero que eu tenho bastante conhecimento, mas a prática é assim apaixonante, não tem nada melhor que a prática”.

E uma prática reflexiva requer uma atitude de busca pelo conhecimento, a qual se propõe novas formas de ensinar e aprender, propondo mudanças no sentido de alcançar os objetivos traçados.

Prof^a. Ana: “E o objetivo é realmente levar um serviço que, vamos dizer assim, tenha acessibilidade ao lazer, à questão da qualidade de vida porque a dança também trabalha os aspectos de saúde, então o objetivo é esse, é trabalhar e oferecer pra eles o lazer e qualidade de vida. Assim como os ouvintes têm, eles também podem ter, é só a questão da comunicação. Trabalhar a questão da igualdade e da equidade.”

Um dos estudos encontrados nas buscas das bases de dados aborda sobre a forma ou postura que o profissional que atua com surdos precisa ter em relação à prática da dança, ressaltando a importância da formação. A visão da dança que esse autor defende para o surdo deve ter início na formação profissional. Segundo Almeida (2000, p. 36) “é preciso ter conhecimento mínimo das potencialidades corporais diretamente relacionadas aos fundamentos básicos da dança”. Sugere ainda que é preciso haver comprometimento entre professor e aluno, sujeitos da mesma ação.

Assim essas professoras buscaram meios para desempenhar seu papel como mediadoras no processo de aquisição de conhecimentos dos alunos surdos, por meio da dança. “Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva” (MARCELO, 2009 b, p. 12). Então, se para uma é a realização de uma aspiração, para a outra já foi parte de uma experiência que se consolidou através do tempo e dos conhecimentos acadêmicos adquiridos. O autor comenta que a identidade docente pode ser influenciada por aspectos pessoais, cognitivos e sociais e que essa identidade contribui para “a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor” (MARCELO, 2009 b, p. 12).

Professora Ana: “Bom, é... eu gosto de estudar bastante, estou sempre pesquisando, então eu acho que o profissional ele tem que estar preparado para poder fazer um serviço, oferecer um serviço de qualidade pros alunos.”

É a prática reflexiva docente que permite ao professor a compreensão de que o trajeto ou processo de trabalho pelo qual o aluno perpassa tem mais significado que o resultado; essa atitude o estimula a buscar novos conhecimentos para superar os desafios, capacitando-o a ser mais próximo de seu aluno, mais e sensível às dificuldades dele e, assim, mais humanizado, tem a possibilidade de estimular a participação mais ativa desse aluno, reconhecendo o valor de sua experiência na construção desses processos. É um crítico de seu fazer docente, pois obtêm, a partir do que vivencia, escolhas mais acertadas e adequadas, questionando na busca de soluções para seus dilemas e inquietações, aprendendo cada dia mais trabalho docente.

Professora Ana: “Então isso eu tenho assim uma consciência que eu pesquiso, [...] tem curso eu estou fazendo, é por amor mesmo. Isso acho que aparece no nosso trabalho.”

Assim, o desejo de aprender e de se colocar como aprendiz se dá a partir do desejo de desempenhar um bom trabalho no que se refere à disciplina que leciona. Ao proporcionar a dança como prática educativa em aulas de educação física, elas estavam associando conhecimentos interdisciplinares necessários para que tal objetivo pudesse ser alcançado: o desenvolvimento de seus alunos. E a realização profissional de cada uma é proporcional à constatação de que seu objetivo foi alcançado.

Prof^a. Elen: “Ah então isso eu quero, porque isso pra mim vai ser um desafio”. Então eu cheguei na escola com muita vontade de aprender, eu não sabia absolutamente nada;” “quando eu fiz (Magistério) fui contra a vontade, mas quando eu comecei, falei: Tudo a ver comigo! Eu não sei ser outra coisa a não ser professora!”

Prof^a. Ana: “Então, estar nesta escola hoje é a realização de um sonho, é uma realização profissional, é assim, acho que é um presente mesmo de Deus”.

As motivações de cada uma vão ao encontro da sua trajetória e experiência pessoal, definindo o que cada uma delas pensa e percebe sobre o que significa ser professor.

4.4.2 A Dança e a Surdez: rompendo preconceitos e tabus

Um dos desafios encontrados no contexto da escola bilíngue pesquisada, e que está presente nos relatos dos sujeitos analisados, é o desconhecimento sobre as questões e especificidades da pessoa surda, principalmente quando deparamos com a dificuldade na comunicação:

Professora. Ana: “A única diferença do aluno surdo para o ouvinte é a forma de comunicação, só. “É só a questão da comunicação mesmo e pra gente atuar com esses alunos a gente tem que saber se comunicar com eles”; “A gente tem que ter a Libras.”

As relações fundamentais que garantem a cognição nos processos de desenvolvimento no âmbito escolar estão relacionadas diretamente à capacidade de organizar pensamentos por meio de uma língua na interação entre o sujeito e os demais pares. É a relação estabelecida pela língua que torna coerente e que vai proporcionar riqueza à informação (QUADROS, 2000). Para a autora, a Libras é o “meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira” (IDEM, 2000, p. 54).

Assim, o domínio da Língua de sinais por parte dos atores envolvidos na prática educativa vai favorecer os processos de aprendizagem, que devem ocorrer na escola bilíngue. Por isso, diante desse desafio, as professoras aprenderam Libras para estabelecer interação com seus alunos, atitude essa que parece estar relacionada ao seu compromisso de ser um bom professor, ou seja, aquele que oferece e oportuniza a aprendizagem, quando o conhecimento seria “o elemento legitimador da profissão docente e a justificção do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (MARCELO, 2009 b, p. 8). Logo, quando as professoras buscam o conhecimento de Libras, estão na verdade se apropriando de saberes necessários para o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a qualidade segundo suas crenças sobre a identidade da profissão docente.

Outros desafios se apresentam nas falas de nossos sujeitos, como falta de conhecimento sobre a pessoa surda e suas necessidades, falta de apoio por parte de profissionais ligados ao contexto escolar e ausência de recursos, como materiais de apoio pedagógico e ambiente apropriado para o exercício das atividades propostas:

Professora. Ana: “Falta muito conhecimento, por parte de todas as pessoas ouvintes, profissional, apoio, materiais, é muito difícil”.

Professora. Elen: “você sabe como eu sou né: eu não tenho material, eu arrumo! Eu [...] saio pedindo, eu compro. Eu arrumo!”; “Então você vê, eu tenho muito material dessa parte psicomotora, eu crio material, eu faço”.

Podemos notar que uma das características é a improvisação de recursos necessários a essa atuação e que esse trabalho, às vezes, desafia o docente ao limite de suas forças e determinação. Mas faz parte deste processo a reflexão sobre aquilo que o professor avalia como possibilidade de aprendizado baseado na experiência. Shulman (2014) vem pontuar com a reflexão “é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recapitula os eventos e as realizações” (IDEM, 2014, p. 221). Assim, temos que a professora, refletindo sobre sua prática e a partir das necessidades que surgiram, pode construir possibilidades e adaptações para que possa realizar satisfatoriamente seu trabalho.

Outra questão que deve ser trazida sobre a profissão docente são as crenças ou proposições segundo as quais as pessoas mantêm sobre o que consideram verdadeiro. Estas crenças desempenham dois papéis no processo de ensinar e de aprender: “em primeiro lugar, as crenças influem na forma como os professores aprendem; e em segundo lugar, as crenças influem nos processos de mudança que os professores possam tentar” (MARCELO, 2009 a, p. 116). Podemos perceber nas falas de nossas entrevistadas que essas crenças ou preconceitos e estigmas estiveram, inicialmente, presentes em sua atuação no contexto desta escola bilíngue. Observemos os relatos a seguir:

Professora Ana: “Ai eu falei: Como? E comecei a rir - como que ele dança?” “Mas é a falta de conhecimento, a ignorância. Mas eu ria (...), ai eu falei como é isso? Ai eu ficava imaginando a cena também o baile cheio, o professor chega lá no cantinho da parede e sai dançando no ritmo da música”; “então é preconceito mesmo, é rotular, o rótulo de que surdo é incapaz.”

Professora. Elen: “(...) eu nunca tinha ouvido falar, com sinceridade, que existiam crianças surdas e que poderiam ser alfabetizadas ou fazer qualquer coisa”; “Como a gente que é ouvinte pra gente é mais fácil do que pra eles que são surdos”.

Como as professoras concluem, é a falta de conhecimento sobre o surdo que leva aos estereótipos ou mesmo ao desconhecimento sobre o que é a surdez e como lidar com esta especificidade no seu cotidiano. Pode-se notar que esse desconhecimento fez parte das crenças no início de sua atuação com os surdos, mas que a experiência e o conhecimento sobre esta deficiência e a própria prática na escola proporcionaram a superação de tais preconceitos. Sobre estas questões, Goffman (1988) vai dizer que quando a sociedade cria meios de categorizar os indivíduos, considerando atributos como natural ou comum a cada uma dessas pessoas, e os ambientes sociais criam essas categorias, é a rotina na participação das relações sociais que permite seu envolvimento interpessoal. Então, quando uma pessoa se apresenta com característica ou atributo que o diferencie, isto pode ser compreendido como um estigma, quando esta característica reduz o sujeito, quando o considera menos capaz ou em desvantagem (IDEM, 1988).

Esse entendimento é percebido a partir do conhecimento que estes profissionais puderam ter ao lidar com esta realidade, modificando, assim, suas percepções sobre o surdo que estavam sob sua atuação docente:

Professora Ana: “Acabar com o preconceito de que eles são inferiores ou muitos acham que os surdos são deficientes mentais, que não têm capacidade, não têm condições”; “Muitas pessoas não têm o conhecimento, realmente ficam assim surpresas como os surdos dançam”; “É, a gente acha que a dança e que a música não fazem parte do dia-a-dia deles”; “Uma minoria sabe que eles podem, que eles são capazes, acho que é uma questão de conscientização, a gente conscientizar os ouvintes que eles são pessoas normais, capazes.”

Paula: Dá, dá pra dançar, surdo. Por que só ouvinte dança? Tem sentimento, tem o balanço da música, é igual esse sentimento, dá pra dançar, é importante, precisa também. O ouvinte pensa: “é mais difícil.” Não, para o surdo é fácil também, dá para dançar os dois.

Goffman (1988) discorre sobre o indivíduo estigmatizado, sendo aquele que se vê como alguém que precisa provar sua capacidade, de mostrar que é tão humano quanto qualquer um e que se esforça muito para não parecer diferente dos demais sem a sua deficiência. Contudo, os demais sujeitos da interação criam estereótipos sobre a deficiência que o indivíduo possui, antes

de conviver com o outro. Estes estereótipos podem ser resultado da desinformação sobre determinada deficiência.

Professora Elen: “Por exemplo, o Guilherme, quando ele chegou na escola a gente achou que ele era retardado. Porque o Guilherme corria, pulava a cerca, ele gritava, ele chutava aquela professora da pré-escola, então você olhava e achava assim: “Nossa Mãe, ele não é surdo não. Ele é maluco, gente! Como é que ele veio parar aqui? Ele não parava”; “Quem viu o Guilherme pela primeira vez dizia que ele era maluco. Ele era uma criança que não parava na sala.”

Quando se convive com o surdo, por exemplo, partindo das palavras das professoras, reconhece nele o potencial de superar a limitação que a surdez porventura possa ter de alguma forma causado. Vale ressaltar que este livro data de 1988, quando o termo “normal” era usado para denominar o indivíduo sem deficiência e o termo “estigmatizado” se referia aos indivíduos com alguma deficiência, que o autor denomina “defeito”. Esses termos foram superados atualmente, mas devido a sua contribuição, devem ser reproduzidos como no texto original. Assim, esse autor pontua que o sujeito “estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas fechadas, por motivos físicos ou circunstanciais, a pessoas com seu defeito” (GOFFMAN, 1988, p. 19-20). Nesse sentido, o sujeito precisa de grande esforço pessoal para superar as questões que a deficiência lhe impõe. Assim, temos no começo dos contatos mistos ou das interações entre ouvintes e surdos, neste caso específico, que as diferenças vão aparecer e ser percebidas, e o sujeito surdo pode se sentir inseguro sobre si mesmo em relação aos demais.

Paula: “Antes, no passado, eu não sabia dançar, eu via as pessoas dançando, mas [...] eu não me expressava bem [...] mas depois eu vi que surdo dá para dançar, tem ritmo e fiquei feliz com isso.”

Entende-se que o indivíduo ao interagir com outros que não possuem sua deficiência e que isso pode contribuir para sua insegurança e de certa forma ele busca provar aos outros que é capaz, participando de atividades relativamente comuns, mas que exigem seu esforço. Reconhecendo no sujeito surdo potencialidades além da surdez, quando as características consideradas apenas do universo ouvinte lhe são normalmente negadas a partir dos

estereótipos e dos padrões normativos já mencionados por Goffman (1988), que criam expectativas e reações como surpresa quando estes indivíduos superam a si mesmos, não no sentido de fazer algo extraordinário, mas algo relativamente comum para qualquer pessoa, mas que lhes é supostamente negado, e neste sentido, tomam para si o protagonismo de suas próprias experiências, autoafirmando sua presença e conseqüentemente seu papel como indivíduo na sociedade.

João: [...] “A dança é muito boa para várias coisas, surdo vê gosta e começa a treinar. Me sinto bem treinando. Fico calmo. Antes ficava com vergonha ai acostumei já sei bastante. Tem surdo que acha difícil, ficam com vergonha. Surdo às vezes acha difícil fica nervoso.” “A professora. Elen pedia para eu ajudar e os outros alunos ficavam com ciúme, porque eu já tinha treinado antes, e eu ajudava a professora Elen a treinar.”

Quando estas questões são individualmente superadas, e sua diferença vista por ele mesmo como algo que não o diminui, mas que o diferencia apenas, ele se apropria da identidade pessoal, fortalecendo sua identidade social.

Levy: “Ouvinte acha esquisito surdo dançar, como então é esse sentimento, como assim? O ouvinte pode perguntar. A gente treina, a gente aprende, a gente é feliz, porque todo mundo pode se ajudar, é uma troca, isso é muito bom.”

Meire Cristina: “Surdo também pode dançar. Tem coragem, tem sentimento, tem vibração. Dá para dançar, surdo é capaz. Todos podem dançar.”

Outros estudos vão colaborar para a compreensão deste sujeito, como Góes (2013) que defende que, por meio da dança “todo indivíduo tem a oportunidade de modificar a sua vida, simplesmente por criar uma intimidade maior com seu corpo. Assim, passam a construir uma nova imagem de si através dos movimentos rítmicos” (2013, p. 3). Segundo a autora, uma das conseqüências dessa compreensão seria a elevação da autoestima e da autoconfiança, pois a “imagem corporal está relacionada com o conceito que o indivíduo possui de si mesmo e este pensamento poderá sofrer influencia do meio no qual habita” (IDEM, 2013, p. 3).

Paula: [...] “a primeira vez eu era desengonçada, e agora olha: o surdo dá para dançar também, tem sentimento, tem vibração, eu fico feliz, eu gosto de dançar. [...] eu não sabia dançar eu via as pessoas lá dançando, [...] eu não me expressava bem,

mas depois eu vi que surdo dá para dançar, tem ritmo e fiquei mais feliz com isso.”

O processo de desenvolvimento está vinculado a variadas modificações culturais e sociais da vida humana. Todas elas experimentadas por meio do corpo. Esse estudo mostra que as pessoas que participam das aulas de dança podem perceber as mudanças que ocorreram por meio desta prática. Sendo assim, a dança pode ser, então, o instrumento do autoconhecimento e também o encontro das “possibilidades de transformações sociais; através do movimento, o deficiente articula-se interiormente entre o sentir e o mover-se, podendo ter a dança como expressão e comunicação” (GÓES, et. al., 2013, p. 4). Segundo esse estudo, o surdo sente-se capaz de se expressar e se comunicar por meio da dança, e esta compreensão lhe proporciona segurança para então pensar, sentir e agir na sociedade.

Guilherme: “As aulas de dança fizeram eu ter mais expressão, mais ritmo, me ajudou”.

Lidiane: “A dança para mim precisa de educação, respeito [...] meu sentimento é muito bom quando eu danço. Aprendi regras [...] boas maneiras, gosto disso, fica mais inteligente se treinar bastante”.

Levy: “[...] A gente fica feliz com a dança, isso é muito importante. Fico triste parado, quando alguém dança comigo fico feliz.”

Pareceu também, por meio das falas das professoras, que elas perceberam que a prática da dança foi importante para seus alunos surdos. Os relatos mostram que houve alguns desafios que tiveram que ser transpostos, tanto individualmente quanto coletivamente, mas que de maneira geral eles tiveram a dança como uma possibilidade real de promoção social, de ampliação nas potencialidades físicas e motoras, no trabalho de desenvolvimento interpessoal quando da superação da timidez, bloqueio que restringe relativamente as interações sociais. Neste sentido, o caráter educativo da dança deve ser visto como componente da estrutura pedagógica escolar, pois “a consciência do próprio corpo, a elaboração do raciocínio e o poder de decisão - características da atividade de dançar - contribuem significativamente para o processo educacional” (ALMEIDA, 2000, p. 61), além de contribuir para

seu desenvolvimento como indivíduo. Enfim, as diversas possibilidades estão presentes nas falas a seguir:

Professora Ana: “Os alunos respondem aos estímulos, então acho que contribui muito tanto pra escola e pra formação dos alunos, como pro desenvolvimento dos alunos”; “Os surdos têm uns que têm vergonha, sim, alguns, outros não, outros mesmo com a, vamos dizer assim, com a dificuldade eles se esforçam querem aprender, querem fazer, sabe então trabalha muito a questão do equilíbrio, a lateralidade, desenvolvimento motor, a socialização principalmente, a timidez, a dança combate a timidez. Então é, a gente vê esse desenvolvimento no aluno.”

João: “A aula de dança é importante: os ritmos, os movimentos, a direção no espaço, por exemplo, às vezes vai para a direita, às vezes vai para a esquerda, isso é bom, ajuda na saúde da gente a dança, ajuda nas expressões corporais, ajuda no espaço.”

Às questões levantadas nas falas sobre os avanços físicos e motores, sociais e emocionais percebidos tanto pelas professoras, quanto pelos alunos, devemos trazer os estudos de Vygotsky (1997) quando ele diz que toda criança que for estimulada adequadamente irá, de alguma maneira, se desenvolver e estas possibilidades podem e devem ser oferecidas pelas interações proporcionadas no ambiente escolar, o espaço sociocultural imediato deste indivíduo: “consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar [...] racionalmente seus próprios processos psicológicos” (1997, p. 39). Proporcionando situações pedagógicas nas quais a prática da dança pôde ofertar possibilidades rítmicas como parte da cultura, as professoras puderam observar que seus alunos experimentaram transformações e mudanças, tanto individual e quanto coletivamente, de seus processos psicológicos. Assim constatamos, baseados nos estudos de Vygotsky, que o desenvolvimento humano ocorre por meio “de trocas recíprocas que se estabelecem durante a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro” (REGO, 1985, p. 95).

Guilherme: “Eu gosto das aulas de dança, sim. Porque as aulas de dança me fizeram ter mais expressão, ter mais ritmo, me ajudaram. A professora sempre me ajuda e eu ajudo também, isso é uma troca de experiência. Dança me faz isso, eu me sinto bem, é muito legal eu aprender com os outros.”

A compreensão sobre o desenvolvimento humano ocorrido no contexto dessa escola bilíngue se deve a partir dos estudos de Vygotsky que os credita à interação proporcionada pela prática da dança. As transformações ou evoluções que podemos observar encontram-se em seus estudos de quando este “afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem” (REGO, 1995, p. 107). Desta forma, podemos dizer que quando os professores proporcionam condições adequadas de ensino, o aluno irá apresentar evolução. “A qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno” (1995, p. 106).

Professora Elen: “O meu objetivo era de estar desinibindo eles, pra que quando eles fossem para uma festa, não precisassem ficar num cantinho”; “A desinibição deles foi assim maravilhosa, eles começaram a chamar as pessoas pra vir dançar, mesmo sendo ouvinte: “Professora, pode... quer dançar comigo?” Então eles começaram a chamar as pessoas pra dançar com eles. Então eu vi que eles se soltaram mais.”

Levy: “Eu aprendi bastante na aula de dança, e fui aprendendo muito mais.”

O trabalho dessas docentes pôde fornecer a oportunidade de promover esta evolução. A capacidade criadora de se expressar por meio do movimento corporal, ou de perceber as particularidades do movimento, das possibilidades pessoais, se deve à dança, pois ela proporciona “aptidão de sentir de forma mais profunda, gerada por uma conexão íntima consigo mesmo, por uma harmonia interior, que gera, por sua vez, novas formas de movimento” (BRIKMAN, 1989, p. 19).

Paula: [...] “a primeira vez eu era desengonçada, e agora olha: o surdo dá para dançar também, tem sentimento, tem vibração, eu fico feliz, eu gosto de dançar. [...] eu não sabia dançar eu via as pessoas lá dançando, [...] eu não me expressava bem, mas depois eu vi que surdo dá para dançar, tem ritmo e fiquei mais feliz com isso.”

Assim, é possível concluir que, quando as professoras oportunizaram esta atividade aos alunos surdos nesta escola, puderam observar que algum desenvolvimento ocorreu por meio da dança. Apresentando antes características emocionais como a timidez, aqueles que eram mais tímidos se

soltaram nas situações que enfrentaram, superando com sucesso sua dificuldade.

4.4.3 Significado da Dança na formação, desenvolvimento, inclusão social e escolar do aluno surdo

As inferências levantadas nas leituras realizadas trouxeram para a reflexão o papel da dança como relevante instrumento de mediação na interação social dos sujeitos envolvidos nesta atividade oferecida na escola pública bilíngue Arco-íris. E foi neste sentido que observamos as mensagens colhidas nos relatos dos alunos:

João: “Eu gosto muito de dança. Surdo e ouvinte junto é bem legal. Juntos um ajudando o outro, é ótimo. [...]. Na aula de dança surdos e ouvintes juntos, isso é muito bom.”

Guilherme: “A professora sempre me ajudava e eu ajudava também, isso é uma troca de experiência. Dança me faz isso, eu me sinto bem, é muito legal eu aprender também com os outros”.

Os alunos perceberam que a dança os auxilia e passaram a ver na figura da professora alguém que os ajudava, assim como os colegas, reconhecendo na dança uma fonte de prazer e satisfação pessoal; por isso avaliara como positiva esta troca de experiência. Deste modo, Vygotsky “considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca” (REGO, 1985, p. 93) admitindo que é a interação do sujeito com o meio a característica definidora de ser humano.

Paula: “Mas eu dançava e a família sempre incentivava e falava assim: “Bom, dança, é bom” Muito legal surdo dá para dançar. Aí fiquei feliz. Depois mostrei que lá na família eles me ensinavam também e socializavam também nas festas, nos churrascos, nos passeios, todos sempre juntos e brincava junto minha família amava e a família ama dançar também.”

A aluna também reconhece na dança a oportunidade de interação com sua família, que a incentivava a participar, refletindo sobre os sentimentos que a atividade proporcionava tanto para ela quanto para os demais membros

familiares, bem como o prazer que a socialização desta experiência lhes proporcionava.

João: Na aula de dança, estudar português pra surdo é difícil. Na aula de dança surdos e ouvintes juntos é muito bom.

O aluno percebe sua dificuldade com a língua portuguesa, porém reconhece que a dança lhe oferece oportunidade de estar junto com outras pessoas, o que, segundo sua avaliação, traz satisfação. Segundo estudos de Vygotsky (1989), a interação social é componente fundamental no processo de aquisição de conhecimentos, pois os indivíduos trocam informações entre si, seja na escola, na família, enfim em qualquer circunstância em que haja a participação ativa dos sujeitos envolvidos na atividade. Seu estudo diz que o sujeito aprende com a colaboração de outros sujeitos, seja na família, seja na escola por meio da orientação do professor, assim desenvolvendo-se gradativamente. A variação entre o desenvolvimento dos sujeitos será postulada dessa forma, na atividade coletiva e ou sob a orientação de adultos. Os alunos são capazes de aprender, e isso, segundo Vygotsky (1989), é fundamental para a relação entre aprendizado e desenvolvimento, a fim de que haja interação entre os sujeitos envolvidos no processo: “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento” (IDEM, 1989, p. 5) que são capazes de operar somente quando há interação das pessoas em seu ambiente e quando há cooperação entre elas.

O autor também fala que o aprendizado começa muito antes do sujeito estar no ambiente escolar: “o fato é que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (IDEM, 1989, p. 3). Neste sentido, podemos constatar que os alunos tiveram experiências com a dança muito antes mesmo de experimentarem na escola. Isso vem corroborar a percepção de que a dança é componente ativo nas relações sociais e culturais.

Meire Cristina: “No passado eu idade 7, 8 anos eu brincava muito. Já dançava, outras pessoas ensinaram a dançar. Eu gostava muito e até hoje danço.”

Levy: “No passado quando eu tinha uns 6 ou 7 anos mais ou menos, minha família ensinou a dançar e fui aprendendo.”

Angelo Miguel: “Eu aniversário eu dançava também lá no passado, eu era criança. Antes com a família gostava treinava dançar. Essas pessoas dançavam muito forró.”

Outra pesquisa (BARRETO, 2004) vai colaborar com a questão da interação social entre os sujeitos que participaram das aulas de dança, enfatizando a relação entre dança e interação, na qual reconhece o significado da experiência artística na fruição e apreciação da prática. Seu trabalho mostra que quando o sujeito dança, ele se apropria da experiência individual e também coletiva de comunicar com o seu corpo gestos expressivos, numa troca com aqueles que participam desta prática. O indivíduo percebe-se como parte do todo, percebe sua importância como indivíduo no coletivo. Segundo Barreto, é na interação “que as ações se entrelaçam na dança. [...] As experiências de dançar, apreciar, fruir e relacionar revelam-se em cada corpo e em todos juntos. É a expressão, a comunicação, a síntese dos acontecimentos” (2004, p. 149). A expressão do todo está na interação, e é a interação a expressão de todos e de tudo, do sujeito e do grupo, onde é percebida a diversidade de movimentos.

Assim como a arte, a dança se realiza por meio do corpo que é seu instrumento, “tudo que a arte realiza, ela faz no nosso corpo e através dele [...]” (VYGOTSKY, 1999, p. 320). Assim, percebe-se que a dança propiciou esta interação e uma consequente troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos, e isso só foi possível pela experiência do corpo em movimento. Essa interação pode ser percebida como algo positivo segundo os diálogos dos alunos, quando eles comentam que dançando juntos, surdos e ouvintes são iguais, que essa atividade favorece essa interação entre eles e que também avaliam como benéfica esta proposta como possibilidade de ficarem juntos.

João: “Eu gosto muito de dança. Surdo e ouvinte junto é bem legal. Juntos um ajudando o outro, é ótimo. [...] Na aula de dança surdos e ouvintes juntos, isso é muito bom.”

Lidiana: “Eu gosto muito da aula de dança, os surdos, ouvintes, todos juntos muito bom.”

A interação que a dança proporciona oportuniza a aceitação das diferenças. “A dança na escola possibilita que o educando amplie sua capacidade de interação social, fazendo-o conhecer e respeitar a diversidade”

(FERREIRA, 2005, p. 12), permitindo que os alunos se auxiliem reciprocamente e valorizem essa troca de experiência.

A dança como expressão artística vai “propiciar o autoconhecimento e conhecimento do outro, bem como a expressão e a comunicação, através de diálogos verbais e corporais” (BARRETO, 2004, p. 101), viabilizando a expressão individual e coletiva, favorecendo a comunicação entre as pessoas. Esse conhecimento de si e do outro permite, inclusive, perceber que a dança os torna iguais. A prática da atividade artística da dança trabalha as relações do indivíduo consigo mesmo e com o mundo que o cerca, colaborando para uma vida socialmente ativa, fazendo-o acreditar que é capaz de fazer o que desejar. Por meio desta perspectiva e redescoberta de sua imagem corporal, haverá o fortalecimento de sua autoestima e, conseqüentemente, de sua autoconfiança, bem como de outros componentes necessários para construir seu próprio futuro (GÓES, 2013, p. 4).

Os estudos apontam para o entendimento de que a dança, como atividade, vai proporcionar qualidade de vida a pessoas com deficiência. A autoconfiança e a autoestima que esta atividade proporciona aos praticantes, fornece elementos necessários para uma atuação mais ativa no mundo e na vida social. Expressar-se é uma necessidade de todo indivíduo. A dança considerada meio de expressão corporal se manifesta através dos movimentos. Quando o indivíduo percebe que pode se expressar por meio da dança, compreende este veículo (que é o corpo) e toma consciência de si, daqueles que o rodeiam e do espaço enquanto busca sua própria expressão. (FUX, 1983). A valorização das possibilidades expressivas de cada aluno permite a expressão espontânea e o surgimento dela, o que assegura o desenvolvimento das capacidades criativas do sujeito. É nesse sentido que a dança vai fortalecer a personalidade do indivíduo que a pratica (FERREIRA, 2005).

A dança como atividade vai estimular experiências da corporeidade, proporcionando “relacionamentos estéticos com outras pessoas e com o mundo, promovidos pelo fazer artístico [...] estimulando relações mais equilibradas e harmoniosas ante o mundo” (BARRETO, 2004, p. 101).

Levy: “Para mim a dança eu gosto muito, as pessoas veem, ficam pensando: como que surdo vai aprender? Mas a gente

fica feliz com a dança. Isso é muito importante. Fico triste parado, mas quando alguém dança comigo fico feliz.”

No relato acima, o aluno fala da importância de mostrar para as pessoas que o surdo pode aprender qualquer coisa que quiser, mesmo que seja dançar, que é importante para o surdo, para seu bem estar, sua satisfação pessoal. E ainda comenta que é mais alegre se compartilha a dança com alguém, valorizando a interação que a dança proporciona, e também que o contrário não o satisfaz, que fica triste quando não dança.

João: “[...] pode pedir para um ouvinte te ajudar, não precisa ficar triste, pode ficar animado também é uma troca.”

Diante destas declarações, pode-se compreender que há entusiasmo por parte dos alunos quando dançam e interagem com os pares, sejam eles ouvintes ou surdos, pois esta atividade, além de proporcionar a percepção de igualdade entre seus participantes, proporciona a possibilidade de troca entre eles, de ensinar e de aprender um com o outro, de se desenvolver e participar do desenvolvimento do grupo.

Levy: Ouvinte acha esquisito surdo dançar, como então é esse sentimento, como assim, o ouvinte pode perguntar. A gente treina, a gente aprende, a gente é feliz porque, todo mundo pode se ajudar, é uma troca, isso é muito bom.

Esta fala reafirma a crença ou a percepção deste sujeito sobre si mesmo em relação aos ouvintes de que somos todos iguais, independentemente da surdez. E o que torna essa percepção mais palpável é a interação por meio da dança. Apesar de perceber que os ouvintes acreditam ser estranho que surdos dance (crença na incompetência ou inabilidade por conta da deficiência ou estigma) ele acredita que pode mostrar, depois dos treinos e ensaios que pode aprender e se realizar, valorizando também a interação/troca com o ouvinte, depositando nesta relação juízo de valor positivo. Isto porque o indivíduo com deficiência, quando pratica atividades junto daqueles que não possuem sua deficiência, tende a se sentir igual, “um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima” (GOFFMAN, 1988, p. 16).

O sentimento que envolve essa experiência da dança é de que existem barreiras transpostas quando o indivíduo vence suas limitações e as supera,

são paradigmas culturais quebrados e esta ruptura realizada por intermédio da atividade da dança vai funcionar como fonte de emancipação pessoal, transpondo obstáculos e tingindo realização pessoal por meio da aceitação social.

Paula: Dá, dá pra dançar, surdo. Por que só ouvinte dança? Tem sentimento, tem o balanço da música, é igual esse sentimento, dá pra dançar, é importante, precisa também. O ouvinte pensa: “é mais difícil.” Não, para o surdo é fácil também, dá para dançar os dois.

Há também a percepção de que se estabelece uma relação de aceitação social por meio da dança. Seria o reconhecimento do indivíduo no coletivo e a dança é o lugar/espço onde toda e qualquer pessoa pode dançar/ocupar seu papel protagonista, onde/quando não há impedimentos, e a deficiência é insignificante ou mesmo quase anulada nesta percepção. Esta aceitação se estabelece à medida que há interação entre as pessoas que se envolvem nesta prática, se identificando como iguais, pois torna cada um protagonista de sua experiência. E sobre experiência, Dewey (2010) identifica como “principal objetivo” do esforço humano a luta para fazer a estabilidade do sentido prevalecer sobre a instabilidade dos acontecimentos [...] Pela arte somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos” (2010, p. 48). Deste modo, reforça a ideia de que na experiência da dança o sujeito se encontra consigo mesmo e supera seus limites, capacitando-o a enfrentar as situações que se colocam, sendo apresentado ao mundo sob essas novas experiências, aprofundando e intensificando a qualidade das experiências vivenciadas.

E ainda sobre o reconhecimento de que essa prática educativa permite às pessoas construir relações sociais significantes por meio da interação, pode ser comentado que “a educação como tendência interacionista – interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se torne sujeito de sua práxis no desvelar a sua realidade histórica através da corporeidade” (NANNI, 2001, p. 8). A dança, como atividade, propõe uma educação que privilegia a interação entre seus participantes, bem como a comunicação entre eles. A linguagem dessa interação vai construir significados das pessoas sobre

as pessoas. Esses significados vão refletir os comportamentos sociais e são simultaneamente reflexos dos mesmos (IDEM, 2001).

João: “Eu gosto muito de dança. Surdo e ouvinte junto é bem legal. Juntos um ajudando o outro, é ótimo. [...]. Na aula de dança, surdos e ouvintes juntos, isso é muito bom.”

Levy: “Ouvinte acha esquisito surdo dançar, como então é esse sentimento, como assim? O ouvinte pode perguntar. A gente treina, a gente aprende, a gente é feliz porque, todo mundo pode se ajudar, é uma troca, isso é muito bom.”

O estudo de Fux (1983) sobre crianças surdas que dançam junto com ouvintes colabora para a compreensão de como pode ser construída a parceria entre surdos e ouvintes nas aulas de dança. Segundo ele, quando os alunos surdos fazem dança com ouvintes, alcançam a integração, pois a música mobiliza o grupo ouvinte e então penetra e corporifica em todos devido ao ritmo e “impregnação musical é totalmente sentida. Por isso, no momento da improvisação no final da aula, o tema musical não audível para os surdos está sustentado pelas formas realizadas e compreendidas pelo corpo no espaço” (FUX, 1983, p. 54). Neste estudo a autora comenta que uma aluna surda disse ter conhecido Vivaldi corporeamente, sem jamais tê-lo ouvido. “Não importa se não temos música [...] ou se não podemos escutá-la; não importa onde, como e quando. Mas sim dançar” (IDEM, 1983, p. 55). O encontro da música com a dança (porque ela é perceptível corporalmente por meio do ritmo) e a resposta corporal da música não audível, porém perceptível, bem como o estudo do movimento por meio da expressão corporal é fundamental, se considerarmos uma educação integral. Os significados construídos coletivamente por meio desta prática possuem valor social, cultural e histórico, uma vez que se percebe esta atividade como criadora de significados oriundos desta linguagem expressiva, pois refletem as características destes sujeitos, como indivíduos e também na coletividade, já que a linguagem corporal é uma linguagem inerente a todo ser humano.

Guilherme: “Eu gostei da aula de dança aqui na escola, porque foi muito boa para mim, eu gostei, foi muito bom. A dança tem um sentimento bom para mim, a dança também eu não conhecia a dança, eu era muito nervoso tinha muitos medos, aí depois eu fui descobrindo a dança e o medo acabou. Eu antes era muito nervoso e a dança me deixou mais calmo, com pensamento melhor. Eu sentia muito nervoso a primeira vez,

[...] Mas no treino, a vergonha e o nervoso passam se você treinar, dá pra dançar.”

A percepção de que houve algum tipo de desenvolvimento pessoal foi verificada em alguns dos relatos dos alunos colhidos no Grupo Focal. Esta análise observou que eles mesmos perceberam algum tipo de desenvolvimento, bem como cada um via a si mesmo, ou como se sentia a seu respeito. Destaca-se, assim, a importância desta experiência, por proporcionar ao sujeito o entendimento sobre si mesmo, e a observação de que houve transformação na maneira de se ver, de se sentir, numa autoavaliação positiva deste desenvolvimento:

Paula: “[...] surdo dá para dançar também, tem sentimento, tem vibração, eu fico feliz, eu gosto de dançar. [...] eu não sabia dançar eu via as pessoas lá dançando, mas eu primeira vez eu era muito desengonçada, eu não me expressava bem, mas depois eu vi que surdo dá para dançar, tem ritmo e fiquei mais feliz com isso.”

A prática da dança na escola vai propiciar aos que dela participam a construção do conhecimento de si mesmo e de seus semelhantes, do seu lugar no mundo, pois conjuga coordenação motora ao movimento, numa crescente evolução da qualidade de sua atuação pessoal, uma construção da autoestima e autoconfiança; a desenvoltura lhe transmite alegria e bem estar consigo mesmo e com o mundo. Então, podemos dizer que “as atividades motoras dão lugar às atividades mentais e vice-versa [...] o movimento humano [...] é dotado de significados elaborados pela mente que, quando exteriorizados, expressam sua linguagem por meio do corpo” (VERDERI, 2009, p. 48). Assim, observou-se que a partir dessa prática da dança, o aluno pode refletir sobre si mesmo e o mundo, sobre seu papel como indivíduo e ser social, que se movimenta, que pensa sobre o seu agir e o seu sentir no mundo.

Guilherme: “[...] E acreditei nisso de estudar também a dança. A professora Ana também, a professora nova também treinava a gente, ela ensinou a gente a amar a dança. Ela levou a gente a se apresentar em Volta Redonda, no Espaço Z, a gente foi e ela sempre ajudava a gente a dançar também. Eu fui aprendendo, aprendendo e gostei muito. E hoje aqui na escola também ensina e eu acho muito importante, faz parte [...] Eu ficava admirado como que depois todos aprendiam. Eu acreditei realmente que a dança, realmente surdo pode fazer uma apresentação boa, bem como ouvinte também”.

Percebe-se nesta fala que este aluno superou suas dificuldades e pôde se sentir parte necessária de um grupo que praticava dança também em outros espaços diferentes ou fora do escolar. O aluno tem consciência de que a deficiência impõe alguns obstáculos, entretanto não o incapacita de superá-las. Um relato de um dançarino surdo que participou do estudo de caso intitulado “Dançando ao Som do Silêncio” exemplifica perfeitamente essa reflexão: “o participante tem consciência de que sua deficiência impõe algumas dificuldades, porém não o tornam incapaz de ultrapassá-las. Isto porque o mesmo se aceita como é e procura preencher a sua vida com coisas positivas que o ajudam” (GÓES, et.al., 2013, p. 3). Segundo seu depoimento, comenta que a dança é parte disso, percebendo que ela influi no seu crescimento mental e corporal. Diz que na busca por coisas positivas que pudessem preencher sua vida encontrou a dança: “e foi dançando que conseguiu quebrar barreiras que o deixavam isolado no seu mundo de silêncio. Hoje esse silêncio foi invadido por vibrações e dança” (IDEM, 2013, p. 3).

Ele sugere também o empoderamento que tal segurança lhe proporcionou. Isto pressupõe mais relevante ainda o desenvolvimento de suas potencialidades e superação de seus limites.

Guilherme: “No passado, eu dançava em casa quando eu era pequeno, dentro de casa dançava todo atrapalhado. Eu gostava um pouco. Então a dança me ensinou a ter mais ritmo, melhor e com treino, dá pra dançar melhor”.

E esta compreensão se deu a partir do aprendizado desta expressão artística que valoriza o corpo como instrumento de comunicação, que lhe permite este autoconhecimento e autoconfiança. Assim, o pleno desenvolvimento de uma linguagem corporal por meio da dança permite que seja manifestada a personalidade do indivíduo. Isso significa a possibilidade de uma comunicação com mais fluidez e mudança de atitude da pessoa surda, “revelando que a dança pode ser utilizada como meio de interação social para pessoas com necessidades especiais” (MONTEZUMA, 2001, p. 311).

Paula: “Antes, quando eu era criança, eu vim pra escola bem pequena, eu não conhecia a dança, fazer o que aqui? A professora mostrava a dança [...] Eu mostrava, mostrava pra professora. Nas festas [...] eu ficava com medo de dançar, mas depois fui acostumando, acostumando. Ano após ano, teve várias festas, dá pra dançar nas festas, dá sim. Outros ritmos

como forró, eu gostei muito. Fiquei mais alegre, a dança nas apresentações fora da escola também, acreditei e dá pra dançar sim.”

O desenvolvimento da capacidade física e motora do surdo irá auxiliá-lo na adaptação social. Quando ele apresenta domínio dessas habilidades, adquire respeito e, conseqüentemente, autoconfiança (ALMEIDA, 2000). E a partir desta postura autoconfiante, este sujeito pode interagir e atuar em “seu meio social de maneira segura e independente. Esses aspectos serão de grande valia para o deficiente durante toda a vida. Afinal, sentir-se importante e capaz é fundamental” (IDEM, 2000, p.37).

João: [...] “A dança é muito boa para várias coisas, surdo vê gosta e começa a treinar. Me sinto bem treinar. Fico calmo. Antes ficava com vergonha ai acostumei já sei bastante. Tem surdo que acha difícil, ficaram com vergonha. Surdo às vezes acha difícil fica nervoso.” “A professora Elen pedia para eu ajudar e os outros alunos ficavam com ciúme, porque eu já tinha treinado antes, e eu ajudava a professora Elen a treinar.”

Outro aspecto que deve ser trazido é a possibilidade da dança promover segurança e autoconfiança no sujeito surdo que a pratica, pois o desenvolvimento da sua “capacidade sensorial, física e auditiva (enquanto deficiente) irá ajudá-lo na adaptação social, pois ao demonstrar habilidade, adquire-se respeito” (ALMEIDA, 2000, p. 37) e conseqüentemente obtém autoconfiança. Assim, poderá interagir com seu meio social de forma independente e segura.

Lidiane: “Eu gosto de dançar não tenho vergonha não. Gosto. Com a evolução, a gente tem sentimentos e também alegria, a gente se expressa com alegria, também amigo ri da gente, mas a gente não se aborrece, vai pra lá a gente dança e aí amigo deixa pra lá. [...] mas a dança evolui com a gente e às vezes o grupo perde na brincadeira, fica triste, conversando com o outro, brincando, fica junto com amigos fala que vai ganhar premio. Fico triste não, dançar é bom, fico alegre.”

Continuando esta análise, é necessário trazer à baila os estudos de Bronfenbrenner (2011) que discorre sobre os sistemas de interação no desenvolvimento humano, visto que é este desenvolvimento que estará na pauta a seguir. Segundo o autor, as características pessoais do indivíduo aparecem em seu modelo bioecológico de desenvolvimento humano, quando ele influencia e é influenciado pelo contexto (ambiente) por um período ou

tempo. O seu modelo consiste no PPCT cujos elementos são: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. De acordo com o autor, as características da pessoa vão aparecer em seu modelo bioecológico duas vezes: “primeiro como um dos quatro elementos (PPCT) [...] e outra vez, como consequência de desenvolvimento humano, [...] como resultado das influências mútuas dos quatros principais elementos do modelo bioecológico” (IDEM, 2011, p. 211).

Lidiane: “A dança pra mim precisa educação, respeito, [...], da pra evoluir ouvintes e surdos, meu sentimento é muito bom quando eu danço. Aprendi regras, [...] pedir perdão, desculpas, boas maneiras, gosto disso, fico mais inteligente se treinar bastante.”

Assim, temos que os sujeitos envolvidos na atividade da dança, neste contexto escolar, experimentaram, ao longo do tempo, as influências estabelecidas nas relações propiciadas pela dança, que favoreceram, segundo suas próprias observações, o desenvolvimento de suas emoções e reações perante o mundo. Segundo Bronfrenbrenner (2011), o desenvolvimento da sociedade não vai se aplicar apenas ao sujeito, mas também à organização da sociedade de que faz parte. Nesse sentido, podemos concluir que todos os envolvidos influenciam e são influenciados uns pelos outros e, com o tempo, tendem a se desenvolver de alguma forma.

Paula: “Eu antes não sabia dançar, só via surdos dançar todos, e eu? Eu me sentia muito nervosa, como eu vou dançar? Eu era muito tímida antes, mas com a dança, eu aprendi que dá sim. Senti mais calma e depois quando a gente acostuma e treina bastante dá pra dançar.”

Guilherme: “Eu antes era criança e não entendia nada, eu só imitava, eu não tinha muito ritmo, mas achava legal os outros dançar, mas não tinha interesse. Depois quando eu fiquei maior, com mais idade, eu vi que música faz parte da vida, hoje entendo a dança na nossa vida. Fico mais calmo, gosto, fico alegre e acho muito legal. A minha vida mudou muito eu percebi que a dança me ajudou.

Os diálogos apresentam o que os alunos observaram de como eram antes de praticarem a dança, bem como a observação de que depois de algum tempo superaram questões pessoais como medo ou timidez, dizendo que se sentiam mais autoconfiantes, “tanto as ações quanto as emoções são inseparáveis do corpo e estão determinando a forma na qual a imagem corporal se estabelece” (BRIKMAN, 1989, p. 105). O sujeito associa

naturalmente as emoções que carrega nos movimentos que executa por meio da dança, percebe-se protagonista de sua vida, agente de sua própria emancipação e é nesta ação que se nutre de “registros sensíveis que deixam rastros no organismo de forma permanente e significam a transformação e o reforço da identidade” (IDEM, 1989, p. 105).

Meire Cristina: “Eu sinto muita alegria, sentimento é muito bom em outros lugares de dançar eu fico muito animada de fazer isso, eu gosto.”

Levy: “Dança pra mim é muito bom [...] Em vários lugares também”. “Senti várias coisas, eu penso que a dança pra mim é o quê? O professor ensina, a gente aprende.”

Lidiane: “Lá no Espaço Z, lá no Tobogã também a gente aprendeu a cantar o hino, várias coisas, também nas festas juninas aprendi a dançar, muito legal isso, eu gosto. Brincar, se divertir, rir muito, eu gosto e fico muito animada, a gente treina, é muito bom.”

Podemos observar que, a partir desta atividade, os alunos refletiram sobre seu sentimento em relação a eles mesmos e o ambiente em que estão inseridos, como indivíduos que se movimentam no mundo, seres sociais que sentem, pensam, agem e se modificam.

Meire Cristina: “Ah é eu gosto de muito de dança em qualquer lugar. Sentimento. Sentimento diferente não, tem que ter sentimento, triste não, tem que ser feliz na dança.”

Lidiane: “Dança aqui na escola, dança precisa treino. Na festa... a professora de educação física Elen ensinava a gente que precisa ter calma pra aprender os ritmos. Não pode ficar nervoso, precisa ter calma, e a professora sempre ficava junto com a gente [...]” “Então precisa ter educação e aí a dança fica ótima.”

Percebe-se que além de se sentirem bem com as aulas de dança, cada indivíduo experimentou algum tipo de desenvolvimento neste sentido, o que reforça a hipótese de que a dança pode auxiliar ou favorecer este desenvolvimento. “Construções complexas da arte acabam servindo ao nosso prazer decorrente da sensação de coisas agradáveis. O processo de percepção em arte é um objetivo em si” (VYGOTSKY, 2001, p. 46). São as sensações agradáveis que a dança proporciona, a partir da percepção de que o indivíduo constrói saberes por meio de seu corpo em movimento. O ritmo interno de cada indivíduo só pode ser percebido por meio do corpo.

Guilherme: “Eu gosto das aulas de dança, sim. Porque as aulas de dança me fizeram ter mais expressão, ter mais ritmo, me ajudaram. A professora sempre me ajuda e eu ajudo também, isso é uma troca de experiência. Dança me faz isso, eu me sinto bem, é muito legal eu aprender com os outros.”

Paula: “[...] surdo dá para dançar também, tem sentimento, tem vibração, eu fico feliz, eu gosto de dançar. [...] eu não sabia dançar eu via as pessoas lá dançando, mas eu primeira vez eu era muito desengonçada, eu não me expressava bem, mas depois eu vi que surdo dá para dançar, tem ritmo e fiquei mais feliz com isso.”

João: “A aula de dança é importante, os ritmos, os movimentos, a direção no espaço, por exemplo às vezes vai pra direita, vai pra esquerda isso é bom. Ajuda na saúde da gente a dança, nas expressões corporais, ajuda no espaço. Me ajudou muito a postura, a professora mudava a direção da gente. Me ajudou no movimento, no ritmo, a ter atenção, não olhar pra baixo, pra olhar certo pra frente, se tiver errado? Vamos nos esforçar! Também pra saúde melhorar.”

Por isso que “os surdos, ao improvisarem, conseguem resultados excepcionais de compreensão musical e muitas vezes suas danças são, em sua estrutura musical, melhores que as dos próprios ouvintes” (FUX, 1983, p. 54). É um processo de construção criativo e complexo que contribui para o desenvolvimento do indivíduo.

Dança, enquanto processo educacional criativo, é como alimento para a mente humana e colabora para o desenvolvimento de suas potencialidades, propiciando crescimento físico, cognitivo e emocional (NANNI, 2001). Segundo esta autora, a dança pressupõe no ser humano o desenvolvimento e o aprimoramento “de suas características sensoriais, intelectuais, emocionais, afetivas, sensibilizando pela apreciação do belo, do estético e do moral por ser uma arte conceitual” (IDEM, 2011, p. 129).

João: “[...] me ajudou muito a postura, a professora mudava a direção da gente. Me ajudou no ritmo, a ter atenção, para olhar certo pra frente [...] também para a saúde melhorar.

Meire Cristina: “O João falou uma coisa certa, ajuda na saúde da gente, melhora nosso corpo também, muito bom quando a gente participa na aula de dança. Me ajudou também muito. Ajuda na saúde, ficar mais magra, ela ajuda também. Não importa se é velho, não importa a idade fica mais jovem, me sinto bem. Contribui bastante a dança.”

Assim, a dança como arte conceitual seleciona as mensagens ou ideias que seus sujeitos pretendem transmitir por meio da expressão inserida nas formas e movimentos pela comunicação não verbal, sendo então veículo de transformação pela humanização do sujeito.

Meire Cristina: “O João falou uma coisa certa, ajuda na saúde da gente, melhora nosso corpo também, muito bom quando a gente participa na aula de dança. Me ajudou também muito. Ajuda na saúde, ficar mais magra, ela ajuda também. Não importa se é velho, não importa a idade fica mais jovem, me sinto bem. Contribui bastante a dança.”

Como apresentado nos diálogos acima, os próprios alunos perceberam que a dança proporcionou algum tipo de desenvolvimento pessoal, quando colocaram que sua postura, maneira de se locomover, expressões corporais puderam ser trabalhadas e melhoradas por meio da dança. Vale ressaltar, ainda, que os alunos apresentaram, na fase de coleta de dados para esta pesquisa, satisfação e reconhecimento por participarem deste estudo, demonstrando se sentirem valorizados por suas opiniões serem ouvidas, e também delas serem importantes para o trabalho.

E tão relevante quanto o reconhecimento da sua opinião, é o desenvolvimento de aspectos perceptíveis levantados por eles, bem como a constatação de que é importante ampliar também as reflexões sobre os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança na escola e, conseqüentemente, em toda a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe alguns dados para elaborar uma reflexão fundamentada a respeito de um possível desenvolvimento de alunos surdos por meio da prática da dança. As respostas que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa trouxeram puderam oferecer uma compreensão das implicações da dança no processo de desenvolvimento dos alunos de uma escola pública bilíngue para surdos, pois foram utilizados dados históricos e documentais, além de entrevistas e do Grupo Focal. A análise procurou levantar quais os pontos relacionados à contextualização dos referenciais teóricos utilizados para sustentar a proposição sobre a possibilidade desse desenvolvimento humano por meio da dança na educação inclusiva. Assim, os documentos demonstraram que a prática da dança é parte integrante das atividades desta escola por pelo menos 15 (quinze) anos, mas não está inscrita no seu Projeto Político Pedagógico como parte dos projetos permanentes da instituição. Isto se deve, talvez, ao fato de que a escola não possui um espaço físico apropriado que favoreça à aplicação da atividade, pois não dispõe de ambiente adequado como sala de dança, por exemplo. Entretanto, mesmo sem tais condições, a atividade foi oferecida e a partir das falas analisadas foi possível perceber as contribuições dessa prática no desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos envolvidos na experiência pesquisada. Tais contribuições estavam presentes na expressividade deles, na criação espontânea de coreografias junto aos colegas, nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nessa prática, no sentir-se capazes e parte de um contexto, na emancipação pessoal, no desenvolvimento da autoconfiança, no reconhecimento de suas capacidades, favorecendo a inclusão social de alunos surdos. Os alunos demonstraram perceber que houve uma melhoria da qualidade de vida, tanto física e emocional quanto social a partir das interações promovidas nessa atividade. As práticas desenvolvidas pelas professoras também contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional de ambas, segundo seus relatos, pois quando se envolveram com este contexto se apropriaram das demandas e necessidades desta comunidade e cultura surda, sentindo necessidade de buscar aprimoramento por meio de capacitação e formação continuada no

sentido de oferecer uma educação com mais qualidade para os alunos que estiveram sob sua atenção, revelando que o professor da educação inclusiva quase sempre não está pronto, mas que ele se constrói e se constitui professor a partir do processo de interação com o outro, quebrando seus próprios preconceitos em relação ao surdo, superando obstáculos como falta de espaço e material adequado para as aulas de dança, demonstrando que é difícil lidar com a inclusão, mas que ela é não só possível quanto viável. Não se pode deixar de mencionar que foi percebida uma significativa distorção idade/série dos alunos surdos participantes dessa pesquisa, sugerindo novos estudos sobre este aspecto em trabalhos futuros. É acreditando na importância do ensino-aprendizagem da dança na escola que esta pesquisa se encaminhou. As possibilidades que esta atividade pode oferecer são reais, tanto do ponto de vista social, quanto emocional e cognitivo, contribuindo para a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. **Surdez, Paixão e Dança**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 10 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, D. **Dança...: Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicol Teor Pesqui**, v. 26, n. 1, p. 7-17, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BORGES, R.S. **A deficiência na perspectiva de Vygotsky**. Maringá: CIANORTE, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e Orientações sobre Artes: Respondendo com Arte às Necessidades Especiais**. Brasília: MEC / SEESP, 2002.
- _____. Lei 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- _____. A Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus. 1989.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história... **Educar em Revista**, Edição Especial n. 2. Curitiba: UFPR, 2014.

CASARIN; M.M. História, Comunidade e as Representações Culturais da Surdez. História da Sudez, UFSM.2010. acesso em 18 abril 2016 Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA95wAE/historia-surdez-ufsm>

CROMACK, E. M. P. da C.. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004.

DE ALMEIDA GIL, M. E. Pessoas com deficiência: pesquisa sobre sexualidade e vulnerabilidade. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 17, n. 98, p. 51-65, 2010.

DE ANTONI [et al.] Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. 53(2), 38-53, 2001.

_____. Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Pesquisado em 20 de maio de 2015.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOS SANTOS MENDES, L. N. Grupo Focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa. **Pesquisa em Pós-Graduação-Série Educação**, n. 9, p. 49-54, 2013.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. (org.) **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. n. 24, p. 213-225. Curitiba: Educar UFPR, 2004.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p.149.

FAZENDA, I. C. A. (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 13-05-2016.

FERREIRA, V. **Dança Escolar: um novo ritmo para a educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FUX, M. **Dança, Experiência de Vida**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1983.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF, Liber Livro Editora, 2012.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GÓES, A.P.M.V.; [et al.] Dançando ao som do silêncio. Ed. Especial – artigo II. **Boletim Fiep**. Volume 83- 2013. Disponível em <http://www.fiepbulletin.net>. Acessado em 02 de junho de 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GHUNTER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. Belo Horizonte, 2004.

KOSLOWSKI, L. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. **Anais do Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio**, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, T. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/>. Acesso em: 2015-09-12.

LIMA, T. M. **Projeto Novos Talentos**. Capes. v. 1, n. 1. UFMT, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unemat.br/index.php/cpe/article/view/319/309>

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, Mar. 2013. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=en&nrm=iso. acesso 18 Abril. 2016.

LOHRENTZ, T. T. **Dança inclusiva: o desafio no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da dança para deficientes auditivos**. Chapecó, UNOESC: 2014.

_____. **É possível inclusão de surdos em aula de dança? Problemas enfrentados pelos professores durante a prática pedagógica**. Chapecó, UNOESC: 2014.

LOPES, B. E. M. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, 2015.

LOURENÇO, K. R. C. **Política Pública Linguística x Educação Inclusiva: desvelando processos de exclusão**. Livro no prelo. 2013.

LOWENFELD, V; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAGALHÃES, L. O. R. **Construção de Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental I: A Voz do Professor**. Taubaté: UNITAU, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil – exclusão à inclusão escolar**. São Paulo, LEPED/UNICAMP, 2001. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em 11 de outubro de 2015.

MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 53-70, 2011.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009 a.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo **Revista de Ciências da Educação**. n. 8. jan-abr. 2009 b.

MARQUES, A. I. **Dançando na Escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, G. M. L.; SILVA, M. C. R. F. (org.) **Educação, Arte e Inclusão: trajetórias de pesquisa**. Florianópolis: UDESC, 2009.

MENDONÇA, S. R. D. **Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares**. São Paulo: PUC, 2007.

MONTEZUMA, M. A. L. Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora. **Revista Bras. Ed. Especial**, Marília, v.17, n.2, p.321-334, Mai.-Ago., 2011.

MORGADO J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio: avaliação em políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2001.

NANNI, D. **Dança Educação: princípios, métodos e técnicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

NÓBREGA, J. D. [et al.] Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 671-679, 2012.

OLETO, R. R. **Grupo Focal ou Grupo de Discussão**. Jornal das Faculdades Milton Campos. Belo Horizonte, MG, n.90, p.6. 2005. Disponível em: <http://www.mcampos.br/jornal/n90/pag06.htm> . Acesso em 25 de julho de 2015.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. 4ª. ed. São Paulo, Summus: 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

PINHEIRO, D. **Atravessamentos Históricos Culturais na Educação de Surdos: Problematizando a Inclusão**. Biblioteca Central da UFSM , 2012.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/valcinetemacedo/disciplinas/metodologia-do-trabalho-cientifico/e-book-mtc>. Pesquisado em: 08 de junho de 2015.

QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura, Canoas**, n. 3, p. 53-62, 2000.

QUIXABA, M. N. O. O desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, Brasília, DF, n. 3, p.41-45, dez. 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, 9, Nova Série, 79-87, 1998.

SALGADO, E. C. V. de C. **Desenvolvimento humano, Arte-Educação: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência**. Taubaté: UNITAU, 2013.

SAMPAIO, J. L. de F. **O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?** São Paulo: ECA/USP, 2014.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D.; OLIVEIRA, M. C. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 27, n. 48, p. 41-52, jan. abr. 2014. Disponível: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 24 de julho de 2015.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SKLIAR, C. **Bilinguismo e biculturalismo**. Caxambu: UFRS - ANPEd, 1997.

SKLIAR, C.; QUADROS, R.. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

TADRA, D. S. A.; [et al.]. **Linguagem da Dança**. Curitiba: Ibplex, 2009.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, L. **Atividade física adaptada e saúde: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2008.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, n 36, 2012.

VERDERI, E. **Dança na Escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil. [Esquema de investigação pedológica]. Tradução das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: _____. **Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología**. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. Disponível: www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

ZAGONEL, B. **Arte na Educação Escolar**. Curitiba - PR: IBPEX, 2008.

APÊNDICE I – OFÍCIO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Redeclenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

CÓPIA

Ofício nº PPGEDH – 020/2015

Taubaté, 21 de agosto de 2015

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos a V.S.^a permissão para a realização de pesquisa pela aluna **SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA**, do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado **“DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão de alunos surdos”**. O estudo será realizado com OS (AS) ALUNOS (AS) DA ESCOLA MUNICIPAL BILINGUE [REDACTED], na cidade de [REDACTED]/RJ, sob a orientação da Profa. Dra. SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA. O contato com esses estudantes será feito na própria escola, com dias previamente agendados, onde faremos entrevistas e grupos de discussão com estes alunos, através de instrumentos elaborados para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes. Ressaltamos que o Projeto da Pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté. Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657, ou com a pesquisadora telefone (24) 99236-6243, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação

Ilmo (a), Sr (a) Maria do Carmo.
Maria do Carmo Rezende Alves
Diretora da E.M.Bilingue [REDACTED]/RJ.

E.M. BILINGUE [REDACTED]
[REDACTED] – Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Auditivo de [REDACTED]
Rua Altamiro O'Neilby, 755 – Alvorada
CEP 27511-100 – Resende – RJ.



APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
 prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 022/2015

Taubaté, 21 de agosto de 2015

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos a V.S.^a permissão para a realização de pesquisa pela aluna **SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA**, do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado **“DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão de alunos surdos”**, este ofício visa solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município de [REDACTED] para realização de uma pesquisa nas dependências de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, cujo objetivo é investigar a prática da dança com seus alunos surdos.

Para a realização desta pesquisa, os dados serão coletados por meio de questionários, entrevistas e grupo de discussão. Os conteúdos abordados na entrevista e o contato interpessoal não oferecerão riscos físicos e/ou psicológicos aos sujeitos de pesquisa e à instituição. As pessoas que aceitarem colaborar com a pesquisa não receberão nenhuma recompensa pela participação e poderão deixar de ser participantes, a qualquer momento, independente do motivo que os levem a desistir da participação, sob a orientação da Profa. Dra. **SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA**

O material coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, além de poder ser divulgado em artigos científicos que manterão sob sigilo a identidade dos participantes e da instituição envolvida. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou a qualquer momento poderão ser esclarecidas no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657, ou com a pesquisadora telefone (24) 99236-6243.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

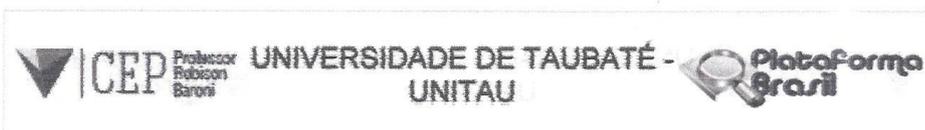
Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
 Coordenadora do Mestrado Educação Profissional em Educação

Ilmo. Sr.
 Secretário Municipal de Educação do Município de [REDACTED]

mediante o exposto o departamento pedagógico posiciona-se de forma favorável a presente solicitação.
 Profa. Neide Josina [REDACTED]
 Disadora Dept. Pedagógico

APÊNDICE III – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão de alunos surdos

Pesquisador: SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51677915.0.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.377.540

Apresentação do Projeto:

Bem elaborado e fundamentado

Objetivo da Pesquisa:

Claro e conciso

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram atendidos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa muito interessante e importante, realizando a inclusão de alunos surdos no mundo da dança

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram todos atendidos

Recomendações:

Ao término da pesquisa inserir na Plataforma Brasil o relatório final, em atenção as normas operacionais da Resolução 466/12.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Professor
Robison
Baroni

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 1.377.540

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/12/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_593317.pdf	05/12/2015 01:12:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_C.pdf	05/12/2015 01:10:47	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_B_2.pdf	05/12/2015 01:10:27	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_B_1.pdf	05/12/2015 01:10:06	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_A_3.pdf	05/12/2015 01:08:57	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_A_2.pdf	05/12/2015 01:08:35	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_A_1.pdf	05/12/2015 01:08:07	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUADROS.doc	02/12/2015 20:18:04	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.doc	02/12/2015 20:15:40	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 1.377.540

Investigador	PROJETO.doc	02/12/2015 20:15:40	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	02/12/2015 20:08:55	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AUTORIZA_SECRETARIA.pdf	02/12/2015 19:37:40	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZA_ESCOLA.pdf	02/12/2015 19:36:40	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	02/12/2015 19:30:19	SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 21 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

APÊNDICE IV – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte I – Alunos

Formulário para conhecimento do perfil do aluno

Dados Gerais

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____

Série/Ano escolar: _____ Ano de matrícula: _____

Lazer: _____

Tempo de escolarização: _____

Local de residência: _____

escolaridade dos pais: _____

profissão dos pais: _____

tempo de participação nas atividades de dança: _____

Roteiro das questões norteadoras para os (as) alunos(as) da escola bilíngue:

1. Você quis participar das aulas dança na escola?
2. Você gosta de fazer aula de dança na escola? Por quê?
3. E fazer apresentação fora da escola? O que significa?
4. Você já dançava antes? Onde?
5. Ser surdo atrapalha você dançar?
6. O que você sentiu ao participar das aulas de dança na escola?(dar depoimento)
7. Percebe alguma mudança em você depois que participou das aulas de dança? Quais?
8. Fale sobre as professoras de dança

Parte II - Professoras

Dados Gerais

Formação: _____ Ano da Formação: _____

Idade: _____ Tempo na Instituição: _____

Área de atuação: _____

Roteiro de entrevista para a professora:

1. Você se sentia preparada para atuar com alunos surdos? O que significa ser professor numa escola bilíngue para você?
2. Qual a contribuição da sua formação para o desempenho da sua prática docente nesta instituição? Na sua formação houve algum tipo de capacitação para atuar com alunos deficientes?
3. Que relação faz entre o seu trabalho de dança na escola e o desenvolvimento do seu aluno surdo? Você percebeu mudança no comportamento de seus alunos a partir da experiência com a dança? Quais?
4. O que motivou oferecer dança a alunos surdos? Quais eram seus objetivos?
5. Quais os desafios enfrentados por você na sua atuação?
6. O que fez para vencer os desafios?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos”

Pesquisadora: Sandra Maria da Silva Oliveira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suelene Regina Donola Mendonça.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos”

Objetivo da pesquisa: Conhecer e analisar as contribuições das aulas de dança no desenvolvimento de um grupo de alunos surdos de uma escola bilíngue do município de [REDACTED] /RJ.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados análise documental da instituição, entrevistas, grupo focal de discussão, etc., que serão aplicados junto a 9 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II da escola Bilíngue [REDACTED], na cidade de [REDACTED] /RJ, que participaram das aulas de dança no ano de 2015.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas e grupo de discussão, etc., permanecendo de posse da mesma por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas e grupo de discussão, etc. serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora, por meio de entrevistas e

grupo de discussão, etc.). Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o desenvolvimento do aluno surdo através da aula de dança na escola. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2015 do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA, residente no seguinte endereço: RUA ALMIRANTE TAMANDARÉ, 127, NOVA LIBERDADE – [REDACTED]/RJ, podendo também ser contatado pelo telefone (24) 99236-6243. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99151-4406. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno surdo através de aulas de dança na escola.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto a pesquisadora, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Local, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos”**. Nesta pesquisa pretendemos Conhecer e analisar as contribuições das aulas de dança no desenvolvimento de um grupo de alunos surdos de uma escola bilíngue do município de [REDACTED] /RJ.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados análise documental da instituição, entrevistas, grupo focal de discussão, etc., que serão aplicados junto a 9 alunos do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental da escola Bilíngue [REDACTED], na cidade de [REDACTED]/RJ, que participaram das aulas de dança no ano de 2015.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

NOME DO PESQUISADOR: SANDRA MARIA DA SILVA OLIVEIRA

TELEFONE (24) 99236-6243; (12) 99151-4406; (12) 3625-4217.

OBS: “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”

E-MAIL sandra_prof.artes@yahoo.com.br

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, ____ de _____ de 20____.

Participante

Responsável

Pesquisadora

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIREITOS DE IMAGEM

Eu, _____
 (nome), _____ (nacionalidade), _____ (estado
 civil), _____ (profissão), inscrito no CPF sob o nº _____
 e RG sob o nº _____, responsável pelo aluno _____

autorizo o uso da imagem para fins de estudo da coleta e análise dos dados do projeto cujo tema é **“DANÇA NA ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos”**.

Local, _____ data: ____/____/2016.

 Assinatura do Participante

 Assinatura do responsável

 Pesquisadora

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto a pesquisadora, quanto a participação do aluno(a) _____ no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo com a participação do aluno(a) nesse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Local, _____ de _____ de 2016.

 Responsável

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIREITOS DE IMAGEM

Eu, _____
_____(nome), _____(nacionalidade), _____(esta
do civil), _____(profissão), inscrito no CPF sob o nº _____
e RG sob o nº _____, autorizo o uso da imagem para fins de
estudo da coleta e análise dos dados do projeto cujo tema é **“DANÇA NA
ESCOLA: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e
desenvolvimento de alunos surdos”**.

Local, _____ data: ____/____/2016.

Assinatura do Participante

Pesquisadora