

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO.**

**Projetos de inclusão socioeducacional de surdos: repercussão sob o ponto de
vista dos participantes primários e secundários**

Damiana Ramos Bomfim

Araraquara- SP

2024

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO.**

**Projetos de inclusão socioeducacional de surdos: repercussão sob o ponto de
vista dos participantes primários e secundários**

Damiana Ramos Bomfim

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Oliveira
Suzigan Dragone

Araraquara- SP

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

B683p Bomfim, Damiana Ramos
Projetos de inclusão socioeducacional de surdos: repercussão sob o
ponto de vista dos participantes primários e secundários.
Universidade de Araraquara – UNIARA. 2024.

110 f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em
Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

1. Surdez. 2. Libras. 3. Interação. 4. Projetos de Inclusão Socioeducacional.
5. Escolas de Ensino Fundamental I e II.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOMFIM, D.R. Projetos de inclusão socioeducacional de surdos: repercussão sob o ponto de vista dos participantes primários e secundários. 2024. 110f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP. 2024.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DA AUTORA: Damiana Ramos Bomfim

TÍTULO DO TRABALHO: Projetos de inclusão socioeducacional de surdos: repercussão sob o ponto de vista dos participantes primários e secundários

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA - 2024

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Damiana Ramos Bomfim

Endereço Rua Orlando Carnevalli, 81. Jardim Bothânico.

Jaboticabal-SP CEP 14875-046

E-mail: dimiirb@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

Nome da autora: **Damiana Ramos Bomfim**.

Código de aluno: **15022-005**

Data: **13 de março de 2024**

Título Do Trabalho: **"Projetos de inclusão socioeducacional de surdos: repercussão sob o ponto de vista dos participantes primários e secundários"** .

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Profa. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada



Documento assinado digitalmente
MARCIA DUARTE GALVANI
Data: 26/04/2024 15:53:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani
Universidade Federal de São Carlos/UFScar

(X) Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: **25/04/2024**

Profa. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone (orientadora)

Dedico esta dissertação a toda minha família, amigos, a todos que amo e que, direta ou indiretamente, dão significado a minha vida, tornando-a mais doce.

Agradecimentos

Agradeço a oportunidade a mim dada para realização desta dissertação, tendo em mente sobretudo a gratidão a Deus, pois através dos seus maiores presentes, a vida, a fé e o amor, foi possível realizar esse sonho.

A minha querida orientadora Prof.^a Dra. Maria Lucia Oliveira Suzigan Dragone, que durante todo o período de desenvolvimento da dissertação permaneceu ao meu lado, dedicada, empática, ética, de modo a acreditar no meu trabalho enquanto aluna, apresentando postura profissional, mas sobretudo humana.

Agradeço em especial à Coordenadora do PPG (Processos de Ensino Gestão e Inovação), Prof.^a Dra. Dirce Charara Monteiro e à secretária Flaviana, por compartilharem experiências, momentos maravilhosos que carregarei para a vida.

Aos meus amigos do Mestrado, que compartilharam experiências que se somaram as minhas, enriquecendo nossos conhecimentos. Em especial, a Mirian de Souza Claudino, pelas nossas viagens, discussões, parceria e estudos, sempre com respeito, empatia e gratidão.

Aos meus pais, Franco de Melo Ramos e Edilze da Silva Ramos, pelo amor, carinho e princípios a mim proporcionados, aos meus irmãos, Luciano, Marcelo e Daniel, por, mesmo longe, me acompanharem e apoiarem sempre. As minhas cunhadas, em especial, a Lorena, pela paciência em me ouvir e me apoiar nos momentos de angústia e ansiedade.

Ao meu esposo Celso de Oliveira Bomfim, por todo amor, carinho, companheirismo e apoio nos obstáculos diários.

Às minhas queridas amigas, que sem especificar nomes e funções, sabem o quão importante foram e são na minha vida.

Obrigada a todos que contribuíram no desenvolvimento e conclusão deste estudo.
Gratidão!

LIBRAS – A ARTICULAÇÃO EM MIM

Bocas mexendo em minha frente,
o que devo fazer?
Minha boca mexer,
obtenho olhares e risos para com meu ser.

De repente sinto mágoa, dor,
e tudo fica escuro, sem cor.
Viver não tem sentido,
então me despeço, temido.

Mas, alguém se aproxima
e me salva.
Mostra-me um mundo diferente,
onde as mãos falam.
E agora, sinto-me humano por participar,
falar, poder me expressar.
Pois da boca sinto sabor
e da articulação das mãos o amor.

Damiana Ramos Bomfim
Homenagem do Dia Nacional dos Surdos
(26/09/2019)

RESUMO

A Inclusão de surdos é considerada um tema muito importante e desafiador no ambiente escolar e social, pois requer muito estudo e trabalho para conscientização e efetivação na sociedade como um todo. Em vista disso, esta pesquisa baseia-se na investigação das relações interacionais de dois projetos educacionais voltados para trabalhos de inclusão de surdos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”, desenvolvidos sob a proposta bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – Libras e Língua Portuguesa), bem como suas repercussões na inclusão socioeducacional de surdos. A partir dessa premissa instigou-se o questionamento central: Sob o ponto de vista dos participantes primários e secundários, como as relações interacionais promovidas pelos projetos puderam contribuir com o processo de efetivação da inclusão socioeducacional dos surdos? Como fundamentos teóricos destacam-se Montessori (2018), Dias (2004), Goldfeld (2002), Santana (2007), Honoro e Frizanco (2008) e Lacerda (2015). Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva realizada em unidades educacionais específicas de atendimento ao público com surdez e ouvintes, um estudo de caso. O objetivo geral foi o de investigar a repercussão do processo de inclusão socioeducacional do aluno surdo nos projetos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”, na perspectiva dos participantes, primários (alunos surdos e ouvintes) e secundários (demais membros da comunidade escolar), antes, durante e após o período da Pandemia do Covid 19, tendo como objetivos específicos: a) investigar como os alunos surdos referem ser suas relações bilíngues no âmbito escolar, familiar e social; b) investigar como intérpretes de Libras e professores avaliam o impacto causado pelos projetos na vida dos alunos e dos profissionais no âmbito escolar; c) analisar como os alunos ouvintes e familiares consideram o seu posicionamento humano e social no âmbito inclusivo de pessoas surdas; d) identificar quais ajustes e melhorias os participantes sugerem para aprimoramento dos projetos. O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas de Ensino Básico (Fundamental I e Fundamental II) de uma cidade situada no interior do Estado de São Paulo, que atendem apenas crianças e adolescentes no período diurno. Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas. Participaram 59 membros das unidades escolares: 24 Professores Regentes, 3 Intérpretes de Libras, 3 Gestores escolares, 7 Funcionários de apoio, 11 Alunos Surdos e ouvintes e 11 Pais/responsáveis. Os resultados indicaram que todos os participantes dos projetos se manifestaram cientes da importância da aprendizagem da Libras e sua articulação nas relações interacionais para que exista a inclusão; sugerem que os projetos deveriam acontecer em todas as unidades escolares do município e ampliar a participação da sociedade. A língua predominante dos profissionais, pais e/ou responsáveis é a língua oral, com apenas uma minoria conseguindo se comunicar em Libras. As mães apreciam e apoiam os projetos, percebendo o desenvolvimento dos filhos através da Libras na escola e na sociedade, mas em suas residências mantém a predominância da Língua Portuguesa. A maioria dos alunos (surdos e ouvintes) com a aquisição da língua de sinais durante os projetos apresentam comunicação bilíngue e passaram a compartilhar a Libras em suas residências e na sociedade. Dentro do ambiente escolar os alunos passaram a viabilizar a comunicação entre alunos surdos e profissionais das escolas, e ambientes sociais. Conclui-se que os projetos têm colaborado na disseminação da Libras e, conseqüentemente, na maior acessibilidade ao sujeito surdo, oportunizando o envolvimento e a conscientização da comunidade escolar e na microrregião, favorecendo a Inclusão socioeducacional de surdos.

Palavras-chave: Surdez. Libras. Interação. Projetos de Inclusão Socioeducacional. Escolas de Ensino Fundamental I e II.

Abstract

The Inclusion of Deaf People is considered a very important and challenging issue in the school and social environment because it takes a lot of studies and work to raise awareness and become effective in society as a whole. In this regard, this research is based on the study of the interactive relationships of two educational projects aimed at inclusion work for deaf people “*Libras in Art*” and “*Libras: paths that do not stop*”, developed within the bilingual proposal (Brazilian Sign Language – *Libras* and Portuguese language), and their impact on the socio-educational inclusion of the deaf people. Based on this hypothesis, the central question was raised: How can the interactive relationships fostered by the projects contribute to the process of socio-educational inclusion of deaf people from the perspective of the primary and secondary participants? Montessori (2018), Dias (2004), Goldfeld (2002), Santana (2007), Honoro and Frizanco (2008) and Lacerda (2015) stand out as theoretical foundations. This is descriptive qualitative research conducted in specific educational institutions for deaf and hearing people in public, a case study. The general objective was to investigate the impact of the process of socio-educational inclusion of deaf students in the projects “*Libras in Art*” and “*Libras: paths that do not stop*” from the perspective of the primary participants (deaf and hearing students) and secondaries (other members of the school community), before, during and after the period of the Covid 19 Pandemic, with the specific objectives: a) Investigate how deaf students describe their bilingual relationships in school, family and social contexts before, b) Examine how *Libras* interpreters and teachers evaluate the impact of projects on the lives of students and professionals at school; c) Analyze how hearing students and their families consider their human and social positioning within the context of deaf inclusion; d) Determine which adjustments and improvements the participants suggest to further develop the projects. This study was conducted in two public basic education schools (Elementary School I and Elementary School II) in a city located in the interior of the state of São Paulo that serves children and adolescents only during the day. Two instruments were used to collect data: Questionnaires and Semi-structured interviews. 59 members of the school units participated: 24 Principal Teachers, 3 *Libras* Interpreters, 3 School Managers, 7 Support Staff, 11 Deaf and Hearing Pupils, and 11 Parents/Responsible. The results showed that all projects’ participants were aware of the importance of learning *Libras* and its articulation in interactive relationships so that inclusion exists; they suggest that the projects should take place in all school units in the community and widen community participation. The predominant language of professionals, parents and/or responsible persons is oral, only a minority is able to communicate in *Libras*. The mothers appreciate and support the projects and notice the development of their children through *Libras* at school and in society, but at home, the Portuguese language remains dominant. The majority of students (deaf and hearing) who have learned sign language as part of the projects demonstrate bilingual communication and have begun to use *Libras* at home and in society. Within the school environment, students began to facilitate communication between deaf students and school staff and the social environment. The conclusion is that the projects have contributed to the dissemination of *Libras* and thus to better accessibility for the deaf by creating opportunities for the involvement and awareness of the school community and the micro-region, which favors the socio-educational inclusion of the deaf people.

Keywords: Deafness. *Libras*. Interaction. Socio-educational inclusion projects. Elementary school I and II.

PERCURSO PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Minha vida profissional teve início um pouco antes da minha nomeação no serviço público municipal, uma breve experiência trabalhando com vendas e, após ser aprovada em um processo seletivo, iniciei meu trabalho como professora em uma instituição de ensino especial. No exercício da função de pedagoga, apresento um histórico de estudo voltado à Educação. Terminei o Magistério – curso normal em 2002 (EE “Aurélio Arrobas Martins” - Estadão) e já iniciei a graduação no curso de Letras/Inglês em 2005 (Faculdade de Educação São Luís). Como atuava substituindo em uma escola de educação especial (APAE) fiz um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial no ano de 2007 (Faculdade de Educação São Luís). Amava trabalhar lá, mas ainda não era o meu foco de interesse.

Devido à experiência em 1999 (cursando o ensino médio, quando iniciei meu primeiro contato com a comunidade surda, conhecendo e começando uma amizade com uma aluna surda que me apresentou e ensinou o básico da Língua Brasileira de Sinais – Libras) percebi o quanto a inclusão era falha, principalmente pela falta de acessibilidade bilíngue (educacional e social). Neste período de estudo senti que minha participação na vida dela era muito importante, que os indivíduos surdos gostam que estejamos juntos deles, mas principalmente, gostam de estar inseridos na sociedade e de se sentirem pertencentes ao mundo. Creio que desde então eu tinha interesse em trabalhar com o indivíduo surdo.

Com a nomeação municipal, graduei-me no curso de Pedagogia em 2010 (Faculdade de Pinhais – FAPI), frequentei cursos de Língua Brasileira de Sinais- Libras (Introdutório, intermediário I e intermediário II) pela APÁS - Associação de Pais e Amigos de Surdos (2009-2012) e, comecei também, o trabalho na educação para surdos. Em seguida, realizei especialização em Psicopedagogia Institucional (2010) e Clínica (2014) na Faculdade de Educação São Luís, para poder colaborar melhor no desenvolvimento dos alunos surdos, passando a conhecer com mais profundidade o processo de aprendizagem e os meios de avaliar e intervir.

Para dar continuidade ao ensino para surdos, e tendo conhecimento de que, após 2015, seria necessário ter curso de Letras/Libras ou pós-graduação em Libras, além da realização de Exame de Proficiência em Libras – Prolibras , realizei mais uma especialização no curso de Libras – Língua Brasileira de Sinais, em 2015 (Universidade Paulista - UNIP); com a pandemia do Coronavírus, iniciei e conclui a especialização em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras, em 2021 (Faculdade de Educação São Luís) e frequentei o curso de

formação “Educação de Surdos em tempo de pandemia” (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar).

Atualmente sou funcionária pública com dois cargos na Rede Municipal de Ensino de uma cidade no interior de São Paulo, os dois cargos são de professora de educação básica I, porém, em cumprimento ao Art. 28 Inciso XI da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira da Inclusão – LBI (Brasil, 2015), que incumbe ao poder público assegurar a presença do tradutor e intérprete de Libras nas escolas, estou atuando em função correlata como intérprete de Libras educacional no ensino fundamental I e II. Neste percurso idealizei e me mantenho responsável por dois projetos de inclusão intitulados “Libras na Arte” (2017/2018 - até o período corrente a esta dissertação) e “Libras: caminhos que não param” (2021- até o período corrente a esta dissertação).

Neste contexto, ingressei em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – UNIARA, com a intenção de aprimorar meus conhecimentos na área e realizar pesquisa com foco na inclusão de surdos na escola e na sociedade.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Quadro do levantamento bibliográfico inicial	28
Quadro 2: Identificação dos Marcos Legais da política brasileira de inclusão.....	37
Quadro 3: Formação e atuação dos professores regentes.....	54
Quadro 4: Experiência de atuação com aluno surdo.....	56
Quadro 5: Formação e atuação das Intérpretes de Libras.....	58
Quadro 6: Caracterização e Atuação dos funcionários de apoio e Equipe Gestora.....	60
Quadro 7: Comunicação dos Professores Regentes.....	62
Quadro 8: Consideração da comunicação em Libras e Português nas relações interacionais entre os alunos no projeto.....	66
Quadro 9: Opinião de Agentes de Socialização sobre comunicação Libras / Português.....	67
Quadro 10: Comunicação dos Alunos.....	69
Quadro 11: Opiniões de professores regentes sobre os projetos.....	72
Quadro 12: Opiniões das Intérpretes de Libras sobre os projetos.....	74
Quadro 13: Opiniões dos membros da Equipe Gestora e dos Funcionários de Apoio sobre os projetos.....	75
Quadro 14: Opiniões dos alunos surdos e ouvintes sobre os projetos.....	76

LISTA DE FIGURA

Caminhos Metodológicos	46
------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. - Artigo

AS - Aluno Surdo

AO - Aluno Ouvinte

Cap. - Capítulo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EG - Equipe Gestora

FA - Funcionários de Apoio

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Hora de Trabalho Pedagógico Individual

IL - Intérprete de Libras

Libras - Língua brasileira de sinais

LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI - Lei Brasileira da Inclusão

MEC - Ministério da Educação

MS - Mãe de aluno Surdo

MO - Mãe de aluno Ouvinte

PEI - Plano Educacional Individualizado

PR - Professor Regente

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Séc. - Século

SP - São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNIARA - Universidade de Araraquara

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Histórico dos projetos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”	17
Estrutura do Relatório de Pesquisa	21
1. REFERENCIAL TEÓRICO: COMPREENDENDO CAMINHOS PARA INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DOS SURDOS	22
2. MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA BRASILEIRA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS	37
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	46
3.1 Local de realização da pesquisa	47
3.2 Participantes da Pesquisa	48
3.3 Instrumentos de coleta de dados	49
3.3.1 Estrutura e distribuição dos questionários	50
3.3.2 Entrevistas	51
3.4 Análise de Dados	52
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
4.1 Formação e atuação dos profissionais participantes	53
4.1.1 Professores Regentes – Formação e atuação	53
4.1.2 Intérpretes de Libras – Formação e atuação	57
4.1.3 Equipe Gestora e Funcionários de Apoio – Caracterização dos Agentes de Socialização	59
4.2 Libras/Língua Portuguesa – Língua de domínio dos participantes no ambiente escolar	61
4.2.1 Professores Regentes e processos de comunicação inclusiva na escola	62
4.2.2 Intérprete de Libras e processos de comunicação inclusiva na escola	65
4.2.3 Agentes de Socialização e processos de comunicação inclusiva na escola	67
4.2.4 Alunos Surdos, ouvintes e processos de comunicação inclusiva na escola	68
4.3 Opiniões sobre os efeitos dos projetos Libras na Arte e Libras: caminhos que não param.	71
4.3.1 Professores Regentes – sobre participação e os efeitos dos projetos	71
4.3.2 Intérpretes de Libras – sobre participação e os efeitos dos projetos	73
4.3.3 Agentes de Socialização (Equipe Gestora e Funcionários de Apoio) – sobre participação e efeitos dos projetos	74
4.3.4 Alunos Surdos e Ouvintes – sobre a participação e efeitos nos projetos	76
4.4 Compreensão sobre os efeitos da realização dos Projetos “Libras na Arte” e “Libras Caminhos que não param”	77
Categoria 1: Inclusão do surdo na escola e na sociedade	77

Categoria 2: Comunicação dos alunos surdos com os ouvintes	80
Categoria 3: Promoção de interação do aluno surdo na sociedade	82
Categoria 4: Garantir direitos humanos	82
Categoria 5: Ultrapassar barreiras impostas por preconceitos	83
Categoria 6: Contribuições para o desenvolvimento dos alunos	84
4.5 Entrevista com os pais/responsáveis	85
1º tema: Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Libras para alunos surdos e o despertar do interesse para alunos ouvintes.	86
2º e 3º Temas conjugados: comunicação da criança com a família antes e após participarem dos projetos	88
4º tema: O que as mães esperavam com a participação dos filhos nos projetos	94
5º e 6º tema: Específicos para mães de alunos surdos: sobre os efeitos da participação nos projetos, na inclusão educacional e social.	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE 1	106
APÊNDICE 2	107
APÊNDICE 3	108
APÊNDICE 4	109
APÊNDICE 5	110

INTRODUÇÃO

Fruto da necessidade do ser humano em viver em sociedade está o vínculo das interações culturais e com ela o fortalecimento da identidade. Estas são características significativas na vida dos surdos, pois como qualquer outro ser humano tem necessidade de se relacionar com o mundo.

Encontramos na Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira da Inclusão – LBI (Brasil, 2015), em seu Art. 2º, o conceito da pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento (físico, mental, intelectual ou sensorial) de longo prazo, que obstrui a interação com os demais indivíduos da sociedade. Logo em seguida, no Art. 3º, encontramos os conceitos de barreiras e os tipos considerados pela lei, dentre elas, a da comunicação, considerada a obstrução (de interação) da pessoa surda.

Segundo Dias (2004), a particularidade do homem é definida a partir da produção e transmissão de símbolos devido sua capacidade de manipular e comunicar. Neste sentido, para organizar-se no mundo, ele acumula informações e desenvolve diferenciados meios de relações. Com este condicionamento podemos perceber que o surdo vive em um ambiente manipulador da comunicação constantemente, no qual o autor descreve como “um ciclo vicioso de complexidade-simplificação-complexidade” (p.26), torna-se necessário adequar-se a esta realidade, e fazer-se presente na sociedade. "Mas se, por um lado a complexidade gera nas redes de relações a variabilidade interacional, por outro, nelas se criam e desenvolvem padrões relacionais que, por sua vez, condicionam a ação dos indivíduos e dos próprios grupos." (p. 26).

Dias (2004) considera que as interações sociais acontecem e são influenciadas por um conjunto versátil que estabelece e direciona os processos comunicativos. O autor nos remete à reflexão da influência dos fatores (pessoais, sociais, outros) que procedem dos atos sociais e criam uma estrutura de interação mutável nos processos da comunicação humana podendo facilitar ou barrar as relações sociais.

Dentre estes fatores, inicialmente, encontramos dois que podem abranger os fatores sociais das relações, sendo eles, os pessoais e os culturais. O primeiro enquanto sistema de formação, com seus princípios e valores, inspira aos sujeitos um ponto de vista do mundo e marca os segmentos das comunicações. Já o segundo, o cultural, que com seus padrões favorece a compreensão, caracteriza a (re)aprendizagem das diferenças e formação do meio de comunicação, convívio e apropriação da identidade.

Entendemos, por isso, que a presença física por si só dos indivíduos uns com os outros não evita os conflitos interacionais. Só a compreensão, mediante processos de conhecimento, das características de cada padrão cultural permite uma (re)aprendizagem das diferenças, as quais por si mesmas podem constituir motivos de comunicação e convívio, sem riscos de perda de identidade cultural e social (Dias, 2004, p. 48).

Voltando-se ao surdo, ao refletir esta realidade interacional torna-se possível enxergar a importância da sua língua – Libras – estar em interação no ambiente escolar e, principalmente, no âmbito social. Porém, a população do Brasil faz uso da Língua Portuguesa, modalidade oral. Esta realidade nos remete à reflexão da necessidade de o bilinguismo estar presente não somente na escola, mas na sociedade para que o indivíduo surdo exercite seus direitos de cidadão.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 42) “O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”. Seria interessante que esse bilinguismo acontecesse de forma inversa para a comunidade ouvinte.

As crianças ao nascer têm seu primeiro contato com a comunidade familiar, porém a maioria dos familiares dos surdos são ouvintes e não usuários da Libras. Goldfeld (2002) afirma que a família tem que aprender Libras para que a criança surda possa ter sucesso na aquisição da língua favorecendo o desenvolvimento de sua linguagem. No entanto, muitas crianças obtêm seu primeiro contato com a Libras somente nas associações de surdos ou nas escolas.

Neste contexto, as escolas têm procurado formas de integrar o aluno surdo no ambiente educacional e social, tal qual ocorrido nos projetos cujos impactos foram estudados nesta pesquisa: “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”.

Histórico dos projetos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”

Em uma das escolas de Ensino Fundamental de um município do interior do estado de São Paulo com inclusão de surdos, ocorreram os projetos desenvolvidos pela autora dessa dissertação, visando a integração dos alunos surdos no ambiente escolar e social.

Atendendo a LBI (Brasil, 2015) o município encerrou as atividades em uma escola de atendimento especial e iniciou em 2016 o atendimento aos alunos surdos na primeira escola de inclusão com atendimento ao Ensino Fundamental I. Nesse período, inicial e presencial, os únicos contatos dos surdos eram com os alunos ouvintes, além da professora e da intérprete de

Libras em sala de aula. É importante ressaltar que intérprete de Libras educacional está presente nas mediações escolares para intermediar a comunicação entre professores ouvintes-alunos surdos e alunos ouvintes-alunos surdos, entre outros e, não é professora regente responsável pela sala de aula. Os demais contatos com seus pares eram em períodos curtos, muitas vezes apenas nos intervalos das aulas, isso se o aluno apresentasse presença contínua na escola. Nesse contexto, questionou-se como estaria ocorrendo a comunicação dos surdos sem a presença da intérprete de Libras no intervalo ou em outros momentos no espaço escolar?

No final do ano de 2017 e início do ano de 2018, esta pesquisadora com a intenção de responder ao questionamento e percebendo o interesse de alunos ouvintes em aproximarem-se dos alunos surdos, compreender sua língua e cultura, organizou e desenvolveu um projeto com o auxílio da direção da escola, intitulado “Libras na Arte”, cujo objetivo foi promover a inclusão educacional, social e disseminar a Libras em várias práticas culturais e artísticas, tais como canto, teatro e literatura (Bomfim, Dragone, Monteiro, 2023).

Este projeto foi realizado em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, sem vínculo com as atividades e com as disciplinas da sala regular, porém, sendo necessário o estudante apresentar comportamento disciplinar favorável para participar. Como alguns alunos ficavam após o término da aula regular, os funcionários da escola acompanhavam o desenvolvimento dos projetos, ajudando na organização de acordo com seus afazeres dentro da unidade escolar (administração, alimentação, limpeza, etc.) cientes da importância da difusão da Libras e da inclusão socioeducacional dos alunos surdos.

O desenvolvimento do projeto “[...] se dava a partir do estudo de Libras ampliando o conhecimento de sinais (ampliação de vocabulário, interpretação, outros) através de textos musicais, poemas e textos teatrais. Assim, os alunos ouvintes passaram a desempenhar o papel de mediadores quando não houvesse a presença do intérprete responsável” (Bomfim, Dragone, Monteiro, 2023, p.5). Com a acessibilidade à língua mãe do surdo, Libras, acontecendo dentro da comunidade escolar, a prática da linguagem passou a fluir, permitindo um pouco mais as interações dos alunos.

Com as limitações de contatos sociais devido à pandemia COVID 19, as ações realizadas pelo projeto foram prejudicadas em 2020, inclusive trazendo uma dificuldade específica para os alunos surdos, que com o uso obrigatório da máscara passaram a visualizar um mundo mascarado interferindo muito nos processos de comunicação.

A Pandemia do Covid-19 marcou um período de desafios para os professores regentes, expôs a necessidade da procura por formações, tanto para atuar com tecnologia, como para lidar com a sensibilidade humana, em razão de ter que atender familiares, alunos, autoridades

hierárquicas e manter-se em relacionamento com a própria família. Mas para lidar com todas essas relações interacionais era preciso estabelecer comunicação, sendo esse período propício a mudanças e procura por reconhecimento, formação e prática das relações bilíngues, por parte dos professores e de todos os profissionais da educação.

Perante essa realidade atípica e com mais uma unidade recebendo aluno surdo, esta pesquisadora procurou por mais formações, assim, estruturou e desenvolveu mais um projeto intitulado “Libras: caminhos que não param”, idealizado para o período de pandemia, e descrito detalhadamente em artigo científico por Bomfim, Dragone e Monteiro (2023).

Este novo projeto teve como objetivo fazer com que os surdos das duas unidades escolares, mesmo sem ter contato presencial com outros membros da comunidade escolar e da sociedade, pudessem fazer uso da prática da Libras, fortalecer a identidade surda e continuar disseminando a Libras através das redes sociais, ou seja, que pudessem ser incluídos durante o período pandêmico. Os encontros eram presenciais respeitando o distanciamento social, aconteciam uma vez por mês, apenas com os alunos surdos, uma funcionária surda e com esta pesquisadora, sendo necessário manter a colaboração dos demais funcionários para a organização, bem como a limpeza do espaço físico e a alimentação dos participantes.

Nesses encontros foram realizados os estudos de temas comemorativos, eventos datados com a finalidade de elaborar conteúdo sobre eles, gravar os participantes citados para a realização da edição de vídeos que transmitissem os estudos para os participantes secundários e os receptores (professores, alunos, familiares e sociedade). Eram vídeos visualizados e postados pelos professores responsáveis das salas virtuais durante as aulas remotas.

No final do ano de 2021 as escolas do município retomaram gradativamente suas atividades educacionais presenciais, o projeto “Libras na Arte” também retomou suas atividades presenciais, porém, como os grupos virtuais permaneceram ativos, o projeto para pandemia “Libras: caminhos que não param” manteve-se em andamento, sendo incluído, em 2022, como projeto permanente. Portanto, o interesse desta pesquisadora por essa temática tem origem no seu contexto profissional.

Conforme explicitado na LBI (Brasil, 2015) a pessoa deficiente é aquela que apresenta algum impedimento que obstrui sua participação na sociedade. No caso da surdez o indivíduo apresenta um impedimento sensorial, sendo assim, a mesma Lei, em seu Art. 3, Inciso IV e alínea d, e Inciso V, apresenta a comunicação como sendo a barreira que impede a interação do surdo com a sociedade.

Com os projetos vigentes nas escolas pesquisadas, foi possível perceber a barreira comunicacional começando a se quebrar nestes ambientes. Antes da implementação dos

projetos, os surdos estavam inseridos nas unidades escolares, era possível vê-los entre os alunos ouvintes durante o período presencial na escola e no período pandêmico nas salas remotas, porém, não apresentavam participação ativa nas atividades. Por conseguinte, com o andamento dos projetos, os surdos não estavam somente presentes nos mesmos ambientes com os demais alunos, mas compartilhavam de suas ideias, ações e benefícios, passando de agregados para incluídos no âmbito escolar.

Porém, permaneciam os questionamentos sobre quais avanços esses projetos ofereceram fora deste ambiente escolar, no convívio social. É possível formar ambientes externos a partir da escola disseminando a língua de sinais e incluindo o surdo na sociedade? Os responsáveis pela formação desses alunos estão cientes de suas particularidades e estão buscando se aprimorar para constituição de uma escola e sociedade inclusiva?

Diante dos conceitos postos na literatura e da experiência na estruturação e implementações de projetos escolares, surgiu a inquietação de compreender como ocorre o processo de efetivação da inclusão socioeducacional dos surdos com base nas relações interacionais presentes nestes projetos. Configurou-se, assim, o questionamento principal, desta pesquisa: sob o ponto de vista dos participantes, como as relações interacionais promovidas pelos projetos puderam contribuir com o processo de efetivação da inclusão socioeducacional dos surdos?

Frente a esses questionamentos originou-se esta pesquisa com o objetivo principal de investigar a repercussão do processo de inclusão socioeducacional do aluno surdo nos projetos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”, na perspectiva dos participantes, primários e secundários, antes, durante e após o período da Pandemia do Covid 19, na perspectiva dos participantes primários (alunos surdos e ouvintes) e secundários (demais membros da comunidade escolar). Especificamente investigar como os alunos surdos referem ser suas relações bilíngues no âmbito escolar, familiar e social antes, durante e após a participação nos projetos; investigar como intérpretes de Libras e professores avaliam o impacto causado pelos projetos na vida dos alunos e dos profissionais no âmbito escolar; analisar como os alunos ouvintes e familiares consideram o seu posicionamento humano e social no âmbito inclusivo de pessoas surdas; e identificar quais ajustes e melhorias os participantes sugerem para aprimoramento dos projetos.

Estrutura do Relatório de Pesquisa

O texto desta dissertação foi desenvolvido em cinco Seções. A 1ª Seção, intitulada “O tema sob a óptica de pesquisas científicas”, apresenta o conceito de inclusão socioeducacional, os apoios teóricos e uma pesquisa bibliográfica na busca por dissertações, teses e artigos que abordaram a inclusão de surdos na escola e na sociedade; aponta também as questões que moveram esta pesquisa e ajudaram a estruturação dos objetivos e do método utilizado. A 2ª Seção, “Marcos legais da política brasileira da inclusão escolar de surdos”, aborda o percurso dos direitos e deveres da educação dos surdos de acordo com os documentos legislativos. Na 3ª Seção encontram-se detalhados os caminhos metodológicos percorridos para a estruturação desta pesquisa. Os dados obtidos com as respostas dos participantes analisados e discutidos a partir da literatura, encontram-se na 4ª Seção. E na última e 5ª Seção encontram-se as conclusões do estudo.

1. REFERENCIAL TEÓRICO: COMPREENDENDO CAMINHOS PARA INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DOS SURDOS

Inclusão é uma palavra de origem latina que encontramos conceituada como sendo o “1. Ato ou efeito de incluir; 2. Inserção, introdução, incorporação, integração [...]”, conforme posto pelo Dicionário Escolar de Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (Bechara, 2011, p. 698) dessa maneira, a inclusão nos remete à inserção ou integração; especificamente nesta pesquisa, objetiva-se estudar a inclusão socioeducacional dos surdos.

De acordo com Bisinoto *et al.* (2015) o termo socioeducação surgiu no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porém, os mesmos pesquisadores destacam que sua menção no documento ECA é sucinta apenas a adolescentes infratores. Os autores, para conceituar o termo socioeducação na sua amplitude, explanam que a Educação se caracteriza como uma produção imaterial direcionada à modificação e composição do indivíduo em um ser social, está presente em diferentes grupos sociais e contribui para o desenvolvimento do ser humano. A educação vai além da educação formal, tem uma origem social, a Educação Social, a socioeducação.

Partindo da concepção de educação social, a socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidas a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 575).

Portanto, pode-se entender que “Inclusão Socioeducacional” se caracteriza na integração de um indivíduo às ações educativas, sociais, éticas e legais.

Isso posto, consideraremos nesta seção, a abordagem de uma temática com abrangência ampla e relevante, dividida em dois momentos: o primeiro voltado aos apoios teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa, abordando: relações grupais como a interação familiar, escolar e social, a formação e desenvolvimento humano, o indivíduo surdo e suas particularidades linguística; e em segundo, a apresentação de um mapeamento bibliográfico buscando estudos que abordassem inclusão de surdos contextualizados em ambientes diversificados, priorizando o ambiente escolar, familiar e social.

1.1 APOIOS TEÓRICOS – INTERAÇÕES COMUNICATIVAS, INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL, LÍNGUA DE SINAIS, CULTURA SURDA

Considerando que a inclusão socioeducacional é a inserção do indivíduo no âmbito escolar e social com princípios morais e legais, e considerando o interesse em como proceder a inclusão socioeducacional do surdo, buscou-se nesta pesquisa apoios teóricos que pudessem indicar caminhos para o aprimoramento desta inclusão.

Com este propósito, foram adotados alguns dos principais autores estudiosos sobre essa temática: Dias (2004), Montessori (2018), Honoro e Frizanco (2008), Goldfeld (2002), Terra (2018), Lacerda (2015), Streiechen (2013), Santana (2007), Gesser (2009; 2012).

Como destaque neste estudo, temos o sociólogo Dias (2004) que apresenta um olhar voltado ao ser humano e às relações grupais na sociedade. Após apresentar no paradigma social a religião explanando os fenômenos naturais, humanos e espirituais, traz a filosofia numa posição de pretendente substituição à religião, no enquadramento à realidade humana, e à ciência, o homem como um ser errante e possibilitador da descoberta da compreensão do mundo e da vida. Assim, foca os seus estudos no conhecimento, na concepção de grupos, na comunicação, no desenvolvimento e na socialização humana através da fenomenologia, ou seja, o estudo dos dados fornecidos à consciência e ao existencialismo, o estudo da existência humana.

Desse modo, Dias (2004) possibilita compreender o indivíduo num todo, bem como, na sua diversidade humana e na natureza e necessidade de se agrupar. Com essa visão compreende-se as direções tomadas pelas ações dos sujeitos e suas relações interacionais, fica explícita a dependência de se integrar a partir de uma existência autônoma. E, assim como os ouvintes, os surdos têm a necessidade de participar de grupos de uma maneira autônoma.

As reflexões em relação à formação humana por Montessori (2018), pedagoga e médica-neuropsiquiatra, põe em evidência a importância da natureza humana no mundo. A autora leva em consideração a personalidade humana, a evolução, a flexibilidade e adaptação do indivíduo enfatizando o período infantil e cita o homem como sendo o ser responsável pela formação da civilização.

Pensando nessa afirmação de Montessori (2018) e voltando aos estudos de Dias (2004), o desenvolvimento da sociedade depende das relações comunicacionais, logo, dos sistemas sociais e culturais, dos produtores e consumidores da comunicação. Inspirado em Breton (1994 *apud* Dias, 2004) enfatiza considerar como princípio antropológico, que o homem tem seu valor

devido a capacidade de relacionar-se e comunicar-se com o outro e, como princípio epistemológico o “[...] pressuposto de que tudo é comunicação.” (Dias, 2004, p.37).

Ainda de acordo com Dias (2004), o paradigma comunicacional teve sua emergência manifestada devido à ausência de Leis durante a 1ª e 2ª Guerra Mundial e a difusão das medidas preventivas à saúde populacional, a fim de permitir a extensão e equilíbrio social. Honoro e Frizanco (2008) também citam, dentre outros movimentos, ambas as guerras como sendo propulsoras ao direito a uma vida digna socialmente, após deixarem muitas vítimas deficientes. Dois anos após a Segunda Guerra, em 1948, um documento muito importante se constituía, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, reforçando os direitos a uma convivência digna social e à educação, conforme Art. 26 da DUDH: “Todas as pessoas têm direito à Educação” (ONU, 1948).

Com a convivência socialmente digna e a educação voltada para todos, sobressai-se a inserção das pessoas com deficiência nos espaços de socialização, mas isso não significa que a inclusão “socioeducacional” já estava acontecendo, e sim, que estava apenas começando a tomar destaque no mundo.

Dias (2004) destaca que a comunicação é peça fundamental para formação da sociedade, porém, sofre influência de acordo com as interações facilitando, barrando ou criando interferências nas relações sociais; nesse contexto a comunicação não verbal necessita de uma representação linguística social. À vista disso, fica notório que para a inclusão socioeducacional do surdo acontecer, sua língua mãe, a Libras, deve estar em articulação com o meio familiar, educacional e social, entre os seres humanos.

De acordo com Goldfeld (2002) é primordial a família ter conhecimento da Libras para a ocorrência da aquisição e o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Ressalta que a criança normalmente compartilha das significações ofertadas pela mãe e as crianças surdas, mesmo sem contato com a língua de sinais, também desenvolvem formas básicas para poder se comunicar e organizar seu pensamento por meio de contato interacional social. Goldfeld (2002) esclarece que, mesmo com essa comunicação rudimentar, não se proporciona à criança qualidade e quantidade de informações. Por conseguinte, é fundamental que a língua de sinais seja aprendida pelo sujeito surdo, desde a tenra infância, para que aconteça o desenvolvimento da linguagem com as informações de qualidade.

Muitos leigos confundem o termo língua com linguagem, Terra (2018) oferece uma definição de língua:

Língua [...] é a linguagem que utiliza a palavra como sinal de comunicação – é, portanto, um aspecto da linguagem. Trata-se de um sistema de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos, formado por um conjunto de sinais (o léxico) e por um conjunto de regras para a combinação deles (gramática, em sentido amplo) (Terra, 2018, p. 13).

É possível deduzir que a língua é um sistema gramatical, ou seja, um conjunto de regras que organiza a comunicação, a fala e/ou gestos e sinais, se apresenta como uma característica da linguagem, mas não é a linguagem. Segundo Terra (2018, p.10), a linguagem é “[...] todo sistema de sinais convencionais pelos quais sujeitos interagem com os outros.”, ou seja, a linguagem vem a ser o processo usado para expressão da língua, o ato de se comunicar pode ser verbal (fala) ou não verbal (gestos, sinais). Este autor ressalta que indivíduos ouvintes fazem uso da linguagem verbal (oral/a fala) e os indivíduos surdos utilizam da linguagem não verbal (a língua de sinais).

Montessori (2018) elaborou um método para auxiliar o indivíduo na sua independência de maneira que elimine os preconceitos, devido ser necessário porque “[...] a criança é um ser integral” (p.19). De acordo com a autora, a criança, no percurso de 2 anos após seu nascimento é capaz de expressar-se com a fala e o corpo, estando possibilitada a iniciar sua vida escolar aos 5 anos e ser a precursora que guiará o caminho do professor para sua formação, sinalizando a necessidade de ajustes nos modelos educacionais.

Percorrendo esta perspectiva, Lacerda (2015) compreende o espaço educacional como o espaço estimulador para o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Honoro e Frizanco (2008) também contribuem com suas considerações em torno da linguagem e, afirmam que a criança surda adquire a linguagem com as experiências vivenciadas ao meio em que está inserida, devendo esse meio ser usado pelos seus atores sociais (pais, professores, entre outros) para tornar um ambiente estimulador à interação da criança e manifestar suas expressões.

Firma-se, dessa forma, a necessidade de se ter nesses ambientes a presença da comunidade surda que carregue a importância da Cultura Surda para ocorrência da interação, da inclusão de surdos. Para tanto, deve-se esclarecer que a “Cultura Surda corresponde as línguas de sinais, história cultural, identidades surdas, bens, literatura surda e muitos outros aspectos que fazem parte do povo surdo.” (Perlin e Strobel, 2008, *apud* Streiechen, 2013, p. 110)

Santana (2007) cita que o destaque que se dá em torno do termo “cultura surda” na literatura retrata diferença e segregação entre surdos e ouvintes dentre tantos outros fatores presentes na sociedade. Para a autora, tanto os surdos quanto os ouvintes, se desenvolvem

dentro de uma existência de uma mesma cultura. “Dir-se-ia, assim, que a língua, isoladamente, não totaliza uma cultura. Os surdos crescem segundo os valores, as crenças, os símbolos, os modos de agir e de pensar de um sistema socialmente instituído e em transformação.” (Santana, 2007, p. 45)

O termo cultura, dentre tantas definições, é encontrado como sendo: “[...] 4. O conjunto de conhecimentos de uma pessoa [...] 5. O conhecimento acumulado pela humanidade através das gerações [...] 6. Valores, costumes e estética de um certo período: cultura clássica [...]” (Bechara, 2011, p. 384). Portanto, receber um indivíduo em um ambiente no qual não possa compartilhar seus conhecimentos, valores, costumes, entre outros, e, atribuir-lhe apenas a função de um ser receptor e acatador dos princípios de vida alheia, seria um comportamento egocêntrico e excludente.

É importante ressaltar que essa visão não significa que o indivíduo surdo se concentre apenas na cultura surda.

[...] antes de tentarmos “socializar” e “integrar” os surdos à cultura ouvinte, devemos tentar entender o modo de agir e de pensar dessas pessoas. Não podemos tentar educar uma pessoa ou uma comunidade levando em consideração apenas o nosso meio ou o nosso modo de ser (Streiechen, 2013, p. 122).

Basear-se na cultura surda apenas como representação da língua é limitar a vida de um sujeito surdo.

[...] a cultura surda é formada por artefatos culturais, e esses estão relacionados às experiências visuais, bem como a questão linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, as lutas e algumas tecnologias que facilitam a acessibilidade das pessoas surdas (Strobel, 2008, *apud* Streiechen, 2013, p. 111).

O surdo tem uma história, percorrendo por lutas e conquistas que a sociedade deve tomar conhecimento para reconhecer e respeitar a posição social do cidadão surdo. Gesser (2012) cita a defesa dos surdos pelo direito à escola bilíngue, o direito de aprender e ter como primeira língua a Libras, porém, para esse ambiente se concretizar todos devem se comunicar em Libras, entre outros fatores.

Os surdos herdaram um legado que é fruto de ações passadas marcadas por opressão, discriminação, dominação e proibições. Felizmente vemos na atualidade diversas iniciativas e mudanças positivas na educação dos surdos: o reconhecimento da libras como língua de instrução dos surdos, a preservação e defesa de escola para surdos, seu acesso à formação em nível superior e

tantas outras ações políticas empreendidas pela comunidade surda e seus parceiros (Gesser, 2012, p.88).

Neste contexto, conclui-se que a cultura surda é um conceito significativo para que haja a inclusão educacional e social. No que diz respeito à inclusão de surdos na educação, Streiechen (2013) argumenta que o sucesso para a concretização inclusiva não se estabelece apenas com a presença de um tradutor e intérprete de Libras, ou seja, de um intermediador da comunicação em Libras, pois esse personagem poderá vir a se ausentar e ocorrer a obstrução comunicacional. Reforça que a inserção do sujeito surdo na escola não requer somente a IL na sala de aula, mas o compromisso da instituição em identificar as singularidades do surdo. “Quando se fala em espaço escolar, é necessário que reconheçamos as especificidades de cada grupo, ou seja, as características e peculiaridades linguísticas e culturais apresentadas e permitam a participação de todos na busca do conhecimento.” (Streiechen, 2013, p. 116). Para tanto, a comunidade escolar deve, de acordo com sua posição funcional dentro do ambiente escolar, buscar aprimoramento, conhecimento e meios para essa inclusão.

Redirecionando a ideia de que a Educação tem sua origem da Educação Social (Bisinoto *et al.*, 2015), a inclusão educacional do aluno surdo deve ter seu percurso contextualizado à formação autônoma para a vida em sociedade, nesse sentido, o contato do surdo com os grupos sociais deve acontecer. Essa condução à vida em grupos sociais diversificados, se enquadra nos objetivos propostos dos projetos, não obstante, de acordo com o ponto de vista dos participantes ocorre a efetivação da inclusão socioeducacional do surdo pelas relações interacionais proporcionadas pelos projetos e o curso a percorrer no decorrer da pesquisa.

1.2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Considerando que a pesquisa segundo Luna (1999) é fundamentada dentro de um contexto teórico e/ou social, foi realizado um mapeamento bibliográfico em busca de textos que abordassem a temática de projetos específicos para inclusão de surdos contextualizados em ambientes diversificados, priorizando o ambiente escolar, familiar e social, escolhidos para tomar conhecimento do que já foi estudado e publicado em artigos, dissertações e teses disponíveis nos seguintes bancos de dados: site da Universidade de Araraquara (UNIARA), site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do site Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de 2015 a 2022, nas áreas da Educação e da

Educação Especial. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Inclusão de Surdos; Surdez; Libras; Inclusão Socioeducacional.

Analisando os títulos das 6.145 publicações encontradas após aplicação dos filtros, 6.129 foram excluídos por apresentarem temas que não estavam relacionados diretamente com as palavras-chave e distanciados do foco de interesse deste estudo, por exemplo, temas que abordavam outras deficiências, ensino de disciplinas específicas, ensino da Língua Portuguesa para Surdos, trabalhos focados nas crianças implantadas, alfabetização, trabalho de surdos, níveis de ensino: educação básica (ensino médio e EJA), educação superior e cursos técnicos, regionalismo (toponímico). Restaram 16 publicações, sendo que após a leitura de seus resumos, somente 07 publicações (Quadro 1) realmente se aproximaram do tema de interesse desta pesquisa.

QUADRO 1: Quadro do levantamento bibliográfico inicial

Ano	Autor/título/Tipo	Objetivo Principal	Resultados
2017	MENEGUELLO, R. V. R. Método de projeto: uma contribuição para melhoria no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Dissertação – UNIARA	Estudar, buscar e discutir o método de projeto e suas contribuições na possibilidade de melhorar o trabalho docente e da aprendizagem do discente.	Os projetos são métodos que abordam temas organizados, sequenciados, sendo favorável considerá-los como meio de organizar o trabalho docente na escola e obter o envolvimento dos alunos.
2018	BOTTEON, L. A. F. Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães, professores e jovens surdos. Dissertação – UNIARA	Caracterizar os processos de comunicação estabelecidos dentro do ambiente familiar (entre mães ouvintes e filhos surdos) e no ambiente escolar (entre professoras ouvintes e os alunos surdos) e identificar como foi vivenciado a partir do ponto de vista de três jovens surdos que já concluíram a educação básica.	Os resultados da pesquisa foram que ambas, mães e professoras ouvintes, fazem uso permanente da linguagem oral e dos gestos para estabelecer comunicação com as crianças surdas, e mesmo que em alguns momentos esse processo se apresente difícil, consideram a comunicação satisfatória. De modo contrário, os alunos surdos referiram como satisfatória a comunicação através da Libras.
2018	OLIVEIRA, H C. C. A Língua Brasileira de Sinais na educação dos surdos. Dissertação PUC-Goiás.	Fazer o resgate bibliográfico das discussões relacionadas à educação de surdos e defender a qualificação superior do bilinguismo em relação à educação especial e à inclusão dos surdos na escola.	Como resultado constatou-se que o impedimento do processo de troca de conhecimentos pela metodologia oral-discursiva adotada no ensino dos surdos e considerou a Libras fundamental para o desenvolvimento do

			aprendizado dos seus usuários.
2018	SILVA, C. M. <i>et al.</i> Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. Artigo Revista Psicologia: Ciência e Profissão	Entender o ponto de vista dos profissionais da escola sobre o papel da Língua Brasileira de Sinais.	Constataram que há falha na formação conceitual dos profissionais em relação à surdez, o surdo e a Libras. Sendo necessário o reconhecimento e a prática da formação bicultural e bilíngue de surdos.
2019	SENEDA, E. V. O papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva – um estudo de caso. Dissertação – UNIARA	Em uma escola com contexto inclusivo, identificar as características do gestor como papel de articulador do trabalho colaborativo às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, por compreender as ações dele.	Os participantes demonstram ter conhecimento, fundamentos do que é uma escola inclusiva, mas desconhecem a prática, assim a escola inclusiva encontra-se em processo de construção.
2021	SEGALA, R. R. A Emergência de sinais na libras: a influência dos emblemas. Tese – UNESP	Assumir uma perspectiva sociolinguística, trazer para o centro das discussões sobre a emergência das línguas de sinais de um modo geral, e da Libras, em particular, o papel dos gestos na composição do léxico.	Foi possível verificar e comprovar que os emblemas, por diferentes parâmetros, entram e fazem parte da composição dos sinais em Libras.
2021	VALENZUELA, S. D. M. Além do som: a prática da música na experiência de um grupo de surdos e ouvintes. Dissertação – UNESP	Afirmar a capacidade de expressão musical de surdos e ouvintes e destacar como é importante a aprendizagem da música através da prática musical.	Foi possível confirmar que não precisa ser uma pessoa ouvinte para se expressar musicalmente.

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Os textos selecionados trouxeram dados que auxiliaram a compreensão do que tem sido estudado sobre projetos específicos que colaboram com a inclusão socioeducacional de surdos em diversas perspectivas.

Meneguello (2017) realizou uma pesquisa que aborda o método de projeto e suas contribuições na possibilidade de melhorar o trabalho docente e a aprendizagem discente. Esta pesquisadora, formada em Geografia e com a segunda graduação em Pedagogia, escolheu este tema pelo fato de perceber que através dos projetos os alunos despertavam interesse em aprender. Dessa maneira, aprofundou o estudo dessa abordagem metodológica como forma de fortalecer a aprendizagem e buscar meios de auxiliar docentes, estimulando-os para que ampliem e conciliem às práticas cotidianas.

Em sendo assim, e com o objetivo de apresentar e discutir novas possibilidades que pudessem contribuir com a melhoria do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno, teve como hipótese o fato de que o método de projeto seria favorável ao processo de ensino e ao envolvimento e desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, Meneguello (2017), realizou uma pesquisa bibliográfica qualitativa sobre os estudos do método de projetos, publicados entre 1980 e 2013. Apresentou como fundamentação teórica autores estrangeiros e nacionais que apresentam a prática de ensino através do método de projeto. Identificou dados positivos e negativos com diversos enfoques e resultados. No entanto, foi perceptível a falta de estudos voltados à elaboração, realização (tempo/espaço) e avaliação, para melhorar a qualidade educacional. Observou também a possibilidade deste método aproximar os alunos de sua realidade histórica, cultural e social, atendendo assim, novas práticas, novas formas e valores que dão novo significado à cultura docente.

Meneguello (2017) obteve como resultado de pesquisa ser conveniente considerar a abordagem de projetos como um meio de organização do trabalho escolar, pois os projetos são organizados e apresentam sequências.

Tais constatações contribuíram para esta presente pesquisa, ao mostrar a necessidade de que o método de projetos seja aplicado no ambiente escolar e, conseqüentemente, em sua perspectiva sociocultural de modo a propiciar a identificação do público-alvo da educação (alunos em sua diversidade) e os meios que podem oferecer a esses sujeitos acesso à prática cotidiana, o envolvimento, o desempenho e o desenvolvimento disponibilizado no espaço/tempo de forma positiva na aprendizagem. Constatou-se que através de projetos é possível obter o envolvimento dos alunos e dos professores com o ensino/aprendizagem, refletindo no contexto escolar. Frente a esses dados, pode-se observar a importância desse método em uma escola de educação inclusiva concretizando a difusão da Libras, trabalhando-a nos projetos para o dia a dia dos alunos (surdos e ouvintes).

Botteon (2018) buscou caracterizar processos de comunicação estabelecidos entre a mãe ouvinte e o filho surdo (na família) e entre professora ouvinte e o aluno surdo (na escola), de modo a identificar esses processos nesses ambientes a partir do que vivenciaram três jovens surdos que já concluíram a educação básica. Interessou-se em compreender o processo da comunicação nos ambientes de interação dos surdos, após notar os obstáculos na comunicação entre os sujeitos surdos e os ouvintes. Portanto, buscou compreender através da literatura as particularidades interpretativas do que é surdez, espaço, interação e tomar ciência de que um indivíduo surdo não é definido por sua condição clínica.

A pesquisa de Botteon (2018) contou com nove participantes, sendo três professoras, três mães (ouvintes) de alunos surdos e três jovens surdos, já concluintes da educação básica. A coleta de dados foi a partir de entrevistas semiestruturadas e áudio gravadas para os ouvintes, e vídeo gravadas para os surdos em Libras com acompanhamento da intérprete de Libras- IL. Sendo uma pesquisa qualitativa/investigativa, apresentou como hipótese a desvantagem da criança surda em relação ao processo de aprendizagem, caso não houvesse consideração da surdez por parte dos professores e mães na comunicação, justificando-se mediante a identificação das consequências e orientações a serem refletidas por ambas as partes no processo aprendizagem.

Como embasamento teórico, Botteon (2018), trabalhou com o conceito de Vygotsky quanto ao desenvolvimento e o processo da aquisição da linguagem e Winnicott com a criança e o desenvolvimento emocional no primeiro ano de vida. Obteve como resultado que a linguagem realizada pelas participantes ouvintes é constantemente a linguagem oral, considerada por elas como sendo eficaz, enquanto os participantes surdos consideram insatisfatório o uso da linguagem oral, e que foram significantes a comunicação em Libras com a presença da IL. Assim, a autora concluiu que os obstáculos entre a comunicação dos ouvintes com os surdos participantes da pesquisa não foram percebidos pelos ouvintes, mas foram bem perceptíveis para os surdos, que se sentiram prejudicados no desenvolvimento da linguagem por encontrar, no processo de aprendizagem, nas interações no lar e na escola, a predominância da linguagem oral. Também ficou evidente a necessidade de programas que possam orientar as professoras e as mães quanto ao tema surdez favorecendo a compreensão e a aceitação do indivíduo surdo.

O estudo de Botteon (2018) coloca em destaque a necessidade de se compreender que a Libras é de suma importância no cotidiano para o desenvolvimento pessoal e interacional desde a tenra infância do sujeito surdo.

Oliveira (2018), intérprete de Libras na rede Municipal de Ensino de Trindade- MG, traz como tema em sua pesquisa a língua mãe dos surdos, a Libras. No contexto educacional, percebeu que nos intervalos das aulas a comunicação dos alunos surdos era apenas com a intérprete por haver interação fluente da Libras, sem chances de se comunicarem com os colegas ou funcionários, ou seja, não estabeleciam interação comunicacional no âmbito escolar. Neste contexto, a intérprete passa a ser o ponto de referência para a família, para a escola e para a sociedade.

Após ingressar no Mestrado e trabalhando na Central de Libras com sete turmas, na qual destaca 1 composta apenas por alunos surdos atendidos em contraturno escolar, e 1 composta

por adultos, Oliveira (2018) aprofundou-se no tema das interações por Libras na escola. Assim, desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo com objetivo de resgatar a literatura abrangendo discussões sobre educação de surdos a favor do bilinguismo, de acordo com a educação especial e inclusão na escola. Como resultados observou que há impedimento do processo de troca de conhecimento através do método oralista, enfatizou que essa metodologia, para o ensino de surdos, traz barreiras sociais e comunicacionais impossíveis de se transpor no processo de troca de conhecimento. Destacou que a Libras, língua mãe, é de suma importância para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização de seus usuários.

À vista disso, Oliveira (2018) identifica o bilinguismo como sendo importante dentro de uma prática contextualizada na sociedade e na educação de surdos para permitir que a sala de aula seja inclusiva. O método oral-discursivo garante o envolvimento por partes dos alunos ouvintes, uma vez que estão recebendo a mensagem contextualizada através de seu código linguístico utilizado diariamente, enquanto os alunos surdos, que recebem a mesma informação traduzida necessitando compreender o conceito visualmente (sua particularidade linguística para compreensão da interpretação) para ampliar seu vocabulário em Libras e para compreensão da Língua Portuguesa. Diante dessa premissa, a informação chega vaga e mostra que para a criança surda se faz necessário a prática da Libras para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem e o processo de comunicação.

Silva *et al.* (2018) realizou uma pesquisa a partir de dados coletados com entrevista semiestruturada, vídeo gravada em uma escola inclusiva de ensino médio da rede pública do Distrito Federal, com objetivo de entender o que os profissionais da escola dizem sobre o papel da língua de sinais. As pesquisadoras esclarecem que a educação inclusiva de surdos requer transformações radicais que envolvam todos os profissionais participantes desse processo, pois Libras e a Língua portuguesa, nas escolas exclusivas para surdos (escolas bilíngues) ou nas regulares (escolas inclusivas), são condições necessárias para a educação e a vida desses alunos em sociedade.

Como resultado dessa pesquisa, constataram há a necessidade de uma revisão das práticas educacionais, de reconhecer a formação bicultural e bilíngue. Para tanto, os profissionais e a comunidade escolar devem compreender que a língua e a cultura são elementos fundamentais à identidade dos surdos.

Seneda (2019) apresenta um estudo realizado em uma escola com um contexto inclusivo, com a finalidade de identificar quais as características do gestor conduzindo um trabalho colaborativo em uma escola inclusiva. Seus dados foram obtidos por meio de análise documental e questionários respondidos pelos funcionários (gestores, professores e

profissionais não docentes) de uma escola municipal do município de Rio Claro, interior de São Paulo, buscando identificar e contribuir nas diversas ações da prática gestora que garantam a articulação de toda a composição do processo do conhecimento. Nessa perspectiva, durante a pesquisa coloca a posição do gestor sendo um importante papel no contexto escolar inclusivo, devendo desempenhar uma função de líder auxiliando educacionalmente alunos, professores e comunidade escolar num todo.

Como resultados do estudo de Seneda (2019), os participantes demonstraram ter conhecimento e estar cientes dos fundamentos do que é uma escola inclusiva, mas também demonstraram desconhecer a prática, não saber como proceder para garantir esse ambiente. Tais dados evidenciam que a escola inclusiva ainda se encontra em processo de construção. A pesquisadora desenvolveu um projeto para contribuir na construção dessa escola inclusiva.

Foi possível compreender na dissertação de Seneda (2019) que uma escola inclusiva precisa ser estruturada em um espaço para criação de estratégias diferenciadas almejando um ambiente estimulador, possibilitando o desenvolvimento dos alunos com o querer aprender, querer participar, ter respeito às diferenças, de modo a oferecer qualidade educacional organizada pelo gestor para toda comunidade escolar, sendo o trabalho colaborativo, criando a oportunidade de oferecer inclusão em todos os espaços e atores escolares (professores, alunos, funcionários e familiares).

Segala (2021), professor pesquisador surdo, que vem de uma família de surdos e com uma profunda vivência e experiência na cultura e na comunidade surda. Mestre em estudo da tradução, para obtenção do título de doutor apresentou um estudo voltado a emblemas¹ e suas influências no desenvolvimento da construção da língua de sinais, especificamente, na Língua de sinais brasileira – Libras. Para isso, foi necessário percorrer uma análise pela Libras e sua posição na sociedade, pois justifica que a língua em destaque não se encontra isolada, mas sim em articulação linguística e social nas diversas maneiras de expressar a língua frequente usada no Brasil, naturais e estrangeira.

A tese de Segala (2021) apresenta a descrição de três estudos (estudos da Libras, estudos sociolinguísticos e estudo de gestos), de modo a pesquisar os emblemas emprestados para compor os sinais em Libras apresenta dividido em quatro etapas, sendo: a primeira, a coleta dos emblemas de dois países estrangeiros (Itália, França) e do Brasil; a segunda, coleta de sinais de libras de 4 dicionários; a terceira, que investiga e compara os emblemas com os sinais da libras;

¹ EMBLEMA 1. Imagem ou sinal representativos de ideia, instituição, associação, etc.; DISTINTIVO; INSIGNIA: A pomba branca é o emblema de paz. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/emblema> Acesso em: 21 de agosto de 2023.

e a quarta com a análise e identificação dos padrões dos emblemas que participam de sinais coletados.

Ao retomar a história Segala (2021) mostra que a gramática da Libras está propícia para sofrer variações devido às influências sociais, históricas e culturais de outras línguas, sejam elas línguas orais, gestuais ou de sinais. Assim, a relação emblema e sinais da Libras são investigados e têm por objetivo provar a participação dos elementos gestuais no léxico da Língua de sinais brasileiras. Dentro da discussão em assumir que a constituição da língua de sinais se dá através de contato linguístico e sinais emergentes, como resultado obteve-se a verificação e comprovação de que os emblemas, por diferentes princípios, constituem os sinais da Libras. Esse pesquisador contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da história de Libras e a sua simbologia, originária dos sinais, visto que sofreu influência de outros países e das demais línguas utilizadas no país. Contribui também para entender os efeitos causados pelo contato linguístico e bilinguístico nas comunidades escolares, familiares e na sociedade advindas de projetos, bem como, identificar em quais tipos de bilinguismo estão os participantes de projetos.

Valenzuela (2021) constatou em sua pesquisa que os surdos também têm a capacidade de se expressar através da música e que é importante a aprendizagem da música com a prática musical. Tal suposição surgiu durante a universidade, como bacharel em Percussão, quando a Libras foi integrada em uma disciplina remota em tempo da Pandemia do Coronavírus. A Libras encantou e despertou o interesse da pesquisadora em conhecer a cultura, a história, a identidade e a comunidade surda perante a sociedade, que apresenta, em sua maioria, cidadão ouvinte. Subsequentemente, em contato com os surdos, percebeu que a música não estava sempre presente no cotidiano desses indivíduos, sendo considerado natural para eles, por serem surdos não eram apresentados a músicas, acentuando a falta de acessibilidade de pessoas surdas na convivência social com ouvintes, transformando o espaço social em um espaço de “exclusão”.

Com a contribuição da literatura consultada, Valenzuela (2021) trabalha com a afirmação de que a capacidade de se expressar através da música é uma habilidade humana e traz como objetivo as práticas musicais que podem ser ministradas para pessoas ouvintes ou surdas. Realizou uma coleta de dados por entrevistas com participantes de oficinas com ouvintes e surdos, pôde elaborar um percurso diferenciado para trabalhar o processo ensino/aprendizagem.

A partir de três peças, realizada em nove oficinas com grupos formados por ouvintes e surdos, dividindo-se em três partes sendo a primeira “o contexto” permeado com a história da educação e a criação da comunidade surda perpassando por preconceitos, proibição da língua

de sinais, oralismo, comunicação total, bimodalismo e bilinguismo e, o conceito de música como uma prática normal em constante mudança, sendo vivenciada de maneira individual ou coletiva e aprendida por todo o corpo; a segunda “a prática” contando com a descrição das atividades realizadas, por exemplo, silêncio, respiração, movimentos (livres), exploração de elementos, partilha, registro com imagens dos movimentos, entre outros, que se estruturaram em uma partitura manifestada com a arte do canto dos movimentos; e a terceira “o processo”, momento em que descreve a criação do que foi trabalhado na prática. Os resultados de Valenzuela (2021) confirmaram que não há necessidade de ser ouvinte para se expressar através da música, podendo ser sentida, experienciada “para além do som” (p.137).

O conjunto de informações obtido com as publicações encontradas, possibilitou perceber que os olhares dos autores estão voltados aos alunos surdos que estão chegando nas escolas regulares, sendo recebidos pelos professores como integrantes da comunidade escolar e sinalizando que o trabalho da inclusão pode não estar sendo desenvolvido. Em busca de aprofundar os estudos e contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos, os pesquisadores, utilizaram questionários e entrevistas que contribuíram para a constatação de que as escolas ainda encontram-se desestruturadas para incluir alunos surdos, e não estão explorando capacidades que possam socializá-los, tais como desenvolver o interesse por teatro, cinema, música, e outros acessos que possibilitam entender o mundo em sua volta e também possibilitam serem entendidos e incluídos.

Deve-se destacar que as considerações de vários autores dos artigos utilizados no levantamento bibliográfico, intercalam-se traçando pontos relevantes sobre a inclusão socioeducacional e cultural dos surdos:

Meneguello (2017) frisou a importância desse método em uma escola de educação inclusiva concretizando a difusão da Libras, trabalhando-a nos projetos para o dia a dia dos alunos (surdos e ouvintes), o que reforçou a importância da comunicação nos grupos sociais, e a necessidade de estudos que tenham como foco grupos de socialização – o familiar e o escolar, conforme indicou Botteon (2018). Para tanto, deve-se considerar a difusão da Libras utilizando projetos, constatados como eficazes por Meneguello (2017), propiciando aos indivíduos surdos a difusão de sua cultura, a aproximação com sua família, com a comunidade escolar e a sociedade.

Seneda (2019) encontrou uma possibilidade de ocorrer a inclusão cultural e social do surdo através do trabalho colaborativo, entre alunos surdos e ouvintes, professores e familiares, para tal encontramos como barreira na inclusão do indivíduo surdo a comunicação. Segala (2021) nos leva para o caminho da reflexão, para que o indivíduo ouvinte e o surdo tomem

conhecimento da língua de sinais (origem, ideia representativa, contato linguístico) para compreender a cultura e a necessidade de inclusão.

Libras é considerado como elemento fundamental para o desenvolvimento do aluno, segundo o artigo de Silva *et al.* (2018), pois encontrou na literatura, que na inclusão os alunos surdos necessitam da Libras, ou seja, uma língua visual, a língua natural atrelada ao contexto escolar. A língua de sinais tem como um de seus parâmetros a expressão facial e corporal, Valenzuela (2021), nos oportuniza ver a Libras como é possível compor musical com o corpo e manter o surdo ativo nestas atividades, logo, na sociedade.

Finalizando os apontamentos dos autores dos artigos consultados, a comunicação bilíngue no contexto escolar para educação inclusiva, precisa ser compreendida com formações sobre as particularidades dos Surdos pelos profissionais da educação, segundo Silva *et al.* (2018). Diante disto, Seneda (2019), foca seus estudos na gestão escolar e sua posição em uma escola inclusiva e colaborativa entre todos os seus componentes.

Frente a esse cenário e segundo a experiência profissional da pesquisadora com os Projetos “Libras na Artes” e “Libras: caminhos que não param” na tentativa de suprir a necessidade de promover a inclusão socioeducacional do aluno surdo, configurou-se o questionamento principal desta pesquisa: sob o ponto de vista dos participantes, como as relações interacionais promovidas pelos projetos puderam contribuir com o processo de efetivação da inclusão socioeducacional dos surdos?

A partir deste questionamento estruturou-se o objetivo geral que foi o de investigar a repercussão do processo de inclusão socioeducacional do aluno surdo nos projetos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”, na perspectiva dos participantes, primários e secundários, realizados antes, durante e após o isolamento social devido à Pandemia do Covid 19; buscando respostas que pudessem contribuir para compreender o impacto da participação de surdos em dois projetos visando sua inclusão socioeducacional, permitindo constatar que as relações interacionais podem efetivar a inclusão socioeducacional do sujeito surdo, de modo a quebrar a barreira, o impedimento em seu convívio humano.

Tendo em vista que o ambiente interacional do surdo é composto pela família, escola e sociedade, percebe-se que a presença das relações interacionais tem se tornado necessária para seu desenvolvimento global, este estudo se justifica devido à possibilidade de comprovar que as relações interacionais podem efetivar a inclusão socioeducacional do sujeito surdo, de modo a eliminar os obstáculos em seu convívio humano.

2. MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA BRASILEIRA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS

A legislação possibilitou ao indivíduo um posicionamento digno perante a realidade vivenciada no mundo. Antes das Leis, decretos, documentos que trazem regras de convivência, o ser humano estava sujeito a lidar com as incertezas, inseguranças que fragilizavam à sua maneira de pensar, agir e viver na sociedade. O Quadro 2 apresenta os documentos que direcionaram este estudo a compreender como os surdos vem lutando para conquistar o direito por uma educação de qualidade e a equidade social.

Quadro 2: Identificação dos Marcos Legais da política brasileira de inclusão

Ano	Tipo	Documento	Sigla	Esfera	Descrição
1948	Declaração	Declaração Universal de Direitos Humanos	DUDH	Internacional	Documento que estabelece normas de convivência à dignidade e direitos humanos.
1988	Lei	Constituição Federal	CF	Nacional	Documento instituído para estabelecer e garantir as regras das leis, bem como o funcionamento dos três poderes e órgãos ligados, almejando um país democrático.
1989	Lei	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.	_____	Nacional	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
1994	Declaração	Declaração de Salamanca / UNESCO	_____	Internacional	Documento sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
1996	Lei	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	LDB	Nacional	Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
2001	Resolução	CNB/CEB	_____	Nacional	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Lei	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	_____	Nacional	Lei que reconhece e legaliza a Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação e expressão, e outras formas de expressão a ela ligadas.
2005	Decreto	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	_____	Nacional	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.
2008	Política	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	PNEEPEI	Nacional	Documento elaborado pelo Ministério da educação - MEC e a secretária de Educação Especial “apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

					Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
2010	Lei	Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.	_____	Nacional	Lei que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2014	Lei	Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.	PNE	Nacional	O Plano Nacional da Educação é um documento com diretrizes, metas e estratégias a serem aplicadas na política educacional no país, com vigência de 2014 a 2024.
2015	Lei	Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.	LBI	Nacional	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2021	Lei	Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021.	_____	Nacional	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Panorama legislativo elaborado pela pesquisadora (2024)

A Educação, conforme encontramos em documentos legais expostos no Quadro 2, como por exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948); a Constituição Federal - CF (Brasil, 1988), o Plano Nacional de Educação; a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (Brasil, 1996); entre outras, é um direito de todos os seres humanos. Porém, a educação de surdos, ainda é considerada uma luta para atingir o ideal previsto pelos seus pares.

Considerados por Heródoto, Aristóteles e outros filósofos como indivíduos castigados e incapazes (Strobel, 2009), os surdos, após anos de lutas pelo direito de serem reconhecidos como seres humanos, capazes de raciocinar e conviver com os demais, iniciam a luta pelo direito à Educação. Tendo em vista o Instituto Nacional de Educação de Surdos e Mudos – INES fundado no ano de 1957 no Rio de Janeiro, como a primeira escola voltada à educação de surdos no Brasil, temos a representação do primeiro modelo norteador de uma escola de educação especial, pois seu atendimento estava voltado especificamente para um público com deficiência, os surdos.

A modalidade de ensino Educação Especial foi instituída pela lei que concebe apoio à integração social das pessoas com deficiência, a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989), ou seja, após DUDH (ONU, 1948) e a CF/1988 (Brasil, 1988). Encontramos na Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989) o direcionamento da educação de todas as pessoas com deficiência de modo a abranger todos os níveis de ensino o atendimento na modalidade educativa “Educação Especial”, conforme consta no Art. 2º, seu parágrafo, inciso e alíneas:

Art. 2º. Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade aos assuntos objetos esta lei, tratamento prioritário a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I- na área da Educação Especial:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escola, as de primeiro e segundo grau, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprias;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programa de Educação Especial a nível pré-escola em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

Essa modalidade perpetuou por anos e, neste percurso, eram estudadas outras estruturas para a educação de Surdos, pois, apesar da Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989) apresentar a preocupação de integrar socialmente as pessoas com deficiência, como situado no Art. 1º, Parágrafo 1º, a modalidade não favorecia e garantia a ativa aplicação e interpretação que estabelecia os valores básicos e princípios gerais.

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito (Brasil, 1989).

Como exemplo da impossibilidade da garantia da efetiva aplicação e interpretação no cumprimento da Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989) está a luta que os surdos passaram e passam

para terem participação ativa na sociedade com a comunicação através da Libras, pois neste momento da história (meados década de 80 e 90), de acordo com Goldfeld (2002, p.32-33) os surdos estavam passando por transição da Comunicação Total (uso de diversos meios – oralização, gestos, sinais, outros - para se comunicar com os surdos) para o Bilinguismo (uso de duas línguas usadas concomitantemente) e não tinham um documento regulamentando a língua de sinais, desse modo, não teriam acesso à educação conforme estabelecido na Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989).

Em 1994, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca/Espanha, sucedeu a reafirmação da educação para todos com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com esse documento inicia o pensamento da transição da educação especial para a educação inclusiva, pois reconhece ser necessário e providencia estratégias que promovam a equalização de oportunidades na educação no sistema de ensino regular para crianças, jovens e adultos.

A partir da Declaração de Salamanca, considerada como “[...] um marco importante para crianças com deficiência” (Honoro e Frizanco, 2009, p.31), novos documentos/leis abordaram a perspectiva da Educação Especial incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), porém, ainda sem a garantia de sua eficácia. Somente após dois anos foi sancionada a Lei nº 9.394/1996 a LDB, Cap.V, Art.58 (Brasil, 1996) que apresentou a Educação Especial ofertada como apoio, se houvesse necessidade, na rede regular de ensino, contemplando a partir da educação infantil.

No início do sec. XXI, com a Resolução CNB/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001) encontramos a explanação em seu Art. 3º da Educação Especial sendo uma modalidade de ensino que assegura recursos, serviços educacionais, organizados como meio de apoio, complemento, suplemento e, em alguns casos, supre o ensino comum, assim, a modalidade Educação Especial neste documento é instituída como ensino de contraturno com o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Acentuado seu atendimento em período contrário ao ensino regular e para um melhor desenvolvimento, a Educação Especial passa a ser de responsabilidade de um professor especializado, ou seja, um professor formado para trabalhar com as especificidades necessárias do educando.

No mesmo documento (Brasil, 2001), especificamente no Art. 7º, encontramos a transição desse aluno da Educação Especial para a Educação Inclusiva, pois os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devem ser atendidos, independente da etapa e modalidade da educação básica, na escola regular de ensino. “Art. 7º o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino

regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (Brasil, 2001). Nesta modalidade a educação é ofertada de acordo com o que demanda a necessidade do indivíduo, sendo assim, o aluno que apresenta alguma necessidade específica como a surdez, para se integrar ativamente nas atividades dentro da sala, necessita de um especialista junto, ou seja, um intérprete de Libras. Para essa necessidade ímpar, o documento com a Resolução CNB/CEB nº 2, de 11 de setembro (Brasil, 2001) apresenta detalhada no Art. 8º em seus incisos e alíneas como deve ser a organização da classe comum em uma perspectiva inclusiva:

Art. 8 As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (Brasil, 2001, p.2-3).

Como é possível observar, o Art. 8º da Resolução CNB/CEB nº 2, de 11 de setembro (Brasil, 2001) apresenta ampla abertura para participação e aprendizagem de todos e juntos, assim, visa uma abordagem educacional inclusiva. Especificamente no Inciso IV, Alínea b (Brasil, 2001) encontramos o profissional que oferece acessibilidade para o sujeito surdo descrito como “Professores-intérpretes”, oportunizando a participação do aluno na escola com o acesso à informação, ao conteúdo, à vida escolar e autônoma.

Para a garantia desse acesso, em 2002, foi publicada a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), Lei da Libras, na qual ocorre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A Libras é necessária para a educação de surdos, porém, o profissional que quer atuar nesta realidade, principalmente na educação, precisa estar ciente da importância da língua na prática educacional, dessa maneira, a Lei nº 10.436 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). Neste documento é possível encontrar o conceito de Surdez, a inclusão da Libras como disciplina curricular e outros fatores, mas, encontramos no Cap. IV os caminhos para o uso e difusão das línguas (Libras e Língua Portuguesa) para garantir o acesso do surdo à Educação. No Art. 14 encontramos o acesso como garantia e obrigatoriedade em todas as modalidades educacionais:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Brasil, 2005).

A Educação Inclusiva apresenta-se com apoio de todos envolvidos no contexto da educação (professores, auxiliares, outros) visando a garantia de uma abordagem educacional para suprir às necessidades de todos os educandos. Essa abordagem, em relação à educação de surdos, está entrelaçada à língua, desse modo, no art. 15 do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) encontramos uma sequência de ações para a promoção da Libras:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (Brasil, 2005).

Desse modo, ao atuar na inclusão do sujeito surdo o intérprete deve estar ciente que todo ambiente educacional deverá estar em articulação com a Libras e a Língua Portuguesa.

O Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) no Cap. V encontram-se informações em relação à formação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa que deve ser efetivada em curso superior, porém, no mesmo capítulo aparece uma lacuna ao apresentar em seu parágrafo único a possibilidade de ser uma formação realizada por organizações civis, que representam a comunidade surda. Entretanto, após 5 anos do Decreto nº 5.626/2005, no dia 1º de setembro de 2010, a Lei nº 12.319 (Brasil, 2010) regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras que para assumir essa função deve apresentar formação estabelecida por lei, assim, deve ter formação mínima no ensino médio com curso de educação profissional credenciado. Requer, desse profissional, o respeito pelo indivíduo e atribuições especificadas a seguir:

Art.6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (Brasil, 2010, p.1).

De acordo com as atribuições acima, a garantia da educação de surdos em uma perspectiva inclusiva se mostra favorável. Retomando o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), o Cap. VI apresenta a organização para garantir o direito dos surdos à educação e estabelece:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º 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).

As atribuições acima expostas preveem um ambiente inclusivo em que há profissionais capacitados e envolvidos na educação de surdos, são atribuições que ainda são muito desconhecidas pela população, principalmente pelos ouvintes.

Outro marco para a Educação Inclusiva foi a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, que contempla no Cap. IV Art.27 o direito à educação, e a afirmação da importância e a garantia da educação inclusiva:

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 (Brasil, 2015).

O Parágrafo Único, desse mesmo decreto, assegura que o direito a essa educação é de responsabilidade de “todos” (estado, família, comunidade escolar e sociedade).

Para um ambiente inclusivo é necessário atender às necessidades inclusivas, uma delas é compreender o uso da língua nas escolas/classes bilíngue e escolas inclusivas para colocar em prática.

O art. 28 da LBI (Brasil, 2015), além de encontrarmos um reforço às atribuições do tradutor e intérprete de Libras, no Parágrafo 2, Inciso I, reafirma a necessidade do sistema

inclusivo em todos os níveis e modalidades da educação, e as ações para a oferta da educação bilíngue/inclusiva de modo a assegurar e garantir o acesso, a permanência, a participação, entre outros que garanta inclusão plena de todos e esclarece como organizar o uso da Libras no inciso IV:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida

[...]

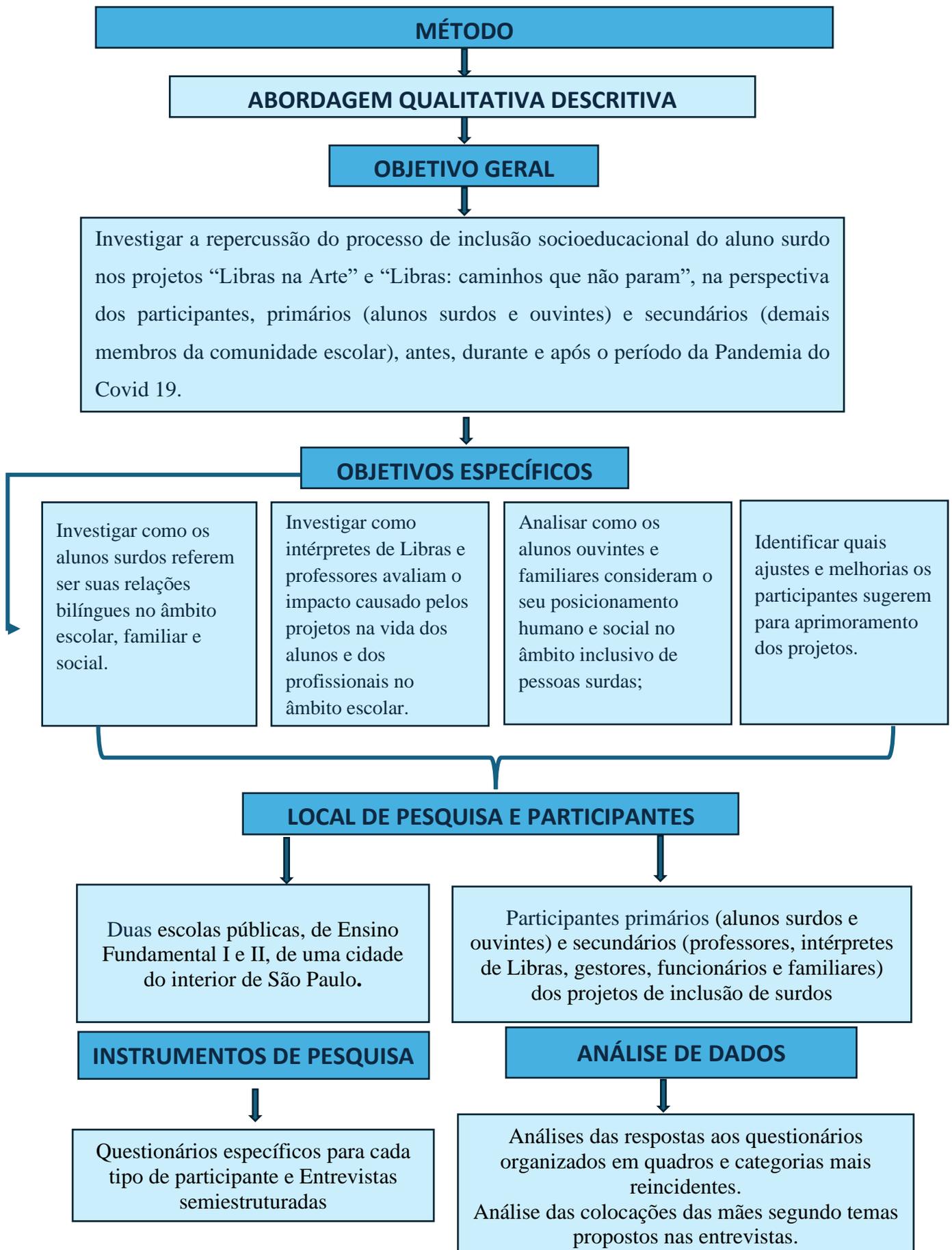
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; (Brasil, 2015).

Assim, deve perpetuar nestes ambientes a interação bilíngue, nos quais se articula a Libras como primeira língua para os surdos e segunda língua para ouvintes e vice-versa. Essa especificidade quanto ao contexto da Libras foi reforçada com a Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), que altera a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e pronuncia a modalidade bilíngue para surdo como uma modalidade de ensino independente.

Art. 60-A.: Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

A partir deste contexto a língua de sinais - Libras estabelece o meio de contato e acessibilidade dos seus usuários e assegura sua participação na vida educacional e, conseqüentemente, social através da inclusão.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS



Como é possível visualizar no organograma acima, trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva realizada em unidades educacionais específicas com atendimento ao público com surdez e ouvintes. Um estudo de caso, visto que foi realizado em um contexto educacional com especificidades, que podem ou não serem encontrados em outras instituições, e que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, em acordo com André (2013).

O projeto inicial desta pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, via Plataforma Brasil - CAAE: 63573222.3.0000.5383, segundo recomendações oficiais do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa – CONEP.

3.1 Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas Escolas Públicas de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo, que atendem apenas crianças e adolescentes, com classes do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, com a devida autorização formal dos responsáveis pelas instituições.

A primeira escola a iniciar atendimento educacional a esse público na cidade em 2016, caracteriza-se em uma escola de Ensino Fundamental I por atender alunos do 1º ao 5º ano. Localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade, contém um amplo espaço contando com 3 pavimentos, sendo o pavimento central com a instalação de 1 quadra esportiva e 1 pátio que apresenta duas repartições (uma com cobertura onde localiza-se o banheiro masculino e feminino, mesas e espaço de interação, e a outra sem cobertura e espaço livre para interação); o pavimento central dá acesso aos demais pavimentos e cada um possui 1 escada e 1 rampa de acessibilidade. No pavimento superior fica localizado 1 palco, 1 secretaria compartilhada com a direção, 1 sala de professores, 2 sanitários para funcionários, 1 sala de arquivo, 1 sala de atendimento ao público, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 sala de informática e 2 salas de depósitos de materiais e equipamentos escolares. Já no pavimento inferior estruturam-se 10 salas de aulas ativas, sendo duas salas para cada série no período da manhã (com atendimento voltado a alunos ouvintes) e, 5 salas de aulas em uso no período da tarde, 1 sala de cada série (com atendimento voltado a alunos ouvintes e surdos).

Fazem parte dessa comunidade escolar equipe gestora - direção e coordenação, funcionários de apoio - cozinheira, serviço gerais, inspetores de alunos e agente de vida escolar,

professores I e II - regentes e especialistas, intérpretes de Libras, adjuntos e auxiliares, contando com uma professora em atividade comissionada – supervisão da educação especial.

No ano de 2020 mais uma unidade de ensino municipal iniciou atividades voltadas a aluno com surdez. Atendendo ensino fundamental II, pois atente alunos do 6º ao 9º ano no período da manhã com um aluno surdo, e fundamental I, alunos do 1ª ao 5º ano no período da tarde.

Esta segunda escola de inclusão de surdos fica localizada na periferia, tem um amplo espaço dividido em 3 blocos. O bloco 3 possui 4 salas e dois banheiros, o 2º bloco tem 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 sala de aula, 1 anfiteatro, 1 sala de estudo e 1 sala de instrumentos musicais e o 1º bloco possui 8 salas de aula, 1 refeitório, 2 banheiros, 1 cozinha, 1 cantina, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala da direção, 1 sala da coordenação e 2 banheiros para funcionários. Para o período matutino, encontramos como membros da comunidade escolar e participantes desta pesquisa a equipe gestora - direção, vice direção e coordenação, funcionários de apoio - cozinheira, serviço gerais, inspetores de alunos e agente de vida escolar, professores I e II - regentes e especialistas, intérpretes de Libras, adjuntos e auxiliares.

3.2 Participantes da Pesquisa

Devido a grupos diversificados de prováveis participantes, definiu-se dois grupos principais: participantes primários e participantes secundários. Os participantes primários foram aqueles que mantinham contato direto com o ensino-aprendizagem da Libras, durante as aulas e no contexto das ações a serem realizadas pelos projetos, colaborando com a disseminação da comunicação, com movimento interacional e socialização internamente na escola (alunos surdos e ouvintes).

Os participantes secundários foram aqueles que não participaram diretamente nos projetos, mas, acompanharam seus resultados tanto no âmbito escolar: professores, intérpretes de Libras, gestores, funcionários, e familiares dos alunos.

É importante explicar que em cada uma das escolas, ensino fundamental I (4º ano) e ensino fundamental II (8º ano), a intérprete de Libras em atuação era esta pesquisadora, portanto não foi respondente às questões para não configurar conflito de interesse.

Destaca-se que os professores no âmbito escolar dessas instituições de ensino foram os primeiros a tomarem conhecimento dos projetos a serem desenvolvidos e cederam horários para trabalhar com a difusão e a inclusão socioeducacional dos alunos surdos.

O critério de inclusão para realizar os convites aos participantes: - alunos surdos ou ouvintes que estivessem participantes ou que já haviam participado dos projetos; - professores, gestores e funcionários que estiveram ou ainda mantinham-se na equipe de apoio nas comunidades escolares e/ou ter participado ativamente no projeto “Libras na Arte”, presencial, e/ou no projeto “Libras: caminhos que não param”; intérpretes de Libras que acompanharam e acompanham o desenvolvimento dos projetos durante seu desenvolvimento, ajudando na organização e no fluxo, ciente da importância da difusão da Libras e da inclusão socioeducacional dos alunos surdos; - familiares dos alunos que participavam ou haviam participado dos projetos.

O primeiro contato com os prováveis participantes aconteceu no interior da escola quando receberam um convite explicando o objetivo da pesquisa. Aceitaram participar 24 professores, 3 intérpretes de Libras, 10 profissionais da equipe gestora e funcionários de apoio, 11 alunos e 11 pais ou responsáveis. Todos os participantes maiores de 18 anos firmaram seu interesse assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) expondo todos os passos da pesquisa; pais e responsáveis aceitaram formalmente participar e deram consentimento formal permitindo que seus filhos menores de 18 anos também participassem; e os alunos surdos (com auxílio de interprete de Libras) e ouvintes, menores de 18 anos, firmaram o aceite em participar concordando com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, também detalhando todos os passos da pesquisa.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Ludke e André (1986) afirmam que o uso de questionários e entrevistas são instrumentos fundamentais para análise de dados, destacando que enquanto os questionários estabelecem relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, as entrevistas possibilitam relação interacional positiva na relação entrevistador e entrevistado, o que permite aprofundar em colocações e fluxo das informações, bem como garantir a participação de indivíduos com pouca instrução formal.

Para coleta de dados desta pesquisa optou-se por elaborar questionários específicos para cada grupo de participantes, a serem disponibilizados em *Google Forms*, voltados para a percepção dos participantes sobre os efeitos do projeto tanto entre os alunos como na comunidade escolar. Os alunos ouvintes se encontravam alfabetizados e os surdos contaram com a presença de Intérprete de Libras, cientes de que não eram obrigados a responder todas as questões e que tinham direito de esclarecer dúvidas.

Como uma segunda etapa foi elaborado um roteiro para entrevistas áudio gravadas a serem realizadas com pais ou responsáveis pelos alunos surdos e ouvintes, buscando compreender quais as percepções deles com a participação dos filhos nos projetos.

3.3.1 Estrutura e distribuição dos questionários

Os questionários foram padronizados de acordo com o desenvolvimento dos projetos e seus participantes, com a finalidade de compreender quais opiniões tinham sobre o impacto deles na inclusão dos alunos surdos.

As questões foram elaboradas pela pesquisadora buscando compreender alguns detalhes relevantes sobre a importância da relação da Libras e do português serem línguas articuladas por toda sociedade, em saber como ocorreu a aquisição da Língua de Sinais – Libras pelos participantes e por suas famílias, antes, após e depois do início da vida escolar dos alunos surdos, também buscando investigar como foi o desenvolvimento da Libras após o início dos projetos por todos os alunos e tomar conhecimento do que os participantes entendem sobre o processo da inclusão socioeducacional de surdos.

Cada participante recebeu um comunicado sobre dia e horário em que poderiam respondê-los com acesso via tablet disponíveis nos ambientes dos projetos, para serem respondidos, individualmente, durante os períodos de HTPCs e nos períodos em que esta pesquisadora estivesse em Horário de Trabalho Pedagógico Individual - HTPIs nas escolas. Foi estimado um período de 20 a 30 minutos para que cada participante respondesse ao questionário. Esses procedimentos ocorreram de forma alinhada com as atividades escolares, sem nenhum prejuízo para as atividades acadêmicas, sem necessidade de deslocamento em horários diferentes aos escolares, assim, sem gastos extras de transporte. O mesmo cuidado foi tomado para entrevistas de pais e responsáveis a serem realizados em horários de reuniões gerais que são convocados ou em outros momentos que estiverem presentes na escola.

O tablet do projeto ficou acessível na sala dos professores e em uma das salas de aula usadas para reuniões (locais onde ocorriam os HTPCs e HTPIs) para que os participantes respondessem aos questionários.

Configuração dos Questionários

- 16 questões (11 fechadas e 5 abertas) para os professores regentes de sala: as questões foram baseadas de acordo com o período de experiência que obtiveram no(s) projeto(s) e formação (Apêndice 1).

- 16 questões (10 fechadas e 6 abertas) para os intérpretes de Libras: as questões foram baseadas de acordo com o período de experiência que obtiveram no(s) projeto(s) e formação (Apêndice 2).
- 15 questões (12 fechadas e 3 abertas) para equipe gestora e funcionários de apoio: as questões foram baseadas de acordo com o período de experiência que obtiveram no(s) projeto(s) e formação (Apêndice 3).
- 6 questões fechadas para os alunos: as questões referem-se ao percurso de tomada de conhecimento da Libras e ao período de experiência em relação ao(s) projeto(s) (Apêndice 4).

3.3.2 Entrevistas

A entrevista é “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizadas nas ciências sociais.” (Ludke e André, 1986, p.33), visto que possibilita uma interação entre entrevistado e o pesquisador principalmente em entrevistas sem questionamentos rígidos, permitindo que o respondente possa discorrer sobre o tema com base em suas próprias experiências, portanto foi a forma escolhida de coleta de dados sobre os projetos em estudo com pais/mães ou responsáveis dos alunos participantes.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, com agendamento prévio com os participantes, conduzidas pela pesquisadora, em local reservado, durante uma das reuniões de pais bimestrais agendadas pela escola ou em HTPIs da pesquisadora, e teve duração de aproximadamente 20 a 30 minutos.

As entrevistas, com roteiros semiestruturados foram registradas em áudio gravação, com anuência dos participantes, para possibilitar a análise das respostas ofertadas. Ludke e André (1986), afirmam que com a áudio gravação da entrevista torna-se possível um maior contato e respeito com o entrevistado, pois a atenção do entrevistador não estará voltada à folha e caneta para anotações, mas sim, à fala e aos objetos de interação do pesquisado.

O local privativo para a realização da entrevista realizada individualmente com o participante, foi uma sala reservada ao atendimento ao público, o que tornou possível o abafamento do som e a não propagação dos dados, o que melhora a acústica ambiental e rompe com os ruídos do ambiente escolar, assim proporcionando um ambiente agradável para relação interacional e com preservação da entrevista ao entrevistador e ao entrevistado.

As questões da entrevista (Apêndice 5) foram elaboradas pela pesquisadora, uma vez que foi preciso pensar na estruturação voltada a pais/mães e ou responsáveis de alunos ouvintes e surdos e, que sobre como seus(uas) filhos(as) adquiriram linguagem oral ou Libras, tempo de desenvolvimento, entre outras características, especificamente relacionadas às participações nos projetos.

3.4 Análise de Dados

Os dados foram transcritos e utilizados unicamente no relatório de pesquisa e em artigos científicos, sem identificação dos respondentes. Por conseguinte, foram descritos e analisados buscando identificar os conteúdos mais recorrentes, organizar e encontrar os efeitos produzidos com a realização dos projetos, envolvendo uma análise qualitativa sobre as reações da comunidade escolar.

O levantamento dos dados encontra-se estruturado em quadros (questões de múltipla escolha) e categorias (questões dissertativas) com as respostas aos questionários por professores regentes, intérpretes de Libras educacional, equipe gestora, funcionários de apoio e alunos (ouvintes e surdos). Os dados referentes às entrevistas semiestruturadas foram analisados segundo aos temas abordados com as pais/mães ou responsáveis dos alunos, favorecendo uma análise mais detalhada das informações sobre as percepções dos participantes com relação aos resultados obtidos com a participação nos projetos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção traz os resultados obtidos com as respostas aos questionários, oferecidas por 24 professoras regentes, 3 intérpretes de Libras, 3 membros da equipe gestora e 7 funcionários de apoio, 11 alunos (surdos e ouvintes), e os posicionamentos revelados nas entrevistas com 11 mães dos alunos (surdos e ouvintes), totalizando 59 participantes.

A seção foi organizada em subtítulos para junções e organização das questões, consequentemente facilitando a identificação da função e percepção dos participantes sobre as temáticas: 4.1 Formação e atuação profissional (profissionais da educação); 4.2 Libras/Língua Portuguesa – Língua de domínio dos participantes no ambiente escolar (profissionais da educação e alunos); 4.3 Opiniões sobre os efeitos dos projetos Libras na Arte e Libras: caminhos que não param (profissionais da educação e alunos).

4.1 Formação e atuação dos profissionais participantes

A responsabilidade de formar cidadãos para lidar diariamente com a realidade que nos cerca, requer por parte do formador, habilidades para garantir e estimular a sua cidadania.

A complexidade interna ou externa à função educativa numa sociedade que se pretende democrática cresce exponencialmente à medida que a escola e o sistema educativo são devedores da massificação do ensino e dos conceitos democráticos que perpassam as instituições e a vida do cidadão.

E isso conduz a que a unicidade do conceito de educação e todos os outros conceitos com ela relacionados, bem como as formas de gestão institucionais e os modos de relação da escola com o meio social, deixem de fazer sentido tal como antes eram entendidos (Dias, 2004, p.161).

Nesta seção será exposta a caracterização dos profissionais que atuam nas escolas onde a pesquisa foi realizada, acerca do cargo, do tempo de atuação, da formação e da busca pelos conhecimentos complementares a suas formações.

4.1.1 Professores Regentes – Formação e atuação

A formação e a interação dos professores regentes com os projetos e participantes foram obtidas por meio de um questionário, contendo 16 perguntas, organizado no *Google Forms*. Encontram-se expostas as respostas referentes à formação e capacitação, para qual público

lecionaram (ouvintes ou surdos) e como procederam com relação à comunicação com alunos surdos (em Libras ou em português).

Nos Quadros 3 e 4 encontram-se expostos os dados obtidos sobre a caracterização dos professores: formação e atuação com alunos surdos dos 24 professores regentes participantes, denominados por PR1 a PR24 preservando sua identificação.

QUADRO 3 -Formação e atuação dos professores regentes

Prof.	Formação	Atuação	Tempo de atuação na Educação Básica	Formação em Ed. Especial /surdez. Sim, e qual.
PR1	Letras/Inglês – Português	Ens. Fundamental II	15 anos	Não
PR2	História	Ens. Fundamental II	22 anos, 11 m.	Não
PR3	Letras – Inglês	Ens. Fundamental II	3 anos	Não
PR4	Letras – Port./Inglês – Pedagogia	Ens. Fundamental I e II	32 anos	Não
PR5	Pedagogia com Pós-graduação	Ens. Fundamental I	20 anos	Não
PR6	Arte – Pedagogia	Ens. Fundamental II	13 anos	Sim – Graduação
PR7	Ciências Físicas e Biológicas	Ens. Fundamental II	12 anos	Não
PR8	Letras	Ens. Fundamental I e II	19 anos	Não
PR9	Geografia	Ens. Fundamental II	10 anos	Sim – Lato-sensu
PR10	Letras e Pedagogia	Ens. Fundamental II	13 anos	Não
PR11	Letras e Pedagogia	Ens. Fundamental I	22 anos	Sim – Graduação
PR12	Pedagogia	Ens. Fundamental I	15 anos	Não
PR13	Pedagogia e Matemática	Ens. Fundamental I e II	21 anos	Não
PR14	Pedagogia	Ens. Fundamental I	9 anos	Sim – curta duração
PR15	Educação Física	Ens. Fundamental I	20 anos	Não
PR16	Educação Física	Ens. Fundamental II	12 anos	Não
PR17	Educação Artística	Ens. Fundamental I	13 anos	Não
PR18	Educação Física	Ens. Fundamental I e II	27 anos	Sim – curta duração
PR19	Letras e Pedagogia	Ens. Fundamental I e II	18 anos	Não
PR20	Ciências Biológicas	Ens. Fundamental II	5 anos	Não
PR21	Pedagogia e Biologia	Ens. Fundamental I	15 anos	Sim – curta duração
PR22	Pedagogia e Letras	Ens. Fundamental I	6 anos	Não
PR23	Geografia	Ens. Fundamental II	3 anos	Não
PR24	Matemática	Ens. Fundamental II	25 anos	Não

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

É possível observar no Quadro 3 que a maioria atua no ensino fundamental II (11); no ensino fundamental I (8) e 2 professores que atuam nos dois segmentos (5). O tempo de atuação no magistério varia de 3 a 32 anos, em média 15 anos.

Diversas formações foram referidas pelos professores: Pedagogia, Letras (Português/Inglês), Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Arte, História, Geografia e Educação Física. Vários professores têm mais de uma graduação, sendo que 11 são pedagogos.

Deve-se lembrar que há diferença de turnos dos professores em sala de aula. O professor que atua no ensino fundamental II, tem em turno de 45 a 50 minutos para trabalhar o conteúdo de sua disciplina em sala de aula, ocasionando a diminuição de contato e a comunicação com os alunos, em especial com alunos surdos, devido ao pouco tempo de permanência em sala de aula. Contrapondo a este fato, a realidade do professor que atua no ensino fundamental I, por ser um professor polivalente (trabalhar 5 disciplinas), tem um maior tempo de ficar dentro da sala de aula, podendo permanecer até 5 horas nos dias em que não tem aulas de arte, inglês ou Educação Física.

É perceptível que são poucos os profissionais que referiram ter capacitação para trabalhar com a criança surda (somente 6 deles têm algum tipo de formação em Educação Especial/surdez), mesmo com a existência da Lei nº 10.436/2002, em seu Art. 4, que torna obrigatório a Libras nos cursos de licenciatura e, se consolidou com a regulamentação que reforça a determinação prevista através do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005).

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (Brasil, 2005).

Metade dos professores participantes não foi beneficiada com disciplina abordando Libras durante suas formações, seja em cursos Normal de Ensino médio ou Superior, ou em graduações em Pedagogia, porque não havia ainda a obrigatoriedade de disciplinas que abordassem o aprendizado em Libras, visto que lecionaram há 15 anos ou mais.

QUADRO 4: Experiência de atuação com aluno surdo

Prof.	Teve aluno surdo	Atuação com aluno surdo x Período de Pandemia Covid 29						
		Antes	Durante	Após	antes/ após	antes/ durante	Durante/ após	Antes-durante e após
PR1	Sim							X
PR2	Sim				X			
PR3	Sim			X				
PR4	Sim	X						
PR5	Sim	X						
PR6	Sim		X					
PR7	Sim	X						
PR8	Sim					Sim	X	
PR9	Sim			X				
PR10	Sim			X				
PR11	Sim	X						
PR12	Não							
PR13	Sim	X						
PR14	Não							
PR15	Sim			X				
PR16	Sim			X				
PR17	Sim							X
PR18	Sim					X		
PR19	Sim							X
PR20	Sim			X				
PR21	Sim	X						
PR22	Não							
PR23	Sim		X					
PR24	Sim					Sim	X	

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Interessante notar no Quadro 4 a maioria dos professores tiveram alunos surdos em suas salas de aula e, somente 3 professores não tiveram essa experiência (PR12, PR14 e PR22).

Isso ocorreu durante o período da Pandemia do Covid-19, quando o contato com os alunos não era possibilitado. Esses professores e outros que já tinham contato com surdos, participaram do Projeto “Libras: caminhos que não param”, auxiliando na transmissão e postagem de vídeos elaborados pelos alunos e para outros alunos desses professores, e tiveram também a função de receber a devolutiva das atividades propostas pelo projeto, nesse sentido, os e professores que não tiveram contato com os alunos surdos, também foram participantes do projeto.

Atuar como professor regente em uma escola/sala de inclusão, coloca o professor em uma condição diferenciada, o que pode gerar confusão de sentimentos, indagações, insegurança sobre como agir, entre outras. Segundo Honoro e Frizanco (2015), a primeira postura que o professor deve tomar é procurar conhecer o novo aluno e suas necessidades com calma e aos

poucos irá incluí-lo. Portanto, seria muito importante que os professores tivessem algum tipo de orientação e noções sobre como comunicar-se com o aluno surdo.

Na minha compreensão como Intérprete de Libras, o docente é o gestor da sala de aula sendo que nesse papel é necessário que progrida na sua atuação, estabeleça vínculo com seu aluno, seja ele com ou sem necessidades educacionais específicas, mantendo o papel do educador dando exemplo e esperança para esses futuros cidadãos.

Portanto, para favorecer a inclusão de surdos, os professores precisam se atualizar e assumir a função de formador, não unicamente aprimorar sua formação inicial, mas sim abrir caminhos para áreas correlatas que permitam sua independência e identidade na sala de aula, e estendendo-se para os demais ambientes da escola. Ou seja, poder atender as solicitações básicas de seu aluno, como por exemplo ir ao banheiro ou beber água, sem necessitar da ajuda de outrem. Além do mais, cumprir sua função de educador e de avaliador de seu aluno, segundo o Plano Educacional Individualizado – PEI.

4.1.2 Intérpretes de Libras – Formação e atuação

A presente pesquisa se construiu a partir da análise de dois projetos, que não se desenvolvem na sala de aula comum, ocorreram em diversos espaços e em horários diferenciados. Sendo assim, a participação do Intérprete de Libras - IL permitiu a possibilidade de estabelecer vínculos dentro e fora da sala de aula, bem como, acompanhar a evolução dos alunos.

Partindo dessas atribuições, revela-se a importância da formação do intérprete de Libras, encontramos muitas possibilidades para atender a esse dever e direito profissional, mas que dever e direito? Dever no que se refere às funções a serem exercidas por esse profissional, direito no que se refere à oferta de comunicação adequada para o indivíduo com surdez criando vínculos interacionais e ofertado a partir do acesso por esse profissional. Nas primeiras leis/decretos era possível encontrar como exigência para esse ofício apenas um curso de curta duração com registro pelo Ministério da Educação (MEC) - Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), porém, essa realidade vem se estruturando e oferecendo a possibilidade de aperfeiçoamento para exercer essa profissão.

Participaram da pesquisa 3 Intérpretes de Libras, denominadas por IL1, IL2 e IL3, para preservar sua identificação, todas com ensino superior – Pedagogia e atuação na Educação

Básica I, dados que constataam uma permanência maior com as PRs e os alunos em sala de aula, conforme exposto no Quadro 5.

QUADRO 5: Formação e atuação das Intérpretes de Libras

	Formação	Formações adicionais – sobre surdez	Atuação	Tempos de atuação sala inclusiva com surdos	Atuação	
					Antes pandemia	Após pandemia
IL1	Pedagogia	Curso de curta duração	Educação Básica I	1 ano		X
IL2	Pedagoga. Especialista em Educação Especial com Ênfase na Deficiência Intelectual	Curso de curta duração	Educação Básica I	1 ano		X
IL3	Pedagogia	Pós-graduação Lato-sensu em Libras	Educação Básica I	15 anos	X	

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

No percurso de formação das 3 profissionais, são formadas em Pedagogia, apenas IL3 apresenta Especialização na área da Educação Especial – Surdez, e tem mais tempo de atuação, provavelmente com uma bagagem significativa de experiência profissional. As demais, IL1 e IL2, apresentam formação em cursos de curta duração e experiência recente na profissão. Esses dados demonstram uma fragilidade ao atendimento ao aluno surdo, pois a função do IL, segundo Lacerda (2015), vai além do traduzir, requer desse profissional habilidades para fazer com que os conteúdos se tornem acessíveis. A acessibilidade curricular é o que garante a participação do surdo em uma escola inclusiva. Nota-se também que IL3 trabalhou com surdos antes da pandemia e as demais atuaram com surdos após a pandemia.

Diante das propostas dos projetos, era fundamental o apoio entre as intérpretes, que se dava através do trabalho colaborativo durante os estudos, os ensaios e as apresentações. Principalmente durante as apresentações, o olhar para as necessidades eventuais das atividades e o amparo para que a conclusão fosse bem-sucedida, se fundamentava nesse trabalho conjunto e comunicativo entre as intérpretes. Através do trabalho colaborativo, segundo Seneda (2019) torna-se possível (re)construir o cotidiano escolar, logo, essa condição nos projetos, se estabelece dentro e fora do ambiente escolar com o envolvimento dessas profissionais.

Analisando os dados sobre a formação das IL visualiza-se a possibilidade de que todas tiveram interesse pela procura por formação continuada para o trabalho na escola inclusiva em perspectiva bilíngue (educação especial – surdez).

Estas iniciativas são importantes, visto que a linguagem utilizada é importante para as relações sociais, pedagógicas e constituição do ser humano, segundo Vygotsky (1984;1987 *apud* Lacerda 2015). Especificamente, no caso das participantes intérpretes de Libras – IL, ao terem contato e articular a Libras com a comunidade escolar aumentam a possibilidade de compreensão e de desenvolvimento dessa língua e favorecem a interação mais eficaz também no contexto social, na vida e no processo formativo dos alunos surdos e ouvintes.

Retomando minha experiência como IL, acredito que para trabalhar em uma instituição de ensino seria necessária uma formação no curso de pedagogia para obter conhecimento e prática didática para contextualizar o conteúdo a ser traduzido possibilitando que o aluno compreenda a informação oferecida pelo professor. Em adicional, buscar por cursos que possam ampliar o conhecimento já obtido e fortalecer sua atuação em sala de aula.

4.1.3 Equipe Gestora e Funcionários de Apoio – Caracterização dos Agentes de Socialização²

A escola, com sua função formadora, engloba os princípios, os valores humanos. Essa responsabilidade envolve a todos os profissionais no âmbito da educação de acordo com a LDB (Brasil, 1996), entre eles estão os Gestores (diretores, coordenadores) e Funcionários de Apoio.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LDB, Brasil, 1996).

À vista disso, todos os funcionários exercem funções específicas de transmissão de conhecimento. Silva *et al.* (2018), enfatizam em seus estudos que os profissionais que atuam nas escolas de inclusão ganham grande visibilidade e que se deve levar em consideração os diversos aspectos, pensamentos e posicionamentos deles perante a educação de surdos. Diariamente e diretamente os alunos estão em contato com os Agentes de Socialização da escola. Todos os Agentes de Socialização na escola são personagens que influenciam na estabilidade emocional, comportamental, na vida dos educandos e, conseqüentemente,

² AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO. Segundo Guidens (1997: 97-113 *apud* Dias, 2004, p. 158) “Os grupos e os contextos sociais nos quais ocorrem os processos de socialização são designados agentes ou agentes de socialização”.

participam dos projetos oferecidos pelas escolas. Portanto, esses agentes foram também convidados a participarem desta pesquisa com a finalidade de oferecerem suas opiniões sobre os efeitos dos projetos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param” desenvolvidos no âmbito escolar.

No Quadro 6 encontram-se dados caracterizando a equipe gestora e os funcionários de apoio que atuavam nas duas escolas e participaram dos projetos. Como se trata de poucos participantes, e atendendo à ética de não identificação dos participantes de pesquisa, esses agentes de socialização serão denominados por Equipe Gestora (EG) e Funcionário de Apoio (FA) adicionando numeração de 1 a 10.

Quadro 6: Caracterização e Atuação dos funcionários de apoio e Equipe Gestora

Atuação na escola		Atuação na Educação Básica			Você é		Tempo de atuação na Educação Básica
Equipe Gestora	Funcionário de Apoio	I	II	I e II	Surdo	Ouvinte	
FA1		X				X	15 anos
FA 2		X			X		17 anos
FA 3		X				X	3 anos
FA 4		X		X		X	11 anos
FA 5		X	X			X	14 anos
FA 6		X	X			X	15 anos
FA 7		X		X		X	4 anos
EG10	X		X			X	11 anos
EG 11	X		X			X	20 anos
EG 12	X		X			X	23 anos

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Participaram da pesquisa 10 profissionais de socialização, sendo 3 da Equipe Gestora (EG10-EG11-EG12) e 7 Funcionários de Apoio (FA1, FA2, FA3, FA4, FA5, FA6, FA7). A maioria dos agentes de socialização é atuante na Educação Básica I, somente FA4 e FA7 atuam nos dois segmentos da educação básica, uma vez que a segunda escola deste estudo oferece os dois segmentos em períodos diferentes (fundamental II no período matutino e fundamental I no período vespertino). Apenas uma funcionária posicionou-se como pessoa com surdez (FA2). A maior parte apresentou tempo e experiência na Educação Básica de 11 a 23 anos, e somente 2 participantes tem menos de 5 anos de atuação (FA3 e FA7).

A presença da equipe gestora se mostra reduzida na pesquisa, porém com um período de experiência considerável bom para fortalecer a ideia do conceito de escola inclusiva, é assim que Seneda (2019) compreende como função da equipe gestora. A pesquisadora, em seus estudos, apresenta um olhar preocupante quanto à conscientização de todos os funcionários da

educação do que vem a ser uma escola inclusiva. Coloca em destaque que se houver alguns membros da equipe escolar que apresentam uma visão da escola inclusiva “fragmentada” é importante que a gestão se posicione e conduza os funcionários a tomarem conhecimento do que se trata uma escola inclusiva e como podem atuar em trabalho colaborativo. Nesta perspectiva, não é o número de gestores que fará com que os agentes de socialização, professores e alunos convivam bem uns com os outros, mas sim as ações que promoverão para se ter uma escola para todos e democrática.

Essas considerações seguem ao encontro das questões sobre a inclusão de surdos, para a qual o professor precisa assumir sua função de formador e buscar por aprimoramentos. Destaco que todos os que se encontram no estabelecimento de ensino são importantes para a consolidação dessa inclusão, e necessitam rever e atualizar sua atuação no ambiente escolar. Como existe uma hierarquia, a gestão escolar não pode ser negligente e precisa atuar diretamente na formação de seus agentes de desenvolvimento escolar. A atuação gestora não tem que ficar limitada à administração burocrática, deve abranger todos os setores de uma escola e oferecer formação para todos. Um período possível para essa formação pode ser o período de HTPC, momento em que todos os professores estão reunidos. Deve-se também organizar formações para os demais funcionários das escolas, visto que toda a comunidade escolar precisa compreender como atuar e facilitar o processo de inclusão dos alunos surdos. Dessa forma, a conscientização sobre essa temática será oportunizada no âmbito escolar e a mobilização em prol a equidade nesse espaço, gradativamente, poderá se estruturar em um ambiente inclusivo.

4.2 Libras/Língua Portuguesa – Língua de domínio dos participantes no ambiente escolar

Em um ambiente que tem por objetivo a transmissão de conhecimento em que há mais de um indivíduo, tais como aqueles que trabalham com a relação ensino-aprendizagem, a língua e a linguagem são ferramentas essenciais para as relações interacionais. Portanto, quando o sujeito surdo é apresentado à comunidade escolar, espera-se que a Libras se torne um fator cultural previsível para comunicação humana.

O fator cultural envolve um conjunto de comportamentos que podem influenciar o indivíduo nas suas escolhas, porém, quando a criança surda chega na escola de inclusão, muitas das vezes, passa a ser de responsabilidade do IL por ser o único a oferecer acessibilidade ao indivíduo surdo, sendo um ato considerado, de acordo com o comportamento dos membros,

comum na comunidade escolar, mesmo com a oficialização da Libras (Lei nº 10.436, Brasil, 2002).

Dias (2004) explicou que as interações sociais entre as pessoas podem ser influenciadas por muitas variáveis que conduzem os processos de comunicação, que geram padrões previsíveis.

Porém, esses padrões somente são estáveis quando o falante e o ouvinte utilizam uma mesma língua ou dominam a língua de seu interlocutor. Obviamente que há necessidade de utilização de Libras na presença de uma pessoa surda, caso contrário o processo de comunicação, de interação e de integração fica deficitário.

Nos próximos itens encontram-se os dados sobre o posicionamento dos participantes em relação à comunicação na escola com inclusão de alunos e pessoas surdas.

4.2.1 Professores Regentes e processos de comunicação inclusiva na escola

O Quadro 7 nos atenta a pouca procura por capacitação em Libras para o trabalho com surdos pelos professores. Conforme pudemos constatar no Quadro 3, referente à formação dos professores, mesmo após o contato com algum dos projetos, 21 deles já tiveram alunos surdos em suas salas de aula e apenas 6 responderam ter algum curso voltado ao ensino desse público, o que equivale a 2,45% dos profissionais ativos nessas duas comunidades escolares. Somente dois professores (PR1 e PR14) apontaram utilizar Libras e Língua Portuguesa na escola, os evidenciando como os poucos que conseguem realizar a comunicação através da língua de sinais no Quadro 7, abaixo:

QUADRO 7: Comunicação dos Professores Regentes

Prof.	teve aluno surdo	Língua utilizada		
		Português	Libras	Libras e Português
PR1	Sim			X
PR2	Sim	X		
PR3	Sim	X		
PR4	Sim	X		
PR5	Sim	X		
PR6	Sim	X		
PR7	Sim	X		
PR8	Sim	X		
PR9	Sim	X		
PR10	Sim	X		
PR11	Sim	X		

PR12	Não	X		
PR13	Sim	X		
PR14	Não			X
PR15	Sim	X		
PR16	Sim	X		
PR17	Sim	X		
PR18	Sim	X		
PR19	Sim	X		
PR20	Sim	X		
PR21	Sim	X		
PR22	Não	X		
PR23	Sim	X		
PR24	Sim	X		

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Esses dados coletados estão em acordo com os dados de Chaine (2022) ao identificar ser comum que os professores regentes não se encontram preparados com informações e conhecimentos a respeito do tema Surdez, ou seja, falta conhecimento quanto à singularidade linguística, o que retrata a falta de cuidados adequados em relação aos surdos, fazendo-se necessário uma melhor preparação para o acolhimento da criança incluída, mesmo que essa preparação parta da iniciativa do próprio profissional.

De modo impactante, essa realidade reflete diretamente no desenvolvimento, na identidade, na participação, na vida do educando surdo. A língua de sinais é a língua natural do surdo e será por meio dela que a pessoa com surdez se sentirá pertencente à comunidade na qual estiver contextualizada, compreendendo e sendo compreendido.

[...] a função primária da língua é a comunicação e a expressão do pensamento.
 [...] A língua pode também ser usada para comunicar sentimentos e emoções.
 [...] As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]
 (Quadros; Karnopp, 2004, p 29-30)

Sendo possível um sistema de comunicação utilizando Libras, o educando surdo terá interação comunicacional compartilhada com os agentes sociais da escola que estabelecem uma comunicação bilíngue.

Por sua vez, com a impossibilidade comunicacional do aluno com o professor, acarretará uma discrepância da interação escola e família, fazendo-se necessário a presença do IL nas reuniões, nos momentos de os pais tomarem ciência do desenvolvimento dos seus filhos surdos. Oliveira (2018), relatou em sua pesquisa que, enquanto foi IL, a família da criança surda passou a contatá-la para lidar com os assuntos referentes ao desempenho, dificuldades, entre outros,

pois na compreensão deles sua posição de IL com comunicação efetiva possibilitava uma resposta que condiz com a realidade.

Outro detalhe relevante é que a maioria dos profissionais referiram não utilizar Libras na sala de aula, somente PR1 (mesmo sem formação em educação especial/surdez) e PR14 utilizam tanto a língua portuguesa como a Libras.

De acordo com a realidade exposta, o uso da Libras na sala de aula acontece apenas pela professora-intérprete, essa disposição configura-se uma das características da escola inclusiva, onde o professor regente atua na língua oral e a comunicação chega em Libras para o aluno surdo pela mediação do intérprete. Neste contexto, para caminhar de acordo com a LDB (Brasil, 1996), oferecendo uma educação para todos e de qualidade é importante que haja entre esses dois profissionais um planejamento para transmissão do conhecimento, assim, o intérprete faria o estudo antecipado do conteúdo da disciplina e fará a interpretação no momento de ser aplicado, para isso, Lacerda (2015) explica:

Na interpretação, todo o conhecimento do tema que está sendo tratado, vocabulário específico e as expressões precisam estar disponíveis a priori, pois durante a tradução simultânea não há tempo para consultas ou reflexões. As escolhas linguísticas precisam ser rápidas e por isso a bagagem cultural do intérprete precisa ser ampla (Lacerda, 2015, p. 18).

Botteon (2018) refere a necessidade de haver, por parte do docente, a procura de estruturar o condicionamento pedagógico voltado à participação do aluno surdo, desse modo, em suas considerações citou a importância desse profissional repensar em sua atuação na inclusão enquanto formador social.

É importante destacar que o contato para discussão e partilha dos conteúdos pelos profissionais, em teoria, teria que acontecer antecipadamente às aplicações das disciplinas em sala remota, porém, durante a pandemia era tudo novo, dessa forma a prática antes aplicada, necessitou de reestruturação do espaço de educação (virtual), novo meio de transmissão do conhecimento (redes sociais), e profissionais sem experiência com tecnologia. Nas palavras de Sampaio (2020), os jovens estiveram longe da escola, do convívio com colegas e professores, da organização e realização das atividades pedagógicas, além da grande dificuldade de acesso às tecnologias de comunicação, prejudicando vínculos já firmados com a escola.

Se as interações comunicacionais das escolas estavam acontecendo de modo visual e oral (bilíngue) na educação presencial, a preocupação da intérprete e dos professores estavam tentando estruturar essa realidade na educação remota, pensando na realidade das famílias (quanto à profissão, recurso, tempo, espaço, outros).

Neste movimento estruturante de novas ações segundo as situações inesperadas, Sampaio (2020) reforça que o processo pedagógico precisa apropriar-se de ferramentas que podem ser construídas. Tal qual foi realizado com a estruturação do projeto *Libras: caminhos que não param*.

4.2.2 Intérprete de Libras e processos de comunicação inclusiva na escola

Conforme estabelecido por lei, ao tradutor e intérprete de língua de sinais é atribuído efetuar a comunicação utilizando Libras/Língua portuguesa e vice-versa nas interações entre sujeito surdos e ouvintes. O surdo tem o direito à acessibilidade de informações, porém, para garantir esse direito são necessários o domínio e a difusão da Libras pelas pessoas de seus contatos. Desse modo, o conhecimento e a conscientização da Libras por parte da IL são fundamentais.

“O fundamento principal que é o conhecimento amplo e profundo tanto da língua de partida quanto da língua alvo é essencial. Aos tradutores caberá dominar bem a língua escrita, e aos intérpretes o domínio da língua oral. Tal domínio é condição prévia e indispensável para a atuação de tradutores e intérpretes [...]” (Lacerda, 2015, p.19).

Contudo, o IL que se envolve com a profissão não se limita a traduzir e interpretar, pois compartilha seus conhecimentos e oferece a possibilidade desses sujeitos em interação (surdos e ouvintes) serem articuladores da própria comunicação. Essa condição é prevista pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), caput IV – do uso e da difusão bilíngue para garantir o acesso dos surdos à educação:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, a informação e a educação nos processos seletivos, às atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação infantil até a superior. Io para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput. As instituições federais de ensino devem: [...] V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares inclusive por meio da oferta de cursos; [...] (Brasil, 2005).

O Quadro a seguir nos mostra como as participantes IL consideram a comunicação e o desenvolvimento dos alunos participantes dos projetos.

QUADRO 8: Consideração da comunicação em Libras e Português nas relações interacionais entre os alunos no projeto.

	Comunicação empática	Comunicação distante, porém, respeitosa
IL1	X	-
IL2	X	-
IL3	X	-

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Analisando o Quadro 8 é possível constatar que as 3 IL consideram as relações interacionais dos alunos nos projetos como uma Comunicação Empática. Nessa perspectiva, o aluno ouvinte, ao se colocar no lugar do aluno surdo, desenvolve o interesse em conhecer a “Cultura Surda” mas principalmente, a Libras, vista como condição comunicacional para a interação se concretizar, geradas por suas experiências com os colegas surdos.

O Aprendiz de línguas, além de apresentar preferências, marcadas pelo pelos estilos cognitivos e pelo uso de estratégias para facilitar o aprendizado de uma nova língua, também é influenciado por suas experiências de vida, trazendo para aprendizado seus anseios, metas e crenças, que afetam em grandes medidas suas atitudes em relação à LIBRAS e, igualmente, a seu próprio aprendizado (Gesser, 2012, p.67).

A partir da aprendizagem da Libras, correlacionando com as falas de Gesser (2012), os alunos ouvintes detiveram uma grande influência dos projetos para obter essa comunicação empática que possibilita a participação dos demais ouvintes nas atividades coletivas dentro da sala de aula, com a presença do IL como um facilitador da comunicação nos momentos de incerteza quanto a sinais e conceitos. Segundo Dias (2004, p.228), a empatia é a chave para a compreensão do ser humano e para uma verdadeira comunicação, que se procede por atitudes interpessoais constituídas por “tipologia de intervenções verbais” advindas do que o autor chama de facilitador ou líder de um determinado grupo.

É possível intertextualizar com as afirmações de Montessori (2018), no momento em que cita o homem em formação e o contato com o mundo.

Uma conclusão lógica se impõe: se a criança, desde o nascimento, deve criar apoderando-se de seu ambiente, é preciso que ela seja colocada em contato com o mundo, com a vida exterior dos homens. É necessário que ela participe, ou melhor, assista à vida dos adultos. Se ela tem por tarefa encarnar a língua de seu povo, é importante que ela escute os homens falarem, que ela assista a suas conversas. Se é a ela que incube a adaptação ao ambiente, é preciso que ela participe da vida pública, seja testemunha dos costumes que caracterizam seu povo (Montessori, 2018, p. 80-81).

4.2.3 Agentes de Socialização e processos de comunicação inclusiva na escola

A função dos agentes de Socialização, EG e dos FA, perpassa por vários grupos sociais em uma instituição educacional, principalmente, na articulação comunicacional entre a família, as autoridades governamentais, entre outros.

A seguir, o Quadro 9 apresentará a relação da Libras com os participantes agentes de socialização.

QUADRO 9: Opinião de Agentes de Socialização sobre comunicação Libras / Português

	Língua utilizada			Conheceu e teve contato com a Libras			
	Port.	Port. /Libras	Libras	Projetos da escola	Televisão	Casa	Associação de Surdos
FA1	X			X			
FA2		X					X
FA3	X			X			
FA4	X			X			
FA5	X				X		
FA6		X		X			
FA7	X			X			
EG8	X			X			
EG9	X			X			
EG10	X			X			

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Os dados no Quadro 9 apresentam a comunicação da EG como sendo totalmente verbal e a comunicação dos FA, em sua maioria (5), também verbal. Em contrapartida, FA1 e FA6 sinalizaram interagir através da comunicação bilíngue. A partir do contato dos Agentes de Socialização com os projetos das escolas, os funcionários apresentaram ter ciência da existência da comunicação através da Libras, sendo apenas dois que relataram ter conhecido a língua fora do âmbito escolar, FA5 que conheceu a língua através da mídia televisiva e o FA2 na Associação de Surdos.

Essa realidade bilíngue nesse ambiente pode ser explanada por duas perspectivas: a primeira, se retornarmos ao Quadro 6 é possível perceber que o FA2 é a representatividade surda na escola, ou seja, é o funcionário que representa a luta pelos direitos, a língua, a igualdade, a identidade Surda, entre tantas outras características, e os alunos surdos veem nesse indivíduo o modelo do surdo adulto, trabalhando com autonomia. Após a transição da escola especial para a escola de inclusão de ensino fundamental I a FA6 iniciou uma amizade com a FA2 (funcionária surda), assim despertou o interesse pela língua de sinais, e conseguiu aprender com a participação nos projetos. A segunda perspectiva, difícil de aceitar, é uma ocorrência muito vivenciada ainda no séc. XXI, que quando há a presença de uma pessoa surda oralizada

ocorrem algumas situações de comodidade para buscar formação, aprimoramento profissional por parte do ouvinte e não atribui o devido valor ao Surdo e sua língua natural.

“Oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala” (Gesser, 2009, p. 50). Assim, retomando o Quadro 6, obtemos a informação de que esse participante surdo FA2 tem quase 20 anos de carreira e comunicação bilíngue, esses dados significam que apresenta suas experiências escolares (enquanto possível passagem por período contextualizado ao Oralismo na infância e adolescência) voltadas à Filosofia Oralista, uma vez que a Libras tem recente posição favorável na educação. A Filosofia Oralista objetiva a inserção da criança surda com o desenvolvimento através da língua oral na comunidade ouvinte (Goldfeld, 2002).

Desse modo, nos momentos de interação mediadas pelos 3 participantes EG e os FA1, FA3, FA4, FA5 e FA7, com pais e/ou outros indivíduos ouvintes com alunos e funcionários surdos, torna-se imprescindível a presença do IL para intermediar a comunicação.

4.2.4 Alunos Surdos, ouvintes e processos de comunicação inclusiva na escola

A Libras é uma língua que apresenta uma gramática própria e pode ser aprendida por surdos e ouvintes. Nos projetos realizados, a Libras foi articulada através dos textos musicais, dos textos teatrais, por poemas, diálogos, entre outros, finalizando com apresentações sociais diversas.

Para acompanhar e compreender a aquisição da Libras nos projetos, segundo o ponto de vista dos participantes discentes, os dados apresentados no Quadro 10 possibilitarão verificar a influência dos projetos não apenas na comunicação, mas também na difusão da língua de sinais.

Esta pesquisa contou com a participação de 11 alunos, sendo 5 alunos surdos aqui citados como AS (Alunos Surdos) AS4, AS6, AS7, AS10 e AS11 e 6 alunos ouvintes, que também fizeram jus da preservação da identidade, sendo citados como AO (Alunos Ouvintes) AO1, AO2, AO3, AO5, AO8 e AO9.

No Quadro 10 encontram-se apresentadas as respostas dos alunos surdos e ouvintes sobre tipo de comunicação utilizada e primeiros contatos com a Libras.

QUADRO 10: Comunicação dos Alunos

	Você é um(a) aluno(a)?		Você se comunica utilizando...			Onde conheceu e teve contato com a Libras			
	Surdo	Ouvinte	Port.	Port. Libras	Libras	Projetos da escola	Televisão	Casa	Associação de Surdos
AO1		X	X			X			
AO2		X		X		X			
AO3		X		X		X			
AS4	X			X		X			
AO5		X		X		X			
AS6	X				X				X
AS7	X				X			X	
AO8		X		X		X			
AO9		X		X		X			
AS10	X			X					X
AS11	X			X					X

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

De acordo com as respostas dos participantes, apenas o AO1 expressou realizar somente comunicação verbal na língua portuguesa, AS6 e AS7 referiram usar somente Libras. Os demais alunos consideram sua comunicação como sendo bilíngue.

Esses resultados mostram a influência positiva em relação à aquisição da Libras e a relação sociointeracional proporcionados pelos projetos. É possível observar que a maioria dos alunos teve o primeiro contato, ou seja, conheceu e aprendeu a Libras através da escola.

Como já citado por Lacerda (2015) e Honoro e Frizanco (2008), a escola é um ambiente favorável e estimulador para o desenvolvimento da linguagem, isso significa que, quando ofertada uma língua que eles veem na TV, em campanhas e comerciais etc, existe a possibilidade de aprender, a criança se interessa e dá o melhor de si para desenvolver e contatar o que antes era desconhecido.

Destaca-se que, um dos alunos surdos (AS4) e os seis alunos ouvintes (AO1, AO2, AO3, AO5, AO8, AO9) iniciaram a interação comunicacional através da articulação das mãos e do corpo na escola. Constata-se que AS6, AS10 e AS11 obtiveram aquisição da Libras na Associação de Surdos, e AS7 cita que aprendeu a Libras no ambiente familiar, na sua casa. É perceptível que essa criança recebe estímulos da família, para essa condição Botteon (2018) cita que o âmbito familiar é a primeira escola da criança, que proporcionará ao indivíduo surdo o início às interações humanas.

Neste sentido, os dados expostos mostram segurança dos alunos advinda das respostas manifestadas revelando a origem de sua aquisição da língua, estabelecendo assim,

características da personalidade que influenciam nas suas ações, mas principalmente, na sua identidade.

Sabe-se que o ambiente social é essencial para que as pessoas construam e preservem sua personalidade, compreendam a si próprias e o contexto em que vivem, de forma equilibrada (Gallatin, 1978 *apud* Dias, 2004).

Estabelecendo a relação entre os Quadros 7, 8 e 10, apontando o conhecimento da Libras pelos professores regentes (PR), a comunicação empática entre os alunos considerada pelas Intérpretes de Libras (IL), e a confirmação da comunicação bilíngue estar acontecendo entre alunos ouvintes e alunos surdos, evidencia-se que em situação de atividade coletiva em sala de aula, promove-se este espaço como local do desenvolvimento dos conteúdos curriculares e o compartilhamento dos conhecimentos propostos pelos docentes. No entanto, com professores regentes que não dominam Libras, não estabelecem vínculo na relação professor-alunos surdos, pois não existirá comunicação sem intermediação comunicativa entre ambos. Nesse contexto, a presença do Intérprete de Libras faz-se necessária, porém, suas funções em sala de aula costumam ser apenas para tirar dúvidas em relação a sinais e conceitos para os alunos (surdos e ouvintes), sendo que haveria necessidade de promover interações com todos, principalmente com o professor regente.

Os personagens de escolas de inclusão de surdos não se resumem em apenas 1 grupo – intérprete e aluno e/ou direção e professores, mas abrange a todos, direção /vice, coordenação, demais professores e funcionários. Percebe-se aqui uma lacuna devido à falta de orientação e formações que despertem os agentes de socialização escolares para que se aperfeiçoem e possam interagir com o aluno surdo.

Como citado por Montessori (2018), a própria criança oferece meios para ajudá-la a se formar, o que tem que acontecer é deixar o preconceito formado pela sociedade. Preconceito esse que parece desconsiderado com a observação de que os alunos ouvintes, participantes dos projetos, realizavam atividade interagindo diretamente com os surdos, num processo interativo bastante relevante, concretizando um dos principais objetivos dos projetos estudados.

A criança é a fonte da criação e estruturação da escola, sem ela a instituição não teria objetivo existencial e sem uma língua não teria comunicação. Assim sendo, com minha experiência profissional, considero que a Libras necessitaria estar amplamente difundida na sociedade em constante funcionalidade, assim como as instituições de ensino poderiam ter uma disciplina específica para aprendizado de Libras conforme indicado no Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), mas limitando-se ao Ensino Médio Profissional e Superior a obrigatoriamente dessa disciplina em cursos de pedagogia e fonoaudiologia, no magistério e nas licenciaturas.

Porém, enquanto a legalidade e estabilidade da disciplina na Educação Básica não se concretiza, quando se tratar de um estabelecimento de ensino de inclusão de surdos faz-se necessário que os responsáveis em manter os setores ativos desse espaço se apresente em conformidade com a lei, assegurando a permanência do aluno através da língua e o desenvolvimento da linguagem fidedigna.

4.3 Opiniões sobre os efeitos dos projetos Libras na Arte e Libras: caminhos que não param.

Como já estudado por Meneguello (2017) o método de projetos, ao conciliar a prática cotidiana, possibilita o envolvimento, bem como o desempenho e o desenvolvimento do educando na aprendizagem.

Neste item serão abordadas as respostas dos participantes nos projetos (Quadros 11, 12, 13 e 14), sendo possível constatar que eles reconhecem os benefícios no processo de inclusão, visto que os 4 grupos de participantes responderam que compreendem o termo “Inclusão Socioeducacional do aluno surdo” como sendo um vínculo ativo da essência humana no âmbito escolar e social.

Portanto, não basta nascer e estar em um espaço de convivência e existência como um indivíduo passivo, mas é preciso viver ativamente, interagir, logo, existir, sentindo-se pertencente ao mundo³.

4.3.1 Professores Regentes – sobre participação e os efeitos dos projetos

A maioria dos professores regentes participou dos dois Projetos em ambas as ocorrências, sendo registrado: remotamente apenas PR18, PR19, PR20 e PR23; e presencialmente apenas PR2, PR3 e PR7.

No Quadro 11 encontram-se listadas as opiniões dos professores regentes sobre suas participações e sobre os efeitos dos projetos.

³ MUNDO: Conjunto de tudo que existe, os astros e planetas; universo. Planeta Terra e tudo o que nele existe; lugar onde vive o homem. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mundo/> Acesso em: 21 de outubro de 2023.

Quadro 11: Opiniões de professores regentes sobre os projetos

	PR 1	PR 2	PR 3	PR 4	PR 5	PR 6	PR 7	PR 8	PR 9	PR 10	PR 11	PR 12	PR 13	PR 14	PR 15	PR 16	PR 17	PR 18	PR 19	PR 20	PR 21	PR 22	PR 23	PR 24	
Considera importante a comunidade escolar conhecer/comunicar em Libras?																									
Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não.																									
Considera importante a sociedade escolar conhecer e se comunicar em Libras?																									
Sim.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não.																									
O que você considera como objetivo importante dos projetos?																									
Aprender a Libras por aprender.																									
Aprender a Libras e se comunicar com o sujeito surdo.																X									
Aprender a Libras, se comunicar com o sujeito surdo e ensinar a sociedade a se comunicar com o surdo.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
O que você considera ser inclusão socioeducacional de surdos?																									
O surdo estar inserido na escola e na sociedade.																									
O surdo estar inserido e participando ativamente na escola e na sociedade.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Observando as respostas dos professores regentes é possível perceber que consideraram a importância dos projetos na convivência da comunidade escolar e na sociedade, e não somente conhecer a Libras, mas aprender a se comunicar e interagir a partir dela.

A Libras, em pleno séc. XXI está presente em vários meios de comunicação, logo as pessoas estão em contato com a língua de sinais o que favorece seu aprendizado, ou seja, aprender uma comunicação visual, uma comunicação não verbal. Dias (2004) afirma que a comunicação não verbal se “alimenta” da significação social, da cultura e dá sentido às narrativas do corpo e as formas de se relacionar com o espaço/tempo.

Com as respostas advindas dos professores em relação à importância da interação com a língua de sinais, demonstram estar cientes de que através da Libras, o envolvimento e o desenvolvimento da aprendizagem na relação professor-alunos (surdos e ouvintes) se

apresentariam de maneira positiva no processo de ensino. Com essa conscientização em relação à língua e à interação professor-alunos, os projetos tornam-se métodos possibilitadores dessa construção. Um dos benefícios apresentados por Meneguello (2017) é que através do método de projeto há a possibilidade de aproximação de docentes e discentes.

[...] O método de projeto possibilita aproximar professores e alunos, na perspectiva de uma aprendizagem significativa ao estudante, o que é primordial para uma escola que pretende formar cidadãos participativos, que estejam dispostos e abertos a aprender sempre (Meneguello, 2017, p. 18).

Também é possível perceber que estão cientes da importância, quando respondem, positivamente, que os projetos têm uma tríade básica voltada primeiro para a aprendizagem da língua, segundo para a comunicação com os seus usuários e terceiro para a difusão na sociedade, visto que somente PR15 indicou que os objetivos dos projetos se voltavam somente para a aprendizagem da língua (Libras) para a comunicação com o surdo.

Os dados expostos no Quadro 11 confirmam que os professores entendem que a inclusão socioeducacional de surdos provém da interação comunicacional através da Libras, isso contribui muito para os processos de ensinar e aprender, pois compreendendo a importância da Libras e sua movimentação sociointeracional, é possível identificar o sujeito surdo, com deveres e direitos (cidadão) no meio educacional e social. A compreensão dessa realidade na vida dos surdos mostra a quebra de estereótipos que, durante muitos anos, foram atribuídos aos surdos e dá oportunidades de equidade perante a sociedade.

4.3.2 Intérpretes de Libras – sobre participação e os efeitos dos projetos

Duas das IL participaram somente do projeto “Libras na Arte” (IL1 e IL3), e IL2 participou dos dois projetos “Libras na Arte” e “Libras caminhos que não param”, porém, após o projeto passar a ser permanente. Na percepção dessas profissionais, o conhecimento e a comunicação através da Libras, é importante tanto para a comunidade escolar quanto para sociedade.

Ao responderem em questões dissertativas sobre os projetos, as IL apontaram que somente com projetos como os realizados é que se promove inclusão (IL1), pois, “[...] incentivam e despertam o interesse do aluno pelo aprendizado e fica evidente o respeito e a interação entre surdos e ouvintes (IL2)”, e que “[...] os alunos começam a interagir com toda comunidade escolar” (IL3).

O Quadro 12 apresenta quais as opiniões das intérpretes de Libras sobre a importância dos projetos que visaram a formação educacional e social dos alunos surdos e ouvintes.

Quadro 12: Opiniões das Intérpretes de Libras sobre os projetos

IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS	IL1	IL2	IL3
Importante a comunidade escolar conhecer e comunicar com Libras?	X	X	X
Importante a sociedade conhecer e comunicar com Libras?	X	X	X
O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO OBJETIVO E IMPORTANTE DOS PROJETOS?			
Aprender Libras por aprender?			
Aprender Libras e se comunicar com surdos?			
Aprender Libras, comunicar com surdo e ensinar a sociedade.	X	X	X
O QUE VOCÊ CONSIDERA SER INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DO SURDO?			
Inclusão socioeducacional do surdo é estar inserido na escola e na sociedade			
Inclusão socioeducacional do surdo é estar inserido e participando ativamente na escola e na sociedade	X	X	X

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Essas considerações sobre atuação na escola inclusiva, bem como as que consideraram os projetos importantes na vida educacional e social dos alunos, passa a ser perceptível uma minimização da barreira comunicacional. Em acordo com Lacerda (2015, p.27) no momento em que questiona acerca de “[...] alguns meios para garantir a inclusão de alunos surdos [...]”, a resposta poderia ser sim, projetos como “Libras nas artes” e “Libras caminhos que não param”.

4.3.3 Agentes de Socialização (Equipe Gestora e Funcionários de Apoio) – sobre participação e efeitos dos projetos

Considera-se como Agentes de Socialização, os membros da equipe gestora e os funcionários de apoio, identificados nesta pesquisa como AS e enumerados de 1 a 10.

As opiniões dos agentes de Socialização – equipe gestora e funcionários de apoio encontram-se postadas no Quadro 13.

QUADRO 13: Opiniões dos membros da Equipe Gestora e dos Funcionários de Apoio sobre os projetos

IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS	FA1	FA2	FA3	FA4	FA5	FA6	FA7	EG8	EG9	EG10
Importante a comunidade escolar conhecer e comunicar com Libras?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Importante a sociedade conhecer e comunicar com Libras?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO OBJETIVO E IMPORTANTE DOS PROJETOS?										
Aprender Libras por aprender?										
Aprender Libras e se comunicar com surdos?										
Aprender Libras, comunicar com surdo e ensinar a sociedade.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
O QUE VOCÊ CONSIDERA SER INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DO SURDO										
Inclusão socioeducacional do surdo é estar inserido na escola e na sociedade										
Inclusão socioeducacional do surdo é estar inserido e participando ativamente na escola e na sociedade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

É necessário destacar que FA7 participou somente do projeto “Libras nas Artes”, e não considerou importante essa participação. Os demais participaram dos dois projetos e consideraram os projetos como meios importantes para a aprendizagem da Libras, para a comunicação com o indivíduo surdo e para a difusão da língua de sinais na sociedade escolar.

Portanto, sob o ponto de vista da maioria dos agentes de socialização, é importante que a comunidade escolar e a sociedade conhecessem Libras e procurassem se comunicar através desta linguagem com os surdos. Tal qual aponta, Santana (2007) ao afirmar que a Libras, por se tratar de uma língua, não deve ficar limitada a uma repercussão linguística e cognitiva, mas também deve ter uma repercussão social.

4.3.4 Alunos Surdos e Ouvintes – sobre a participação e efeitos nos projetos

No Quadro a seguir encontram-se as opiniões de alunos do Ensino Fundamental I com faixa etária de 6 a 11 anos, do Ensino Fundamental II, com faixa etária de 11 a 16 anos, que frequentaram um ou os dois projetos. Todos responderam aos questionamentos do quadro 14, sendo 4 alunos surdos e 7 alunos ouvintes. Destaca-se que os alunos foram apoiados pela pesquisadora e por intérpretes de Libras para a compreensão correta dos questionamentos.

QUADRO 14: Opiniões dos alunos surdos e ouvintes sobre os projetos

	AO1	AO2	AO3	AS4	AO5	AS6	AS7	AO8	AO9	AS10	AO11
Você considera importante a sociedade conhecer e se comunicar em português e Libras?											
SIM	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NÃO											
O que você considera como objetivo e importante dos projetos?											
Aprender Libras por aprender.											
Aprender Libras e se comunicar com o sujeito surdo											
Aprender Libras e se comunicar com o sujeito surdo e ensinar a sociedade a se comunicar como o surdo.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
O que você considera ser inclusão socioeducacional de surdos?											
O surdo estar inserido na escola e na sociedade.											
O surdo estar inserido e participando ativamente na escola e na sociedade.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X

Dados organizados pela pesquisadora (2023)

Observa-se que todos consideram importante aprender e comunicar-se em Libras e português, disseminar o conhecimento de Libras na sociedade, estabelecendo a inclusão socioeducacional do surdo inserindo-o como participante ativo na escola e na sociedade. Somente AS7 assinalou o primeiro questionamento, afirmando ser importante a sociedade conhecer e se comunicar em português e Libras. Os demais alunos comprovaram com suas respostas que compreendem ser importante reconhecer a Libras nas relações interacionais para a inclusão socioeducacional dos surdos. Fica claro que os alunos compreendem a possibilidade da aprendizagem, participação e comunicação através da Libras, buscando a equidade social.

Essa maturidade das respostas dos alunos remete à seguinte citação: “Quando o conhecimento tiver substituído os preconceitos surgirá a criança superior, com suas capacidades

deslumbrantes, que hoje estão escondidas, a criança destinada a formar uma humanidade capaz de compreender e de comandar a civilização atual.” (Montessori, 2018, p.86)

As respostas fornecidas pelos professores regentes, intérpretes de Libras e agentes educacionais aos questionários esclarecem como as ações desses projetos são base da promoção a conscientização da inclusão do aluno surdo no âmbito escolar e subsequentemente na sociedade. Sem formação específica, os profissionais responsáveis direta e/ou indiretamente pela evolução dos alunos nestes ambientes pesquisados, admitem a importância do aprender e de expandir o ensino da Libras. Já os alunos, por serem aprendizes e grandes entusiastas da língua, também admitem e supervalorizam essa importância, provavelmente por serem os propulsores da Libras nas ações dos projetos e perceberem mais intensamente os resultados obtidos.

4.4 Compreensão sobre os efeitos da realização dos Projetos “Libras na Arte” e “Libras Caminhos que não param”

Neste item serão apresentados os dados obtidos por questões dissertativas, abrindo a possibilidade para que os participantes deste projeto (Professores Regentes, Intérpretes de Libras, e Agentes de Socialização) expusessem suas opiniões, sem limitações de questões de múltipla escolha. Para tanto, após a leitura atenta das respostas foram identificadas **as categorias mais recorrentes: 1- Inclusão do surdo na escola e na sociedade; 2- Comunicação dos alunos surdos com os ouvintes; 3- Promoção de interação do aluno surdo na sociedade; 4- Garantir direitos humanos; 5- Ultrapassar barreiras impostas por preconceitos; 6- Contribuições para o desenvolvimento dos alunos.**

Essas categorias serão apresentadas na sequência estabelecendo articulação entre as respostas, as considerações e contribuições dos projetos na formação e inclusão socioeducacional dos alunos.

Categoria 1: Inclusão do surdo na escola e na sociedade

A Inclusão de Surdos está voltada à eliminação de sua maior barreira, a comunicação. Para tanto, para que um indivíduo se situe em um determinado lugar é necessário que haja interação comunicacional entre esse sujeito e os demais representantes sociais. Os projetos apresentam como proposta a aprendizagem da Libras pelos alunos surdos e ouvintes que passam

a se comunicar tornando o ambiente bilíngue, e posteriormente, ampliando sua prática em outros contextos sociais.

Neste contexto, PR1 destacou que a inserção de alunos surdos necessita também de compreensão da cultura e do convívio social, e ressalta que os projetos oferecidos aos alunos têm sido “cruciais”.

Esse processo de aprendizagem e articulação da Libras realizados pelos alunos nos projetos pode ser considerado como práticas de conjunto de saberes, costumes, das capacidades adquiridas na formação educacional e social dos alunos, “[...] pois contribuem com a culturalização e inclusão do indivíduo em sociedade” (PR3).

Deve-se considerar, segundo Oliveira (2018), que para se configurar uma Cultura Surda deve haver a experiência visual com elementos próprios do bilinguismo, assim, procedendo em uma comunidade linguística com usuários primários e secundários da Libras. E em todos os grupos, conforme apontado por Gesser (2012, p.97) “[...] a cultura determina e é determinada por nossa forma de ver, explicar, interagir, ser e entender o mundo.” Desse modo, o envolvimento dos alunos com os elementos bilíngues como por exemplo, a literatura, o canto, o teatro, principalmente a língua, proporcionados nos projetos, possibilita a formação de uma relação saudável do indivíduo consigo e com a sociedade. PR20 enfatiza que esses elementos “[...] são de extrema importância para o desenvolvimento das competências socioemocionais [...]”, e PR9 reforça a ocorrência dessa prática cultural na escola ao citar que os alunos “[...] vivenciam na prática a inclusão e a socialização”. Nas respostas das professoras foi observado também que os alunos passam a “[...] vivenciar dentro e fora da sala de aula experiências de aprendizagem” (PR10), isso significa que o processo de absorção do conhecimento, bem como o desenvolvimento das suas habilidades acontece na vida educacional e social e pode oferecer estabilidade na sociedade e “[...] fortalece a autoestima, a criatividade e a autonomia do estudante.” (PR10).

Com as respostas cedidas pelos PRs é possível perceber a grande influência dos projetos na vida dos alunos, sendo uma atenção benéfica à “Voz” deles no mundo, “[...] dá oportunidade para os alunos aprenderem a se comunicar com colegas especiais e também com que possam a se aprofundar futuramente” (PR17), “[...] o aluno se torna protagonista. (PR10), e assim, “[...] se tornam indivíduos ativos [...]” (PR3).

É possível constatar também o benefício à inclusão socioeducacional de surdos que, segundo esses profissionais da educação acontece, pois aumenta a participação dos surdos abrangendo ambos os contextos. “Os projetos são um caminho favorável para a inclusão, [...]” (PR15), “[...] aumentam a inserção do surdo no meio escolar, [...]” (PR6), “[...] acontece a

inclusão na escola e na sociedade.” (PR11), assim, “[...] alunos surdos participarem ativamente do processo socioeducacional através da inclusão plena do aluno.” (PR16). Concluindo, “A inclusão acontece quando o sujeito é inserido efetivamente no contexto socioeducacional [...]” (PR6).

Somente uma intérprete de Libras opinou sobre essa temática (IL1) referindo que os projetos “Preparam o surdo para viver em sociedade”, voltando seu olhar para os aspectos sociais para inclusão dos alunos surdos.

Ao responder sobre suas considerações quanto à importância dos projetos na formação Educacional e social, bem como, a contribuição quanto a inclusão socioeducacional de surdos, o FA4 expõe sua experiência vivenciada no final da década de 80 e faz uma comparação com o que vivenciou recentemente com os projetos:

Estudei com uma garota que tem o irmão Surdo. Em 1986, a inclusão era um tabu. Nunca vi seu irmão, que tinha quase a nossa idade na escola. Fui conhecer 10 anos depois. Isso é muito triste. A sociedade está evoluindo e a escola se apresenta como ferramenta essencial para tornar o mundo um local de oportunidades a todos. (FA4)

Com essa recordação FA4 percebe que há uma evolução ocorrendo na sociedade e que a escola vem a ser a grande responsável por essa evolução.

Segundo Montessori (2018) o ser humano está em constante evolução, desse modo, está sempre se adaptando ao ambiente e suas condições. O espaço escolar, pensando no sentido de evolução, deve-se encontrar com seus componentes preparados para adaptações necessárias para suprir as necessidades que lhes são exigidas. Logo, se na escola encontram-se alunos surdos e há a necessidade de interação mediante a uma língua visual, é necessário adaptar-se a ela. Honoro e Frizanco (2008) consideram que a inserção do aluno surdo em sala de aula não significa que está incluso, para tanto há necessidade de muito trabalho envolvendo a todos: gestores, professores, família e crianças surdas. O trabalho é muito grande, constante, e é necessária a ajuda de todos os que participam desse processo: gestão da Unidade Escolar, família, professores, outras crianças e alunos com deficiência auditiva. Isso é percebido por FA6 quando refere que “A inclusão começa na família e logo em seguida na escola onde a convivência e comunicação serão muito importantes.”

FA1, FA5, EG8 e EG9, posicionam os projetos como grandes influenciadores e motivadores da formação dos alunos e promovedores da inclusão socioeducacional dos surdos, visto o conteúdo de suas respostas: “[...] a criança consegue sentir e participar ativamente da

sociedade como ser normal e útil no seu desenvolvimento” (FA1), uma vez que aproxima os alunos, promovendo a inclusão. Segundo FA5 os projetos [...] são responsáveis por patrocinar a inclusão”. Importante observar na fala do EG8 quanto ao envolvimento dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes “O projeto proporciona tanto aos alunos Surdos, quanto aos ouvintes a oportunidade de socialização através da linguagem em Libras.”

É fácil notar benefício quando há inclusão, aponta EG9: “Porque é uma maneira de incluir todos os alunos, onde todos aprendem juntos e reforçam a ideia da não exclusão.” A partir do momento que está havendo a prática de inclusão, não há espaço/tempo para excluir ninguém, o ambiente torna-se harmônico.

Categoria 2: Comunicação dos alunos surdos com os ouvintes

Nesta categoria, os PRs consideram importante a formação educacional e social para que haja “[...] ampla inclusão, possibilitando a convivência e a interação.” (PR19). Desse modo, os projetos são considerados contribuintes “[...] da socialização entre os alunos.” (PR13).

A comunicação em um ambiente escolar se dá por diversas maneiras, seja desenho, gestos, cartas, bilhetes ou mesmo olhares que transmitem mensagens de acordo com o contexto. Entretanto, foi possível observar que o PR7 ainda vê a barreira da comunicação como uma limitação para o indivíduo surdo, assim considera que os projetos são importantes “para que os alunos possam ser incluídos nessa linguagem, e sirvam de meio para que os demais da comunidade possam saber lidar com as pessoas que apresentam esse tipo de limitação.” (PR7). Ao fazer uso desse termo “limitação” coloca o surdo em uma posição de limitados, quando a realidade se dá pela língua de sinais ser compreendida visualmente e os surdos são seus usuários por ser sua língua natural, para tal importância o PR precisa estar ciente de que “[...] Toda comunicação humana é realizada de maneira multimodal, todo corpo está envolvido para a produção de sentido. Não restrito apenas ao que tradicionalmente é chamado de verbal. [...]” (Segala, 2021, p. 153).

A partir desse ponto de vista, na resposta do PR8 é possível obter a crença de que a comunicação conduz a um bom desempenho e união dos alunos: “[...] a comunicação entre ouvintes e surdos auxiliam no processo educacional e social, pois podem aprender juntos.” (PR8); essa resposta condiz com a de PR15 “[...] eles conseguem interagir com os colegas de sala, e os outros passam a ter conhecimento sobre a Libras”.

Outra observação relevante, foi a percepção de PR7 de que a criança tem facilidade para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem de uma maneira rápida, e os projetos “[...]”

fazem com que as crianças aprendam a linguagem de forma rápida e objetiva, e os transformar em cidadãos capazes de contribuirá para uma sociedade melhor.” (PR7). Essas observações vão ao encontro das afirmações de Montessori (2018) quando explana que a criança absorve uma língua naturalmente ainda nos seus primeiros anos de vida, assim, se adapta, diferente do adulto que também consegue se adaptar, mas que requer esforço e tempo.

A IL3 também expôs que através dos projetos é possível um olhar mais atencioso à comunicação dos surdos, pois “[..] contribuem com a inclusão da Libras em toda sociedade e principalmente à atenção aos surdos.”

Nas respostas de EG10 fica perceptível a importância da comunicação bilíngue para todos, referindo que os projetos são bons “Para despertar nos alunos surdos a compreensão da função social na sua comunicação.” Coloca-se em destaque que se a aprendizagem e desenvolvimento da Libras fosse apenas de responsabilidade do surdo para comunicar-se não seria possível interações com os alunos ouvintes, pois estes não teriam conhecimento dessa língua. A fala da EG8 abrange toda a comunidade: “Através do projeto toda a comunidade tem oportunidade de ver as apresentações e aprender um pouco mais sobre a linguagem de sinais.” (EG8).

Assim, os projetos foram considerados importantes na formação educacional e social dos alunos: “Pela importância de se comunicar de várias maneiras” (FA3), pois, desse modo, “[...] quebra barreiras na comunicação e na vida” (FA7).

A comunicação, como citado anteriormente, é a maior barreira enfrentada pelo surdo. Santana (2007) afirma que a melhor maneira para quebrar este obstáculo é oferecer ao surdo a comunicação bilíngue:

Procurando fugir da necessidade de optar entre uma língua de base visualmanual - que evidencia a surdez e, portanto, a deficiência e a diferença - e outra de base audioverbal - que reflete a normalidade - surge uma possibilidade de resolver o conflito: proporcionar a aquisição das duas línguas para o surdo e torná-lo um bilíngue (Santana, 2007, p. 165).

Essa condição do surdo ser bilíngue é uma realidade, principalmente nas escolas que têm a Libras e a Língua portuguesa. Deve-se ressaltar que nos projetos os objetivos não focam apenas no surdo ser bilíngue e ser o único a ter que se adaptar à língua portuguesa escrita, os ouvintes também devem se adaptar à Libras.

Categoria 3: Promoção de interação do aluno surdo na sociedade

A ocorrência da inclusão do surdo na sociedade depende da oferta de meios, oportunidades concretas, os professores apontam alguns recursos para isso: PR12 acredita que os projetos e suas apresentações levam a Libras e os surdos para o espaço de conhecimento social, a sociedade; PR2 corrobora com essa afirmação ao citar que “[...] porque promove a interação; e PR2 afirma que os projetos “Promovem a inserção dos surdos no mundo em sua plenitude.”

Para que o surdo tenha uma participação ativa na sociedade, ele precisa estar em harmonia comunicacional com “todos”, assim, a Libras também deve acompanhá-lo. Essa condição é encontrada nas ações dos projetos. “Conhecimento da linguagem é fundamental para a convivência e inserção no meio em que se vive, criando autonomia e dignidade” (PR19), PR15 esclarece que “Com o projeto eles conseguem interagir com os colegas de sala, e os outros passam a ter conhecimento sobre Libras. [...] Para ele conseguir se comunicar em qualquer ambiente, não só escolar.”

Essas respostas possibilitam afirmar que os projetos oferecem oportunidade de estabilidade aos alunos surdos e ouvintes, de modo que esses passam a interagir no âmbito escolar e social.

Categoria 4: Garantir direitos humanos

Para dar início a essa categoria destaca-se a resposta de um dos PR que diz assim: “Esses projetos são de extrema importância, incluir é um ato de amor [...]” (PR14). O PR14 exprime sentimento de carinho, afeição pelo próximo, o que requer empatia, característica já identificada anteriormente pelos alunos participantes dos projetos. Não somente este professor manifesta a posição de sentimento pelo próximo, “[...] a valorização enquanto o indivíduo que atua e faz parte de uma comunidade/sociedade e possa contribuir para o bem-estar do outro faz toda a diferença para o surdo [...]” (PR8).

Para tanto, “[...] e se faz necessário na formação de uma sociedade mais justa e humana” (PR14). Quando falamos de justiça, falamos de direitos e como previsto por lei, a educação é um direito de todos, assegurado na rede regular de ensino e com acessibilidade para a promoção da inclusão (Brasil, 1988; 2015).

Dentre os expostos pelos PRs encontramos os projetos como sendo o meio de garantir os direitos dos alunos surdos (PR8), “[...] direito à comunicação” (PR18), de trazerem

benefícios por ser um veículo de posicionamento social do surdo no mundo. Referem que através deles (projetos) “[...] os surdos se sintam parte da sociedade com igualdade em direitos e deveres.” (PR24); que são “[...] cidadãos que merecem e têm direito a ser inseridos na sociedade e principalmente no campo do trabalho.” (PR18); “[...] que o Surdo exerça o que lhe é de direito diante a sociedade.” (PR9).

Para validar e garantir os direitos é preciso conhecer o que está previsto na lei, sendo a educação um direito de todos, porém, direito esse com as reponsabilidades compartilhadas (Brasil, 1988). Desse modo, o PR13 acredita que os projetos contribuem com a inclusão socioeducacional dos surdos, pois “Todos precisamos conviver com a diversidade e ensinar desde cedo os alunos saber respeitar e entender é essencial para uma sociedade mais justa.” (PR3).

A DUDH (ONU, 1948) é um documento esclarecedor a respeito do cidadão e o seu direito de receber tratamento digno. Desse modo, a FA4 vê as ações dos projetos sendo benéficos “Pela equidade e justiça. Todos os lados ganham, principalmente os ouvintes.” (FA4) e o FA3 completa dizendo que “É direito de todos poder ter plena participação na sociedade.” (FA3).

Categoria 5: Ultrapassar barreiras impostas por preconceitos

A categoria em questão apresenta uma palavra forte e que deve ser muito bem interpretada: preconceito. Por ser uma palavra que precede os fatos, é de suma importância tomar conhecimento antes de julgar.

As pessoas surdas sempre foram estigmatizadas, consideradas de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendida) e suas "virtudes" cognitivas. Sendo destituídos dessas virtudes, os surdos eram "humanamente inferiores". A língua de sinais era considerada apenas uma mímica textual, havendo, desde então, preconceitos em relação ao uso de gestos para comunicação (Santana, 2007, p. 31).

PR7 apresenta uma resposta que conduz à percepção de que os projetos auxiliam a diminuir as barreiras presentes entre alunos ouvintes e surdos, segundo as contribuições que oferecem.

Contribuem para que os alunos surdos tenham a participação dos alunos ouvintes que mesmo apresentando dificuldade no

aprendizado, na educação e na família, passam a valorizar seu ambiente educacional e social e dentro da sua mudança de comportamento que ocorre inspirado nos projetos, desperta o interesse em se comunicar em Libras, se tornando um intérprete de Libras mirim e promovendo a inclusão socioeducacional dos surdos. Esses ajudam até os professores quando não tem intérpretes.” (PR17).

As palavras de PR17 nos remetem à lembrança de como se deu início os projetos: partiram do interesse dos alunos ouvintes em interagir e se comunicarem através da Libras com alunos surdos. Esse interesse possibilitou a busca por conhecer os surdos sem julgamento e ultrapassou as barreiras. PR1 complementa que “[...] a comunicação deve ser possibilidade a todos e com esses projetos isso tem acontecido.”

A IL2 faz uma projeção dos efeitos positivos causados pelos projetos, vê neles o meio de propiciar conhecimento prévio sobre dificuldades ou intercorrências comunicativas e aprender a julgar quais desencadeiam preconceitos: “Sem dúvida os projetos são uma porta de entrada para vencer as barreiras impostas pelo preconceito, muitas vezes gerado pela falta de conhecimento” (IL2).

Categoria 6: Contribuições para o desenvolvimento dos alunos

Outro benefício identificado pelos participantes foi o desenvolvimento dos alunos. “Porque a inclusão socioeducacional do surdo é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão do mesmo no contexto social.” (EG9). Pensamento compartilhado com a FA1, que vê os projetos sendo “importantíssimos, pois ajuda no desenvolvimento e socialização das crianças.” (FA1).

Santana (2007) afirma que ao usar a língua (oral ou de sinais) o indivíduo muda seu jeito de pensar, assim, com o desenvolvimento da linguagem a palavra passa por várias construções de sentido, o que modifica e amplia os processos cognitivos. Segundo a autora, não havendo ausência da linguagem, ocorrerá facilidades interacionais, cognitivas, linguísticas e educacionais.

A aprendizagem da Libras e o desenvolvimento da linguagem dentro do âmbito escolar acontecendo, passa a ter mais lógica e importância para os profissionais que estão vivenciando, observação que foi percebida pela FA6: “acho fundamental o ensino da Libras, além de ser uma linguagem universal. No entanto, surdos e ouvintes na mesma turma há uma troca muito linda de saberes e vivência, o que torna o aprendizado recíproco.”

Há um equívoco no momento que FA6 cita que a Libras é “uma linguagem universal”, pois a Libras é a língua de sinais pertencente ao Brasil. Gesser (2009) esclarece que “Em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é *universal* é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado.” (Gesser, 2009, p.12).

A Libras possibilita a ocorrência da reciprocidade na aprendizagem, entretanto, também contribui para a interação futura do aluno surdo na sociedade, como constatado com a resposta da EG10 que vê os projetos como sendo “Muito importantes, pois é uma maneira deles estarem inseridos no processo do ensino e aprendizagem e para futuramente estarem inseridos na sociedade.” (EG10).

Tendo por base as respostas discursivas dos profissionais da educação fornecidas nesta pesquisa, mostra-se o quão benéfico são os projetos e como esses profissionais ganham com o desenvolvimento de suas interações nos locais de trabalho. Notadamente, a percepção dos PR, IL e AS em relação ao progresso que obtiveram nas interações dos surdos nos grupos escolares e sociais, possibilitando exercer sua cidadania, e observando após os AO aprendendo a se comunicar por Libras e vivenciando esse processo. PR e AS referiram conseguir tomar conhecimento e argumentar em relação a inclusão socioeducacional, o que pode favorecer a busca pela prática de ações inclusivas advindas deles.

4.5 Entrevista com os pais/responsáveis

Neste subitem encontram-se as respostas das entrevistas realizadas com os responsáveis legais dos alunos surdos e ouvintes participantes dos projetos. O convite para a realização da entrevista dos pais/mães e ou responsáveis, foi aceito positivamente por 11 mães. Para manter a preservação das identidades, essas mães serão identificadas como MO (Mãe de Aluno Ouvinte) e MS (Mãe de Aluno Surdo).

É importante destacar que as 11 mães são ouvintes e dentre essas contamos com a participação de uma mãe com seus dois filhos ouvintes (MO3) participando dos projetos e que respondeu, na maioria das vezes, no plural; uma mãe que participou duas vezes, pois tem seus dois filhos nos projetos, porém uma criança é surda (MS6) e a outra ouvinte (MO7); e uma mãe estrangeira (MO11). Todas as participantes tiveram seus filhos participantes dos projetos.

Os dados foram organizados e analisados segundo os temas abordados durante as entrevistas, correlacionando as respostas dos seus participantes e a realidade vivenciada.

1º tema: Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Libras para alunos surdos e o despertar do interesse para alunos ouvintes.

Podemos citar que a língua é o objeto de interação da comunicação oral que sinaliza entender e ser entendido em um espaço de socialização. É um meio de comunicação que se inicia ainda quando bebê, na primeira infância. Montessori (2018) afirma que o bebê aprende uma língua pela observação e naturalmente, para esse fenômeno a autora intitulou de “desenvolvimento interior”, e de forma inconsciente vai estruturando os conceitos, a forma gramatical e no início do segundo ano de vida a linguagem encontra-se formada.

Esse desenvolvimento da linguagem humana é percebido facilmente na vida de ouvintes, porém, surge uma questão: criança surda com pais ouvintes, como desenrola-se?

Ao exporem a aquisição da língua de seus filhos surdos, foi percebido que muitas mães relataram um caminho árduo a ser percorrido. Na maioria das respostas, as mães citam que o ambiente escolar e a Associação de Pais e Amigos dos Surdos - APÁS como sendo os ambientes responsáveis que contribuíram para aquisição da Libras (MS4; MS5, MS6, MS10).

A escola, de acordo com MS6 e MS10, foi um dos espaços de aquisição da Libras oferecendo auxílio para o desenvolvimento dos seus filhos. Com essa afirmação vem o reconhecimento de que a unidade de ensino e profissionais atuantes realizam ações benéficas ao desenvolvimento dos alunos surdos, propicia meios para garantir acessibilidade, condições de permanência e formação. Em conformidade a Lacerda (2015) que considera que a linguagem se constrói em espaços que estimulem a criança, que ofereçam hipóteses, organização discursiva, sendo a escola o ambiente “marcante” para que isso ocorra.

Uma das mães (MS11) citou a antiga escola de educação especial “Estrelinha Azul”, com isso, traz a experiência, tanto do filho quando dela, de terem passado pela transição da escola especial para escola inclusiva.

O outro espaço do processo de aquisição da Libras citado foi a APÁS. Oliveira (2018), afirma que se no Brasil existem as Comunidades e a Cultura Surda é devido às criações das associações de surdos. Essa afirmação parte da crença de que esses ambientes oferecem ao Surdo um espaço de convivência e socialização através da Libras.

A aquisição de uma segunda língua, ainda enquanto criança, é sinalizada por um caminho complexo segundo Gesser (2012). Assim, o aluno ouvinte precisa ter boa vontade, interesse, motivação, estímulos cognitivos, entre outras competências para aprendizagem de uma nova língua.

A maioria das mães, participantes das entrevistas, acreditam na disposição advinda dos filhos, mas também dão méritos à escola. Visto que, focando as respostas na participação dos filhos ouvintes nos projetos, os créditos foram depositados na presença impressionante dos alunos surdos que chamaram a atenção pelo modo de se expressarem, se comunicarem e viverem que impulsionaram o desejo pela aprendizagem da língua de sinais.

MO1 referiu que o interesse da filha ouvinte em aprender Libras ocorreu com a convivência com uma colega surda. A filha de MO2, ao ver o movimento do projeto pediu à mãe que gostaria de participar, o mesmo ocorreu com a filha de MO10.

MO11 relata que o surgimento do interesse de se aprender a Libras partiu da escola e dos projetos, contudo, argumenta que partiu deles também “pais”, enquanto estrangeiros e sem essa acessibilidade no seu país de origem (Peru), após apresentação do convite e conjunturas que a escola faz anualmente. Citou também, a importância de aprender a se comunicar através da Libras para poder interagir com as demais crianças surdas, sinalizando empatia com o próximo.

Foi a partir do projeto “Libras: caminhos que não param”, que seus filhos tiveram contato com os surdos durante o período de Pandemia do Coronavírus.

Outra situação importante é a sensibilidade fraternal. Diante da fala da MO7, fica perceptível a afetividade da criança ao sentir a necessidade de se comunicar com a irmã e buscar auxílio para que se concretize essa ação: “[...] ele queria aprender a falar com a sua irmã (surda) eu falei, então aproveita e participa do projeto, você vai aprender!” (MO7).

É importante citar a fala da MO8, pois relata o interesse para a aprendizagem da Libras pela filha advinda de fonte externa, pois, via uma barreira na comunicação entre ela e a amigo surdo que conheceu fora do âmbito escolar. Diante do contexto e comovida com a situação, viu nos projetos uma oportunidade para obter uma amizade comunicativa interacional por meio da Libras.

Ela tem um amigo que ele é surdo. E...então ela tinha interesse de conversar, de se comunicar com ele. E ela se sentia mal, por quê?! Ele olhava pra ela, ela sentia que ele queria conversar com ela e ela não tinha como conversar com ele. E nisso ela começou a se sentir mal, ela falou – mãe, mas eu não entendo o que ele fala e eu sei que ele não vai entender o que eu falo – então foi onde, quando surgiu o projeto e... ela falou assim – mãe, eu quero fazer! Porque eu quero conversar com ele, eu quero saber o que ele pensa, eu quero saber o que ele acha, eu quero, trocar ideia com ele! (MO8)

A iniciativa da filha da MO8 nos projetos para acessibilidade interacional com o amigo, comprova o interesse pela língua de sinais, principalmente quando se compreende a necessidade de interação com surdos. O interesse pela aprendizagem da Libras, segundo Gesser (2012),

propicia uma aprendizagem mais fácil e prazerosa. O aluno estando interessado facilita o desenvolvimento do trabalho do professor de Libras, caso contrário, o professor deve readequar sua didática e metodologia, de modo a informar esse aluno conscientizando-o.

Um indivíduo que não enxerga o valor de uma língua e/ou que tenha dificuldades em apreendê-la terá uma relação de aprendizagem mais custosa e traumatizante. Então, o professor deve ter sensibilidade para resgatar esse aluno ouvinte, promovendo o ambiente positivo de aprendizagem e mostrando o rico universo linguístico e cultural dos surdos que se faz com e na língua de sinais (Gesser, 2012, p. 47).

No caso dos projetos, segundo as mães, os alunos ouvintes participantes apresentaram interesse pela aprendizagem, cada um com uma motivação particular. “[...] Fazer a distinção das motivações dos ouvintes é relevante porque veremos que o professor deverá ter sensibilidade para um ensino que contemple conteúdos linguísticos pertinentes às necessidades de uso.” (Gesser, 2012, p. 46). Um ambiente de aprendizagem agradável, com fluxo interacional bilíngue, a “[...] Libras poderá desempenhar um papel único na vida de cada aprendiz [...]” (Gesser, 2012, p. 44).

2º e 3º temas conjugados: comunicação da criança com a família antes e após participarem dos projetos

Antes de apresentar as respostas das mães sobre essa temática, é importante recordar algumas colocações de autores elucidando o impacto das famílias ao terem filhos surdos.

Segundo Honoro e Frizanco (2008), quando uma família ouvinte recebe o diagnóstico de que tem um(a) filho(a) surdo(a) é um “choque de realidade”. Esse impacto ao saber que a criança, que muitas vezes foi planejada pelos pais, é surda, pode apresentar reações distintas, como por exemplo, o distanciamento da criança e/ou a superproteção da família que podem influenciar no desenvolvimento do indivíduo surdo. É importante que os pais busquem por conhecimento quanto à singularidade linguística da criança, eliminando o pensamento da família de se ter um indivíduo “estrangeiro” dentro de casa devido a sua forma de se comunicar (Oliveira, 2018).

“Aceitar a condição de surdez é um fator relevante para disparar nas mães a busca por processos comunicação adequados desde a tenra idade da criança surda” (Botteon, 2018, p. 70). O ambiente familiar é o primeiro grupo social de uma criança, logo, a família se torna uma das

grandes responsáveis pelo desenvolvimento da língua e da linguagem nas interações comunicativas iniciais no meio social.

A MS4 refere em sua fala que a comunicação do seu filho surdo, inicialmente, era através de apontamento do dedo indicador ao objeto, sendo possível observar um propício desenvolvimento linguístico através da Libras. “[...] ele apontava, tudo ele apontava. Nunca falou, sabe, ficava ahn...ann e ia apontando as coisas, aí eu ia falando. Água, ele apontava, eu falava água, eu ia esperar ele falar...eu mandava ele falar e ele não falava, ele ia tudo apontando” (MS4).

Foi possível atentar-se que a mãe, MS4, fez uma relação da comunicação do filho antes dele ter contato com a Libras na escola especial e com os projetos na escola de inclusão. Apresentou em pergunta anterior que ele tem preferência pela Libras do que a fala e, sem a comunicação dentro de casa, ele passa a fazer o apontamento para obter uma resposta.

Ao iniciá-lo nos projetos a MS4 percebeu diferença em relação à participação do filho em sua casa com seus familiares.

[...] Agora tá bem melhor! mais assim... fácil para lidar com ele do que antes, porque antes ele ficava apontando, agora algumas coisas eu sei, porque tem aquele aplicativo que você abaixa e vai aprendendo, aí a gente vai fazendo, mas tá bem melhor agora! (MS4)

Contudo, ela cita não ter tempo para se dedicar à aprendizagem da língua de sinais e busca auxílio através de um aplicativo de Libras. No entanto, sabe-se que para um indivíduo fazer uso de aplicativo de Libras é necessário que conheça alguns preceitos básicos sobre o aprendizado de Libras, e nem sempre isso é explicado no próprio aplicativo.

MS5 frente ao diagnóstico de DA do seu filho com a apresentação positiva de alguma capacidade auditiva, considerou a Libras a língua mãe e importante manter a comunicação através dela na vida dele. E reconhece que na escola e na família foi possível utilizar Libras e leitura labial:

[...] teve bastante representatividade na vida dele de línguas, assim, porque ele é até ouvinte, só que ele lê boca, hoje, às vezes a gente fala com ele sem o aparelho e ele recebe os sinais da, da boca da gente super bem. É... nós em casa não falamos em Libras, assim, o tempo todo, mas o que eu aprendi com ele, eu até hoje, a gente às vezes, ainda faz os sinais pra ele não estar esquecendo né, porque é uma língua que ele vai ter que levar pro resto da vida dele.” (MS5)

MS5 revela também as dificuldades vivenciadas no desenvolvimento da língua antes do contato com a Libras e expressa gratidão ao trabalho realizado na escola. Explica que desde

pequeno foi iniciado na Libras, foi algo que ajudou muito seu desenvolvimento, mas, ele rejeitava e chorava porque não era igual aos outros meninos, [...] inclusive aquela musiquinha “Ninguém é igual a ninguém”, que a gente vive cantando lá em casa, é que abriu o mundo dele, pra ele enxergar que “ninguém é igual a ninguém” (MS5).

Podemos constatar na fala acima a importância e a influência da aquisição da Libras e da linguagem para a criança surda. Pois, antes de ter contato com os projetos e os demais participantes, o aluno apresentava características de baixa autoestima. Com esse histórico, além de fazer leitura labial e uso do implante coclear⁴, a MS5 indica tentar usar alguns sinais de Libras, mas o que prevalece é a comunicação oral.

Relato este modificado a partir da afirmação de diálogo, identidade e autonomia, após iniciar nos projetos.

A... nossa comunicação hoje é outra. A gente... tem, tipo... um mundo aberto né, a gente se comunica sobretudo! Sobre coisas que eu tinha medo de falar para ele, hoje eu converso, abertamente com ele, ele mesmo conversa, às vezes ele vê noticiário e fala comigo sobre. [...] A gente se sente seguro de ver que ele está se sentindo seguro, que ele é uma pessoa que pode caminhar o mundo dele sem precisar de ninguém, porque literalmente, ele é dono de si, das vontades dele. Porque eu tinha muito medo do mundo lá fora né, a rejeição, não aceitação, aí a gente quer se proteger e hoje eu sinto que eu posso soltar, porque ele sabe se virar. (MS5)

A MS6 relatou que após receber o diagnóstico da filha passou por vários lugares, sendo, Hospital das Clínicas (HC), antiga unidade “Estrelinha Azul”, até chegar na escola, e quando chegou, se deparou com o período da pandemia. Com a persistência da MS6 em encontrar a escola, podemos afirmar que a mãe apresentava interesse em relação à singularidade da filha.

Entretanto, nesse percurso, a família ficou sem se comunicar com a criança, pois ambas não tinham conhecimento da Libras e enquanto surda estava impossibilitada de aprender e ter contato com a língua de sinais. “Agente não sabia...se comunicar com ela, não tinha como! Não tinha como porque ela não sabia Libras e nem nós. Então se ela queria uma coisa, pela inteligência dela, ela ia até lá e apontava e a gente fazia o que ela queria [...]” (MS6).

Após iniciar sua participação nos projetos a filha de MS6 apresentou um rápido e bom desempenho através da comunicação em Libras, o que por outro lado, com esse desenvolvimento da filha, a mãe passou a sentir necessidade e interesse em aprender a Libras para poder se comunicar com ela e compreendê-la.

⁴ IMPLANTE COCLEAR: “[...] É uma cirurgia feita há mais ou menos 20 anos no Brasil e consiste na implantação de um equipamento eletrônico computadorizado que substitui totalmente o ouvido de pessoas que têm surdez profunda.” (Honoro e Frizanco, 2008, p. 66)

A...é outra coisa, é bem melhor! Porque assim, eu tenho um grande interesse de aprender, eu tô fazendo cursinho na Câmera, não é fácil! Mas eu tô tentando, já fiz um, tô fazendo o segundo, vou fazer o terceiro, tô tentando! E assim, algumas coisas que ela fala, eu consigo falar, eu consigo entender, mas tem coisa que ela fala, que a mão dela é muito rápida, eu não consigo. Aí ela vai e fala - você não entendeu? – não, não entendi! Ainda pergunta se eu não entendi, eu falo que não, não entendi! (MS6)

A MS9 também relata dificuldade na comunicação com a filha, dificuldade que influenciava no bem-estar dela. “Era muito difícil, viu! Porque, nossa! A gente ficava até nervosa, porque...você queria se comunicar não tinha como. Ela ia falar alguma coisa, não tinha como saber o que ela queria tá falando, o que ela estava falando ali. Então a gente ficava nervosa, era muito difícil ali. [...]” (MS9). Porém, a mãe afirma que após integrar os projetos o desenvolvimento da Libras foi muito rápido, e o sentimento expressado por ela é de gratidão. “Ela foi desenvolvendo muito rápido! Ela é uma menina muito sábia, ela pegou muito rápido as coisas, graças a Deus, né! [...] Então só tenho que agradecer, [...] então eu estou muito feliz por ela, entendeu?! Que Deus venha abençoar a vida dela cada vez mais” (MS5).

Santana (2007) afirma que a criança ao realizar “gestos, ícones e indicativos” devido à ausência da língua, vê a possibilidade de sair do isolamento social se comunicando com os ouvintes.

O relato da MS12 apresenta observações novas. A mãe cita não ter tido dificuldade em relação à comunicação com o filho antes do projeto, pois ele nasceu surdo devido a um coágulo que, após secar e fazer uso do aparelho auditivo, passou a ter uma porcentagem que possibilitou um pouco de capacidade auditiva. Essa recuperação auditiva contribui para comunicação dele com os familiares, pois realizava leitura labial aprendida na escola especial e depois vivência nos projetos. MS12 cita que conversava bem com ele, falando pertinho e como ele conseguia ler lábios ajudava na conversa.

A fala da MS12 e a fala da MS5, em relação à leitura labial realizada pelos filhos, nos remete aos estudos de Botteon (2018). A pesquisadora identificou que, por parte das mães, a percepção era de uma comunicação “normal, plena e satisfatória” através da leitura labial, da comunicação oral, porém, ao questionar os surdos participantes da pesquisa, constatou que para eles a comunicação aceita e viável era oportunizada através da Libras.

A MS12 expressa a dificuldade vivenciada pelo filho após sua transição da escola fundamental I para fundamental II, lugar onde não há os projetos e a comunicação não acontece em Libras pela intérprete, uma vez que a profissional realiza apenas comunicação oral com ele.

Essa mesma constatação de dificuldade na aprendizagem foi relatada pelos surdos participantes da pesquisa de Botteon (2018) ao exporem que a compreensão deles acontecia através da Libras, que por mais que as mães e as professoras regentes acreditassem ser satisfatória a comunicação oral, para os surdos, a Libras era o meio que possibilitava chegar a informação, ampliar o conhecimento e participarem.

Conforme relato da MS12, o único acesso a Libras que estava sendo proporcionado para seu filho era através dos projetos. A mãe enfatiza que o 1º contato do filho com a Libras foi na escola e nos projetos e considera que a “Libras [...] é a primeira língua dele na verdade!” (MS12).

Desse modo, após iniciar nos projetos, a MS12, mesmo com a família não se comunicando em língua de sinais, identificou que a Libras deve ser o meio de comunicação utilizada com o filho, pois é o único jeito dele compreender o que está sendo ensinado e realmente aprender. A mãe deixa transparecer que considera a Libras como sendo a língua que o filho consegue se identificar dentro do ambiente escolar e no mundo.

Com os relatos das mães, foi possível constatar que, mesmo antes de ter acesso a Libras, os filhos tentavam se comunicar com os familiares, cada um do seu jeito. Para esse fato, Santana (2007) relata se chamar “*home signs*”.

No desejo de participar, interagir e comunicar-se, as crianças surdas filhas de pais ouvintes criam um sistema de comunicação particular, denominado, para alguns autores, de simbolismo Esotérico e, para outros, de sinais domésticos (*home signs*) (Santana, 2007, p. 83-84).

Apenas MS6 relatou realizar cursos para aprender a se comunicar com a filha, e ainda, manifesta ter muita dificuldade. As demais, citam não saber ou ter pouco conhecimento da Libras.

As respostas das mães de alunos ouvintes relatam que a comunicação em casa sempre foi verbal, toda interação vivenciada pela prática da comunicação oral, com exceção da MO7.

A MO1 afirma que por ela e o marido trabalharem o dia todo, a filha ficava aos cuidados dos avós. Desse modo, a criança, que era filha única, estava sendo educada pela avó, apresentava pensamento e atitudes egocêntricas e vivenciava diálogos da vida adulta. Condição que influenciava na comunicação dela com seus pais e era demonstrada com comportamentos negativos, pois a filha acabava se isolando. Acreditava que melhoraria ao ingressar na escola, com o advindo da pandemia Covid19, e com o distanciamento social, piorou.

Após o período pandêmico e iniciar no projeto, a filha apresentou mudança, amadureceu no ponto de vista de MO1, relatando que o convívio com crianças surdas e ouvintes fez com que ela olhasse o outro e percebesse que ele também tinha direitos.

Com as novas atitudes da criança, os pais precisaram se adequar, pois ela tinha necessidade de se comunicar, de atenção e compartilhamento da aprendizagem e os demais familiares não mostravam interesse.

É perceptível o esforço dos pais para manter a filha com essa comunicação ativa, tanto a comunicação verbal, ao se sensibilizar com o emocional dela, quanto a comunicação não-verbal que ela está apresentando necessidade de expressar e interagir.

Enquanto a MO1 passou por uma transformação no âmbito familiar devido ao acesso da filha nos projetos, a MO8 cita que o laço familiar na casa dela sempre foi preenchido com muita interação comunicacional e apoio para projetos que ajudam no desenvolvimento dela, sempre deixando claro que precisa ter interesse e dedicação. MO8 também expressa que a filha mostrou mais calma após integrar os projetos:

A MO2 e a MO3 iniciaram falando da participação dos filhos nos projetos, pois viam na comunicação oral o único meio de prática conhecida e não conheciam a Libras, somente tinham ouvido falar. Dessa maneira, após tomarem conhecimento da Libras na escola, as crianças não só apresentaram interesse, como passaram a ser uma referência nas famílias, respondendo aos pais e aos avós quando perguntavam como eram seus nomes em Libras, segundo depoimento de MO2.

MO3 considera que após seus filhos iniciarem no projeto tiveram a oportunidade de aproximação da família comentando mais sobre os projetos que participam.

Diferente das MO2 e MO3, a MO7 tinha conhecimento da comunicação em Libras e estava ciente da importância de se articular no âmbito familiar. Antes de iniciar no projeto, o filho ouvinte conversava verbalmente e normalmente, mas questionava o que a irmã surda estava expressando. [...] ele dizia - mãe, o que que ela tá falando? por que que eu não entendo - eu falei - então, pra você entender você tem que aprender a língua dela [...] (MO7)

Devido ao interesse, a orientação da mãe quanto à comunicação e iniciar os projetos na escola, a MO7 relata que ela e o filho são os únicos que têm comunicação bilíngue em casa e na falta da mãe, ele que realiza a intermediação da irmã com a família.

Conforme esperado, somente a comunicação oral era praticada nas famílias de alunos ouvintes, porém, após a participação dos filhos nos projetos houve uma modificação na relação, pois a necessidade de compartilhar com a família Libras e a sensibilidade de compreender foi marcante. MO10 cita que a filha tem ensinado Libras na para a família, e tem internalizado esse

bilinguismo, muitas vezes até ao apresentar-se a alguém inclui seu nome em Libras, ou seja, já estava em sua vida a prática da cultura surda. Perceberam que ela obteve melhora inclusive no desenvolvimento escolar através da prática da Libras.

A MO11 também expôs seu pensar. No parecer dela, o filho e a família praticavam em sua residência a língua, que como diz a mãe “geralmente” é usada por todos. E, ao iniciar no projeto, a criança compartilhava com a família o que havia descoberto em relação à nova língua.

De acordo com os relatos da maioria das mães, a aprendizagem, o conhecimento de uma segunda língua pelos filhos, fizeram com que envolvesse todos os demais membros da família.

Podemos encarar a família como um centro estratégico processador de informação, que procura manter o equilíbrio entre os elementos que a compõem, individualmente, e a sociedade. Mas, ao equilíbrio sistêmico, a família não deixa, nunca, de estar a processar a informação com vista ao processo de socialização dos seus membros (Dias, 2004, p. 104).

4º tema: O que as mães esperavam com a participação dos filhos nos projetos

Muitas foram as respostas das mães de filhos surdos e, a maioria, se não todas, positivas. A MS4 vê nos projetos um engajamento para o filho, possibilitando o desenvolvimento, o posicionamento dele na sociedade. Fazendo com que se sinta útil.

A MS5 relata que os projetos excederam suas expectativas. Acredita que o filho consegue se libertar literalmente.

Já a MS6, considera a filha inteligente e espera que se torne cada vez mais independente e tenha autonomia, utilizando a língua dela.

A MS9 entende que, se hoje as ações dos projetos geram convivência independente, pois possibilitam interação com os demais indivíduos, sem necessidade de interlocutor, a filha, através dos projetos, terá condição de ajudar o próximo e avançar no desenvolvimento.

A MS12 afirma gostar muito dos projetos, e espera que seu filho participe sempre. Conforme pesquisa de Meneguello (2017) os métodos de projetos são uma boa condução para garantir o envolvimento, bem como o desenvolvimento da aprendizagem de uma maneira prazerosa.

Na perspectiva das mães ouvintes fica perceptível a vontade de que seus filhos aprendam a Libras e com a aquisição da língua têm esperança de que os filhos se tornem um ser humano melhor. Esse ponto de vista foi encontrado nas falas de MO2, MO3, MO8 e MO11. Na colocação de MO2 pudemos identificar um olhar da mãe voltado à religião, ao preparo dos

filhos para o meio social, ao desejo de que eles possam entender e serem entendidos saindo da escola e caminhando para a sociedade.

As expectativas expostas pelas mães estão voltadas ao preparo dos seus filhos para lidar com o meio social através dos projetos, porém, obtivemos outros caminhos citados que são relevantes destacar, pois visam também um futuro próspero.

O que conseguimos perceber com a fala da MO7, ela espera que o filho supere a aprendizagem proporcionada pelos projetos: “A...eu queria que ele fosse bem além!” (MO7). Característica percebida também na fala da MO2, almeja um futuro profissional através da Libras, pois acompanha no seu local de trabalho o número crescente de pessoas com deficiência, incluídos profissionalmente.

Esse desejo pelo desenvolvimento de uma profissão através dos projetos também foi expresso por MO10, se for da vontade da filha. A MO10, vê o ato de trabalhar a partir de uma necessidade de um indivíduo (tema já discutido na família dela) um dom que oportuniza a igualdade, a integração e a inclusão.

5º e 6º tema: específicos para mães de alunos surdos: sobre os efeitos da participação nos projetos, na inclusão educacional e social.

Pensando nas ações dos projetos as mães dos alunos surdos relatam gostar dos projetos e acham muito boas as ações para inclusão educacional e social.

A MS12 espera que seu filho consiga expressar o trabalho desenvolvido nos projetos na escola na qual estuda, mas, não vê ainda esse resultado. Considera que na escola passa por situações em que a intérprete que atua em sua sala, não se comunica em Libras. A mãe caracteriza isso, corretamente, como sendo exclusão.

O que é descrito pela MS12, é citado por Silva *et al.* (2018) como comprometedor da relação aluno e escola, um rompimento da interação do aluno gera perda de autonomia e identidade surda oculta. “[...] Esse fator compromete o aprofundamento de suas relações, que são resumidas em trocas básicas de informações, por conta da não compatibilidade linguística.” (Silva *et al.*, 2018, p. 469)

Sem autonomia e identidade surda, o aluno se encontrava sem condições de permanência em sala de aula e nos demais ambientes das escolas, uma vez que tem na escola a presença de uma intérprete que não lhe oferece nada do que é previsto por lei, ou seja, acessibilidade à comunicação, à informação, ao conteúdo, à interação intermediada pela profissional. “Nesse sentido, o papel desempenhado pelo intérprete se delinea como ponto

chave, já que ele é o elo entre o surdo e o universo escolar que na sua maioria é composto por ouvintes.” (Silva *et al.*, 2018, p. 469)

É possível encontrar nas falas de algumas das mães de filhos surdos que acreditam que ainda existem muitas pessoas desinformadas, muito preconceito por parte da sociedade. Dessa maneira, as mães indicam que os projetos deveriam ocorrer mais vezes, em mais lugares para disseminar a cultura surda e que deveria ter outros projetos. Consideraram que as ações dos projetos possibilitam a inclusão de surdos na educação e na sociedade, e que os projetos estão mudando a vida dos filhos e da sociedade.

Não muito diferente das perspectivas das MS, as mães de filhos ouvintes - MO acreditam que os projetos são bons e que suas ações contribuem para a inclusão educacional e social do surdo. Consideram também os projetos como elementos iniciais à inclusão de surdos.

Apresentando experiência na educação especial, porém, na deficiência intelectual, a MO1 pensa ainda faltar empatia por parte dos seres humanos, mas considera as ações dos projetos como uma abertura do olhar da sociedade às capacidades do indivíduo surdo no mundo.

[...] então eu acho que é uma porta ... para mostrar que... a gente pode viver. Não é só porque um é surdo o outro não é que não pode participar. [...] então eu acho assim... muito vantajoso pra, pra, pra... população em geral eu acho né, ver que todo mundo é capaz né, não importa a sua deficiência (MO1).

A MO2 vê a inclusão educacional efetivada nas ações dos projetos. No seu ponto de vista, todas as crianças se igualam quando estão juntas, não há diferenças, logo, não há diferentes, assim, acontecendo a valorização do indivíduo surdo no âmbito escolar e perpassando para o âmbito social. Entretanto, acredita que os projetos devem se apresentar com mais frequência na sociedade.

MO3 acredita que há poucos projetos para suprir a demanda da inclusão de surdos, porém, vê neles a acessibilidade através da língua e a interação com as outras crianças, com os seus filhos que só têm contato com alunos surdos durante os projetos. Desse modo, ela vê as ações do projeto socioeducacional oportunizando a interação na sociedade geral.

Então, o surdo vai ficar mais isolado se as outras crianças não... se os projetos não os trouxeram pra perto das outras criança, eu acho que eles vão ficar mais isolados né, então é bom para a interação deles, para trazer eles pra junto das outras crianças ou...da sociedade em geral né, que eles não vão ficar isolados. (MO3)

Somando ao pensamento da MO3, a MO7 acredita que os estabelecimentos de ensino deveriam oferecer estes projetos, expandir. Essa observação, também foi citada pela MO11,

que acrescentou haver a necessidade de se ter mais divulgação, são os projetos que os surdos têm capacidade de desenvolver.

A MO10 considera as ações dos projetos efetivas na inclusão educacional e social, porém, ela argumenta que a Libras deve ser uma condição de oferta obrigatória e em todos os lugares. Ela continua falando que deveria estar em todos os lugares, que todos deveriam aprender. Pois se uma criança aprende, nós adultos aprendemos também.

A MS8 afirma que os projetos são de suma importância, pois preparam os alunos para a vida no mundo do surdo e são caminhos para a inclusão educacional e social.

De acordo com as falas das mães, todas consideram que os projetos são de suma importância para que ocorra a inclusão do surdo na escola e na sociedade. Fato que ocorre devido o interesse, o compromisso, e interação na escola e, posteriormente, na sociedade. Os alunos nos projetos estão evoluindo e se adaptando.

[...] É através da adaptação social que os sujeitos conseguem não só viver coletivamente, como também terem percepções uns dos outros e da vida como algo que lhes é comum e terem o sentimento de pertença a este ou aquele grupo, família, religião, país, etc. [...] A adaptação social permite igualmente comunicar ideias, sentimentos, partilhar aspirações, gostos e necessidades, já que os indivíduos se reveem no nós, a partir do qual constrói a sua identidade pessoal e social (Dias, 2004, p. 156).

Para inclusão de surdos fica evidente que a Libras deve estar presente no ambiente e ser articulada por todos, porém não irá resolver se este meio de comunicação e interação ficar fechado no âmbito escolar. Os projetos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param” são práticas educativas que apresentam propostas que oportunizam a participação da criança na escola e na sociedade, ou seja, pensado para a inclusão socioeducacional.

Esta seção encerra-se com dizeres de Seneda (2019) que consolidam a escola como o ambiente em que crianças e jovens se desenvolvem, indicando que a escola precisa atentar-se a ações pedagógicas e sociais que abarquem a inclusão socioeducacional de todos seus alunos.

Uma prática educativa em conformidade com o ideário de inclusão carece reconhecer a escola como espaço imprescindível para o desenvolvimento da transformação humana, ou seja, se queremos formar para a cidadania, criticidade e autonomia, temos que considerar a escola como espaço igualmente de transformação e que está articulado ao modelo de sociedade que se pretende construir (Seneda, 2019, p. 44).

Destaca-se com respostas oferecidas pelas mães que na família e no contexto social em que vivem, somente poucos conseguem dominar a língua de sinais, mas consideram que

com a iniciação dos filhos nos projetos, o desenvolvimento da Libras e da linguagem ocorreu e caracterizou mudanças na vida deles: identificaram dificuldades, aceitações, melhorias na comunicação, conscientização sobre utilizar Libras, da diversidades e convívio humano, autonomia, possibilidade de perspectiva profissional e aceitação da identidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu entendimento, conforme intérprete de Libras e pesquisadora responsável por este estudo, é de que a escola como sendo um ambiente propício para o enriquecimento dos princípios a formação do ser humano, com as leis, este espaço de ensino e aprendizagem passou a ser direcionado a uma educação para todos, porém, se fortalece com a garantia de que a lei está sendo cumprida, tal qual a realização de projetos que propiciem a disseminação da Libras.

O objetivo desta pesquisa consolidou-se a partir do seguinte questionamento: sob o ponto de vista dos participantes, como as relações interacionais promovidas pelos projetos puderam contribuir com o processo de efetivação da inclusão socioeducacional dos surdos?

A pesquisa foi realizada em escolas nas quais foram idealizados e desenvolvidos, pela pesquisadora, dois projetos “Libras na Arte” (2017/2018) e “Libras: caminhos que não param” (2021), em uma cidade do interior de São Paulo. Participaram alunos surdos e ouvintes, professores, intérpretes de Libras, agentes escolares e mães de alunos participantes nos projetos, que expuseram suas percepções sobre a participação e repercussão dos projetos.

Para esse estudo foi necessário aprofundar no conceito da definição do termo Inclusão Socioeducacional para permear as respostas advindas dos participantes. Sendo assim, entende-se por Inclusão Socioeducacional, a inserção do indivíduo no meio educacional e social com seus princípios e dentro da legalidade.

Os resultados indicaram que todos os participantes têm ciência da importância da aprendizagem da Libras, bem como de sua utilização nas relações interacionais para que o surdo possa ser incluído.

Constatou-se que a língua predominante dos profissionais escolares, pais/mães e ou responsáveis é a língua portuguesa, com apenas uma minoria conseguindo se comunicar em Libras. Fato este que enfatiza a necessidade da busca por formação desses profissionais e familiares quanto à singularidade linguística dos surdos. Tais considerações indicam que, embora legislações voltadas para inclusão socioeducacional dos surdos solicitem que os professores e outros profissionais escolares tenham formação em Libras ou em como buscar a interação com os alunos surdos incluídos, isso parece não ter se consolidado ainda.

As intérpretes de Libras, responsáveis por manter o aluno surdo em harmonia com a escola e seus interlocutores, se beneficiaram com os projetos, ampliam conhecimentos da Libras e o conhecimento das particularidades dos alunos surdos com os quais convivem, levando assim, mais bagagem para a sala de aula e para a vida.

A maioria dos alunos (surdos e ouvintes) apresentam-se autônomos, articulando e interagindo com a comunicação bilíngue. Com a aquisição da língua de sinais pelos projetos, os alunos passam a compartilhar as aprendizagens em suas residências (com seus familiares) e sociedade. Foi perceptível, nas colocações dos alunos, que eles passam a assumir responsabilidades para a ocorrência da inclusão, pois quando os profissionais e/ou os pais/familiares não fazem uso da Libras, necessitam contatar os alunos surdos, para que haja comunicação, os alunos ouvintes bilíngues passam a ser os intérpretes mirim nessa interação.

Na perspectiva da família, representada pelas mães, espera-se que os alunos se tornem cidadãos conscientes capazes de se comunicarem de forma bilíngue, principalmente as mães dos alunos ouvintes. As mães dos alunos surdos expressaram gratidão pela passagem dos filhos nos projetos e relatam serem benéficos para a comunicação, para estabilidade dos filhos na escola e para a identidade e autonomia na vida em sociedade, mas, apenas uma buscou formação em Libras, enquanto as demais mantêm a comunicação verbal.

Há sugestões de melhorias por vários participantes que os projetos deveriam acontecer em todas as escolas e ampliar as participações na sociedade. Atualmente os projetos estão em desenvolvimento em duas escolas municipais, sendo uma de ensino Fundamental I e a outra de Ensino Fundamental II; dessa maneira, os alunos que não estudam nessas duas instituições de ensino só terão contato com os projetos nas apresentações sociais e, dentre aqueles que participam, quando passarem para a etapa do Ensino Médio (do 1º ao 3º colegial) muitos acabarão perdendo a vaga e/ou contato. Tornou-se visíveis as limitações, como por exemplo a ocorrência dos projetos ficarem limitados somente em duas escolas e a falta de disponibilidade dos alunos e dos professores regentes em ampliar as participações na sociedade, sendo que muitas apresentações são realizadas em horários de aulas.

Os resultados obtidos evidenciaram a necessidade de se ter uma sociedade menos excludente e mais acolhedora. É importante salientar que a inclusão é um ato recente, dado que no Brasil, a ideia começa a ganhar força em meados do séc. XX com a DUDH (ONU, 1948) e demora para chegar nas escolas, com início ao direito à educação para todos na década de 80 com a CF (Brasil, 1988) e consolidando-se em 1996 com a LDB (Brasil, 1996).

Sendo assim, a escola configura-se como uma grande influenciadora no desdobramento da formação humana, no entanto, pode se apresentar em dois contextos: no primeiro, um contexto de excelência como, por exemplo, uma escola que torna o aluno de inclusão parte de seu dia a dia, que promove aprimoramento e participação profissional, adequação curricular, recursos acessíveis e interação comunicacional ativa; ou, no segundo contexto, ser uma escola que apresenta ações discriminadoras, preconceituosas e com

profissionais despreparados que suprimi a participação dos alunos, caracterizando uma escola com um contexto excludente.

Conclui-se que, segundo as opiniões dos participantes desta pesquisa, os projetos ofereceram acessibilidade à língua de sinais, mantendo os alunos em constante aprendizagem e interação comunicacional, tanto no ambiente escolar quando no ambiente social, prevalecendo a comunicação bilíngue. Conseqüentemente, ofereceram oportunidades ao sujeito surdo para se envolver, conscientizar-se da sua condição humana e tornar-se autônomo, mas sobretudo, favorecer a inclusão socioeducacional efetiva dos surdos.

Espera-se que este estudo tenha contribuído no incentivo de que novas pesquisas sejam realizadas para consolidar-se a importância de promover formações voltadas às singularidades do indivíduo surdo e sua inclusão socioeducacional nas instituições públicas de ensino inclusivo, não apenas voltadas para professores, mas para toda comunidade escolar. Espera-se também que tenha sido destacada a relevância da conscientização de que a língua de sinais é oficializada como a língua que promove o desenvolvimento da linguagem do surdo, e a consolidação de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BECHARA, E. C. (organizador). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011. 1312p.

BISINOTO, C.; OLIVA, O.B.; ARRAES, J.; GALLI, C.Y.; AMORIN, G.G.; STEMLER, L.A.S. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>

BOMFIM, D. R.; DRAGONE, M. L. O. S.; MONTEIRO, D. C. Projeto de incentivo ao protagonismo do aluno surdo. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 19, n. 00, e023009, 2023.

BOTTEON, L. A. F. **Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães, professores e jovens surdos. 2018. 107fs**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2022

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm> . Acesso em 24 de Jan., 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras, DF, dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 12. 319, 01 de set. 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Brasília, DF, set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm Acesso em 21 de Fev., 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – 3. Ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf Acessado em 30 de Jul, 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, ago, 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm> Acesso em 21 de Fev., 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 21 de Fev., 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> acesso em 09 de Mai de 2023.

BRASIL. Resolução CNB/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> acesso em 09 de Mai de 2023.

CHAINED, M. A. A. **Intérprete de libras e professor regente: reflexões sobre a prática do aluno surdo, 2022. 86f.** Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

DIAS, F. N. **Relações Grupais e Desenvolvimento Humano.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

DICIONÁRIO AULETE DIGITAL. <https://www.aulete.com.br/emblema>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

GESSER, A. **LIBRAS?** que língua é essa? Parábola Editorial, São Paulo, 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a LIBRAS. Parábola Editorial, São Paulo, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HONORO, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências:** aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora Ltda, 2008.

HONORO, M.; FRIZANCO, M. L. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultura, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras:** em atuação infantil e no ensino fundamental. 7 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 3, p.35-44. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf Acessado em 03 de Jan, 2024.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

MENEGUELLO, R. V. R. **Método de projeto: uma contribuição para melhoria no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental**. 2017. 109f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

MONTESSORI, M. **A formação do homem**. 1ª ed. - Campinas: CEDET, 2018.

OLIVEIRA, H C. C. **A Língua Brasileira de Sinais na educação dos surdos**. 2018. 79 f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC, Goiânia-GO.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acessado em 30 de Jul, 2022.

QUADROS, R. M. DE.; KARNOOP, L, B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPAIO, M.M.F. Reinventar a escola. Grupo ECCo - Encontro virtual "Reinventar a escola". São Paulo: 23/07/2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/10rpck-PR-PfedDYwlNvUL0Rvyp1aHchn/view?usp=haring>> Acesso em 09/09/2023.

SANTANA. A. P. **Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SEGALA, R. R. **A emergência de sinais na libras: a influência dos emblemas**. 2021. 179 f. Tese do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara-SP.

SENEDA, E. V. **O papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva – um estudo de caso**. 2019. 140f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

SILVA, C. M.; SILVA, D. S.; MONTEIRO, R.; S Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 38, n. 3, pp. 465-479, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-37030002652017> Acesso em: 8 Jun., 2022.

STREIECHEN, E. M. **Libras: aprender está em suas mãos**. Curitiba, PR: CCRV, 2013.

STROBEL, K. L. **A História da Educação de Surdos**. Apostila do curso de Licenciatura de Letras/Libras da UFSC, Florianópolis: 2009. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf> Acesso em 09 de Jan., 2023.

TERRA, E. **Linguagem, Língua e Fala**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 07 de Nov, 2023.

VALENZUELA, S. D. M. **Além do som: a prática da música na experiência de um grupo de surdos e ouvintes**. 2021. 129 f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São Paulo-SP.

APÊNDICE 1**QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR REGENTE DE SALA**

1. Qual a sua formação?
2. Você atua na:
 Educação Básica I
 Educação Básica II
 Educação Básica I e II
3. Há quanto tempo você atua na Educação Básica?
4. Você tem formação na área da educação especial, surdez?
 sim
 não
5. Se na questão anterior você respondeu “sim”, qual é o tipo de formação?
 graduação
 curso de curta duração
 curso de extensão universitária
 pós-graduação lato-sensu
 pós-graduação stricto-sensu
Você tem ou já teve aluno com surdez em suas salas?
 sim
 não
6. Se na questão anterior você respondeu “sim”, chegou a lecionar para esse aluno em qual período?
 anterior a Pandemia do Covid-19
 durante a Pandemia do Covid-19
 após o período de isolamento social da Pandemia do Covid-19
 outros:
7. Você se comunica em:
 português
 português e Libras
 Libras
8. Você participou em qual dos projetos de Libras?
 Libras na Arte
 Libras: caminhos que não param
 Libras na Arte e Libras: caminhos que não param
9. Você considera esses projetos importantes para formação educacional e social dos alunos? Se sim, por quê?
10. Você considera importante a comunidade escolar conhecer e se comunicar em Português e Libras?
 sim não
11. Você considera importante a sociedade conhecer e se comunicar em Português e Libras?
 sim não
12. O que você considera como objetivo e importante nos projetos?
 aprender a Libras por aprender
 aprender a Libras e se comunicar com o sujeito surdo
 aprender a Libras, se comunicar com o sujeito surdo e ensinar a sociedade a se comunicar com o surdo
13. O que você considera ser inclusão socioeducacional de surdos?
 o surdo estar inserido na escola e na sociedade
 o surdo estar inserido e participando ativamente na escola e na sociedade
14. Você acha que os projetos contribuem para inclusão socioeducacional do surdo?
 sim não
15. Se na questão anterior você respondeu “sim”, justifique sua resposta.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PARA INTÉRPRETE DE LIBRAS

1. Qual a sua formação?
2. Você atua ou atuou na:
 - () Educação Básica I
 - () Educação Básica II
 - () Educação Básica I e II
3. Há quanto tempo você atua como intérprete de Libras na Educação Básica?
4. Qual sua formação na área da educação especial, surdez?
 - () graduação
 - () curso de curta duração
 - () curso de extensão universitária
 - () pós-graduação lato-sensu
 - () pós-graduação stricto-sensu
5. Você já atuou com aluno com surdez em:
 - () sala de aula especial
 - () sala de aula inclusiva
 - () sala de aula bilíngue (professora bilíngue)
6. Você atuou para esse aluno em qual período?
 - () anterior a Pandemia do Covid-19
 - () durante a Pandemia do Covid-19
 - () após o período de isolamento social da Pandemia do Covid-19
 - () outros: _____
7. Você participou em qual dos projetos de Libras?
 - () Libras na Arte
 - () Libras: caminhos que não param
 - () Libras na Arte e Libras: caminhos que não param
8. Qual foi sua participação no (s) projeto (s)?
9. Como você viu o desenvolvimento da comunicação em Libras e português nas relações interacionais oportunizadas pelo projeto dos alunos surdos com os alunos ouvintes?
 - () uma comunicação distante, porém respeitosa
 - () uma comunicação empática
10. Você considera esses projetos importantes para formação educacional e social dos alunos? Se sim, por quê?
11. Você considera importante a comunidade escolar conhecer e se comunicar em Português e Libras?
 - () sim () não
12. Você considera importante a sociedade conhecer e se comunicar em Português e Libras?
 - () sim () não
13. O que você considera como objetivo e importante nos projetos?
 - () aprender a Libras por aprender
 - () aprender a Libras e se comunicar com o sujeito surdo
 - () aprender a Libras, se comunicar com o sujeito surdo e ensinar a sociedade a se comunicar com o surdo
14. O que você considera ser inclusão socioeducacional de surdos?
 - () o surdo estar inserido na escola e na sociedade
 - () o surdo estar inserido e participando ativamente na escola e na sociedade
15. Você acha que os projetos contribuem para inclusão socioeducacional do surdo?
 - () sim () não
16. Se na questão anterior você respondeu “sim”, justifique sua resposta.

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE GESTORA E FUNCIONÁRIOS DE APOIO

1. Qual sua atuação na esfera escolar?
 equipe gestora
 funcionários de apoio
2. Você exerce sua função em uma escola de:
 Educação Básica I
 Educação Básica II
 Educação Básica I e II
3. Você é?
 surdo (a) ouvinte
4. Há quanto tempo você é funcionário (a) na Educação Básica?
5. Você se comunica em:
 português
 português e Libras
 Libras
6. Onde você conheceu e teve contato com a comunicação em Libras?
 nos projetos da escola
 na Televisão
 em casa
 na Associação de Surdos
7. Você participou em qual dos projetos de Libras?
 Libras na Arte
 Libras: caminhos que não param
 Libras na Arte e Libras: caminhos que não param
8. Você considera esses projetos importantes para formação educacional e social dos alunos? Se sim, por quê?
9. Você considera importante a comunidade escolar conhecer e se comunicar em Português e Libras? sim não
10. Você considera importante a comunidade escolar conhecer e se comunicar em Português e Libras?
 sim não
11. Você considera importante a sociedade conhecer e se comunicar em Português e Libras?
 sim não
12. O que você considera como importante e objetivo nos projetos ?
 aprender a Libras por aprender
 aprender a Libras e se comunicar com o sujeito surdo
 aprender a Libras, se comunicar com o sujeito surdo e ensinar a sociedade a se comunicar com o surdo
13. Você considera sua participação importante no projeto?
 sim não
14. O que você considera ser inclusão socioeducacional de surdos?
 o surdo estar inserido na escola e na sociedade
 o surdo estar inserido e participando ativamente na escola e na sociedade
15. Você acha que os projetos contribuem para inclusão socioeducacional do surdo?
 sim não
16. Se na questão anterior você respondeu “sim”, justifique sua resposta.

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1. Você é um (a) aluno (a):
 surdo (a) ouvinte
2. Você se comunica em:
 português
 português e Libras
 Libras
3. Onde você conheceu e teve contato com a comunicação em Libras?
 nos projetos da escola
 na Televisão
 em casa
 na Associação de Surdos
4. Você considera importante a sociedade conhecer e se comunicar em Português e Libras?
 sim não
5. O que você considera como objetivo e importante nos projetos?
 aprender a Libras por aprender
 aprender a Libras e se comunicar com o sujeito surdo
 aprender a Libras, se comunicar com o sujeito surdo e ensinar a sociedade a se comunicar com o surdo
6. O que você considera ser inclusão socioeducacional de surdos?
 o surdo estar inserido na escola e na sociedade
 o surdo estar inserido e participando ativamente na escola e na sociedade

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS E RESPONSÁVEIS PELO ALUNO SURDO

1. Como procedeu a aquisição e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras do (a) seu (sua) filho (a)?
2. Como era a comunicação entre você e os demais membros da família com seu (sua) filho (a) antes de integrar os projetos?
3. Como é a comunicação entre você e os demais membros da família com seu (sua) filho (a) após os projetos?
4. Quais suas expectativas em relação à participação do (a) seu (sua) filho (a) nos projetos?
5. Como você vê a ação dos projetos na inclusão educacional do (da) seu (sua) filho (a)?
6. Como você vê a ação dos projetos na inclusão social do (da) seu (sua) filho (a)?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS E RESPONSÁVEIS PELO ALUNO OUVINTE

1. Como procedeu o interesse pela Língua Brasileira de Sinais – Libras do (a) seu (sua) filho (a)?
2. Como era a comunicação entre você e os demais membros da família com seu (sua) filho (a) antes de integrar os projetos?
3. Como é a comunicação entre você e os demais membros da família com seu (sua) filho (a) após integrar os projetos?
4. Quais suas expectativas em relação a participação do (a) seu (sua) filho (a) nos projetos?
5. Como você vê a ação dos projetos na inclusão educacional do surdo?
6. Como você vê a ação dos projetos na inclusão social do surdo?