



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

**ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES COMO PREMISSA
PARA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS**

SARA DOS SANTOS RODRIGUES

Sob a Orientação da Professora
Márcia Denise Pletsch

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696e Rodrigues , Sara dos Santos , 1988-
 Ensino de libras para ouvintes como premissa para
 inclusão de pessoas surdas / Sara dos Santos
 Rodrigues . - Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.
 157 f.: il.

 Orientadora: Márcia Denise Pletsch .
 Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

 1. Linguagem e pensamento. 2. Surdez. 3. Libras
 como L2 para ouvintes. 4. Educação Inclusiva. I.
 Pletsch , Márcia Denise , 1977-, orient. II
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
 Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
 Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 906 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.061057/2025-74

Seropédica-RJ, 17 de outubro de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

SARA DOS SANTOS RODRIGUES

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 27/08/2025

Membros da banca:

MARCIA DENISE PLETSCH. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ROSANA MARIA DO PRADO LUZ MEIRELES. Dra. INES (Examinadora Externa à Instituição).

OSILENE MARIA DE SÁ E SILVA DA CRUZ. Dra. INES (Examinadora Externa à Instituição).

MARÍLIA UCHOA CAVALCANTI LOTT DE MORAES COSTA. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 17/10/2025 20:53)

JOYCE ALVES DA SILVA
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 20/10/2025 09:25)

MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 17/10/2025 19:05)

MARÍLIA UCHOA CAVALCANTI LOTT DE MORAES
COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 103.545.287-18

(Assinado digitalmente em 20/10/2025 23:21)

OSILENE MARIA DE SÁ E SILVA DA CRUZ
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 007.532.167-01

(Assinado digitalmente em 22/10/2025 18:46)

ROSANA MARIA DO PRADO LUZ MEIRELES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 052.062.537-40

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **906**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **17/10/2025** e o
código de verificação: **4fa65c89e9**

Dedico este trabalho aos meus filhos, minha maior riqueza e motivação, ao meu marido, meus pais e amigos que sempre me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Senhor, Autor e Consumador da minha fé. Nele está minha esperança e meu refrigério. A Cristo, àquele que me tem restaurado, ensinado e atraído em amor. Ao Espírito Santo, que me inspirou e direcionou em cada linha desta Tese. Foi Ele quem escolheu o tema e me capacitou a concluir.

À minha querida e gentil, orientadora. Uma força da natureza, em forma de gente, mais conhecida como Professora Doutora Márcia Denise Pletsch, que com generosidade, acolhida e puxões de orelha, tem sido a mola propulsora de muitos, inclusive a minha. Abrindo meus olhos para um novo olhar e minha mente e corpo, para novos conhecimentos e perspectivas sobre o desenvolvimento humano e as potências das relações.

Ao querido ObEE e a cada colega pertencente a esse grupo. Em especial, Saionara, Mariângela e Mônica, que durante o processo, acolheram minhas angústias, enxugaram minhas lágrimas e me incentivaram a prosseguir.

Aos amados amigos, aos quais, não incorreria no erro de citar nome e possivelmente, esquecer alguém, sendo eu, assim, ingrata. Vocês sabem quem são. Sintam-se aqui, representados. A vocês, meus mais sinceros agradecimentos, amor e devoção de amizade. Obrigada por tamanha lealdade, entrega, incentivo e abraço. Vocês são porto, um bálsamo, como já me disseram outrora. Meu ambiente seguro de partilha.

Ao meu marido, companheiro, aquele que não solta minha mão, que me carrega no colo, nas costas e fornece seu peito para eu fazer morada. Aquele que me abraça e com as batidas do coração, faz minha mente silenciar, quando o barulho que ela faz, se torna ensurdecador e tentam roubar-me o sono. É em seus braços que tudo passa e na tua respiração que sou embalada.

Aos meus filhos, aproveito-me de Chico Buarque para chamá-los de “pedaços de mim”, “metade adorada de mim”. Aqueles que aquecem meu coração, que me fazem o ar faltar, na mera tentativa de expressar o que representam. Jamais pensei ser capaz de escrever algo tão incrível, tão especial, tão sublime e tão desesperadamente difícil, quanto a escrita conjunta da história de dois seres humanos. Certamente, daria um periódico de teses.

Aos meus pais, os grandes responsáveis por quem sou, o que quero e sou capaz. Aqueles que idealizaram, sonharam, investiram, encorajaram, incentivaram,

conduziram, cuidaram e amaram plenamente e incansavelmente, todos os dias. A eles, meu amor, o fruto deste trabalho e de quem sou.

Às minhas avós: D. Joventina Mariano (in memoriam), mulher negra, na maior parte do tempo, mãe solo de 7 filhos, que teve que espalhar sua ninhada por um tempo, até conseguir recolher seus pintinhos de novo. Vendia cocada e pé de moleque para ter o que comer, que matriculou os filhos em turnos diferentes, para que a falta de calçados não os impedissem de ir à escola. A que ansiava por ver seus netos lendo e escrevendo, apostando num futuro diferente e D. Lourdes Pereira dos Santos, que sem nunca pôr os pés numa escola, foi capaz de sonhar e nos ensinar tanto. Que com sabedoria e conhecimentos advindos de uma vivência sofrida, resiliente, forte e cheia de otimismo e vivacidade, sempre esteve à frente de seu tempo, nos mostrando o quanto éramos capazes e quanto valia a pena correr atrás do que acreditávamos e sonhávamos. Às donas das mãos enrugadas mais doces, finas e gentis, do colo acolhedor e do sorriso que faz lembrar manhãs ensolaradas, o meu eterno amor e gratidão. Vó, Vó! Chegamos na academia, alcançamos mais um diploma!

RESUMO

RODRIGUES, Sara dos Santos. **Ensino de libras para ouvintes como premissa para inclusão de pessoas surdas**. 2025. 157p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Esta tese analisa a inclusão de alunos surdos na educação básica a partir da implementação e avaliação de um programa de ensino de Libras para alunos ouvintes, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Nossa hipótese é que o ensino sistematizado da Libras como segunda língua para ouvintes potencializará as possibilidades de interação e participação das relações de ensino entre pessoas surdas e ouvintes e, conseqüentemente a inclusão - entendida nesta tese no campo dos direitos humanos como previsto em nossa constituição - garantindo acessibilidade comunicacional e contribuindo para o pleno desenvolvimento de todos. A pesquisa fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, no bilinguismo e nos direitos linguísticos, conforme previstos na legislação brasileira, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Decreto nº 5.626/2005. Com base nessa hipótese, propõe-se repensar a escolarização de alunos surdos sob uma nova perspectiva: o ensino de Libras para os alunos ouvintes. Nesse sentido, os objetivos específicos são: avaliar o processo de apropriação e uso da Libras por parte dos alunos ouvintes da educação básica; e analisar o programa e seus benefícios para surdos e ouvintes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter interventivo, conduzida em uma escola da rede municipal de Niterói, com cerca de 150 alunos ouvintes do primeiro segmento do Ensino Fundamental e 37 alunos surdos matriculados na mesma instituição. Os procedimentos metodológicos envolveram observação participante, registros em diário de campo, gravações em áudio e vídeo e análise documental. A análise dos dados foi realizada com base na metodologia dos núcleos de significação, permitindo identificar os sentidos produzidos pelos sujeitos durante a participação no referido programa. A investigação foi organizada em três etapas: (I) mapeamento da realidade; (II) implementação do programa de ensino de Libras; e (III) análise dos dados produzidos. Os resultados revelam que a inclusão de alunos surdos vai além da presença de profissionais bilíngues e demanda o compartilhamento de uma língua comum entre os sujeitos da comunidade escolar. Ao aprender Libras, os alunos ouvintes demonstraram maior engajamento, empatia e abertura para interações com os colegas surdos, promovendo convivência, vínculos afetivos e aprendizagem mútua. A análise evidenciou que o ensino de Libras para ouvintes contribui para a construção de uma cultura escolar mais acessível e sensível à diferença, promovendo a quebra de barreiras comunicacionais. Conclui-se que a inserção da Libras como parte do currículo na educação básica favorece não apenas a aprendizagem dos surdos, mas também uma formação cidadã mais inclusiva e atenta à diversidade linguística e cultural, colaborando para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Linguagem e pensamento; Surdez; Libras como L2 para ouvintes; Educação Inclusiva

ABSTRACT

RODRIGUES, Sara dos Santos. **Teaching sign language to hearing people as a premise for the inclusion of deaf people.** 2025. 157p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

This dissertation analyzes the inclusion of deaf students in basic education through the implementation and evaluation of a Brazilian Sign Language (Libras) teaching program for hearing students, based on Vygotsky's historical-cultural perspective. Our hypothesis is that the systematic teaching of Libras as a second language for hearing students will enhance opportunities for interaction and participation in teaching and learning relationships between deaf and hearing individuals, and consequently, foster inclusion—understood in this study as a human right, as guaranteed by the Brazilian Constitution—by ensuring communicational accessibility and contributing to the full development of all students. The research is grounded in the principles of inclusive education, bilingualism, and linguistic rights, as established in Brazilian legislation, with emphasis on the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI) and Decree No. 5.626/2005. Based on this hypothesis, this study proposes to rethink the schooling of deaf students from a new perspective: the teaching of Libras to hearing students. Accordingly, the specific objectives are: (1) to evaluate the process of appropriation and use of Libras by hearing students in basic education; and (2) to analyze the program and its benefits for both deaf and hearing students. This is a qualitative, applied, and intervention-oriented research, conducted in a municipal public school in Niterói, with approximately 150 hearing students in the early years of elementary school and 37 deaf students enrolled in the same institution. The methodological procedures involved participant observation, field diary records, audio and video recordings, and document analysis. Data analysis was carried out using the “core meanings” methodology, which allowed the identification of the meanings produced by the participants during their engagement in the program. The study was organized in three stages: (I) mapping the school context; (II) implementation of the Libras teaching program; and (III) data analysis. The results reveal that the inclusion of deaf students goes beyond the presence of bilingual professionals and requires the sharing of a common language among all members of the school community. By learning Libras, hearing students demonstrated greater engagement, empathy, and openness to interactions with their deaf peers, promoting coexistence, affective bonds, and mutual learning. The analysis highlights that teaching Libras to hearing students contributes to building a school culture that is more accessible and sensitive to difference, fostering the breakdown of communicational barriers. It is concluded that integrating Libras as part of the basic education curriculum not only supports the learning of deaf students but also promotes more inclusive citizenship, attentive to linguistic and cultural diversity, and strengthens the consolidation of a truly inclusive school.

Keywords: Language and thought; Deafness; Libras as L2 for hearing students; Inclusive Education

RESUMO



Acessível
em Libras
Língua Brasileira de Sinais



Resumo - Tradução em Libras

Tradução realizada pela tradutora/intérprete e autora desta tese: Sara dos Santos Rodrigues

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro com as 61 configurações de mãos.	57
Figura 2— Quadro com o Alfabeto Manual	58
Figura 3 Imagens indicando os movimentos dos sinais brincar, televisão e querer.	59
Figura 4— Imagens indicando os Pontos de Articulação	60
Figura 5— Imagens indicando as Orientações de Mãos	61
Figura 6 - Imagens indicando Orientação de Mãos e/ou direcionalidade	61
Figura 7— Imagens indicando algumas expressões não-manuais	62
Figura 8— Imagens indicando expressões faciais	63
Figura 9 — Atividade com uso de expressões faciais	77
Figura 10 — Atividade com alfabeto manual	78
Figura 11— Atividade com salada de frutas	79
Figura 12 — Atividade tema: cores	79
Figura 13 — Qr code para vídeo com atividade em quadra	80
Figura 14 – Jogo do Elefante	94
Figura 15 – Jogo “Quem sou eu”	96
Figura 16 — Brincando com Lego	99
Figura 17 — Organizando o Alfabeto Manual	102
Figura 18 — Aluno surdo sinalizando seu nome	103
Figura 19 — Alunos surdos e ouvintes brincando no pátio	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONGs – Organizações Não Governamentais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDuc – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	22
1.1 O AEE e as novas diretrizes para a educação de surdos	28
2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS	38
2.1 Desenvolvimento de crianças surdas na perspectiva histórico-cultural	41
2.2 Escolarização de surdos na perspectiva histórico-cultural	46
3 LIBRAS: STATUS, MITOS, ESTRUTURA E O SEU PAPEL NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS	54
3.1 A estrutura gramatical da Libras	56
3.2 Aquisição/aprendizagem de Libras como segunda língua	63
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DE UMA PESQUISA SOBRE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES	67
4.1 Abordagem Metodológica	67
4.1.1 Aspectos Éticos	68
4.2 Contexto da pesquisa, sujeitos e procedimentos	68
4.2.1 Contexto da pesquisa	68
4.2.2 Sujeitos	69
4.2.3 Procedimentos de produção e análise de dados	70
4.2.3.1 Etapas da investigação	72
4.3 Análise de dados	81
4.3.1 Quadro de Indicadores e Núcleos de Significação	84
5 CAMINHOS DA INCLUSÃO: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO NA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA DO USO DA LIBRAS ENTRE ALUNOS OUVINTES	93
5.1 Núcleo de Significação 1 – Libras como possibilidade de encontro	93
5.2 Núcleo de Significação 2 – Acessibilidade e respeito às diferenças sensoriais	97
5.3 Núcleo de Significação 3 – Construção coletiva do conhecimento	101
5.4 Núcleo de Significação 4 – Aproximação afetiva por meio da linguagem	104
5.5 Síntese Interpretativa dos Núcleos de Significação	107
5.6 Resultados e discussão	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	121
ANEXO A - Parecer do conselho de ética	122
Anexo B - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido	126
APÊNDICES	130
Apêndice A - Planos de aula	131

INTRODUÇÃO

Na tentativa de elucidar os pontos que levam a produzir o trabalho que se desdobra nesta tese, entendo ser importante apresentar características e detalhes que compõem o cenário e as motivações para o surgimento da mesma. Nesse sentido, começo apresentando um pouco sobre mim e sobre os atravessamentos que tecem os questionamentos e diálogos aqui apresentados.

Sou ouvinte, graduada em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de surdos (INES), Especialista em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e participante ativa na Comunidade Surda, como Tradutora e Intérprete de Libras e Português da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), bem como em eventos e outras atividades advindas dos grupos sociais aos quais faço parte, ou, por demandas espontâneas da comunidade surda. Atualmente, Professora de Apoio Educacional Especializado na Fundação Municipal de Educação em Niterói, atuando diretamente com crianças surdas com outras deficiências, ou, com deficiência múltipla, no contexto de classes inclusivas.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, venho me debruçado na pesquisa sobre o processo de inclusão educacional de alunos surdos e refletido sobre temáticas como: as contradições existentes entre as diretrizes oficiais e a sua tradução no contexto de inclusão escolar de alunos surdos, bem como o desenvolvimento integral desses alunos em escolas inclusivas, a formação de professores e a falta de acessibilidade para garantir um ambiente propício à aprendizagem dos alunos surdos.

Para tanto, no anseio de compreender melhor a temática da inclusão e de ampliar minha pesquisa, senti-me impulsionada a buscar espaços de formação e partilha com outros pesquisadores e profissionais da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Desse modo, passei a fazer parte do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (ObEE), espaço formativo compartilhado e coletivo, tendo como bases estruturais a promoção e luta pela garantia de acessibilidade em suas diferentes categorias como direito humano e o desenvolvimento humano pautado na perspectiva histórico cultural, assim como divulgação científica e tecnológica em Educação Especial

(PLETSCH, OLIVEIRA, SOUZA & CORDEIRO, 2024), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ - Instituto Multidisciplinar – Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu, criado em 2009, sob coordenação da Prof.^a Márcia Denise Pletsch.

A possibilidade de participar do ObEE e ser atravessada por tanta potência e ações latentes, foi determinante para o avanço da minha pesquisa, no sentido de reafirmar alguns pontos de vista, com novas bases teóricas e científicas, bem como com a oportunidade de ampliar o conhecimento e olhar para minha tese, não apenas de dentro da perspectiva da surdez e da educação bilíngue, mas, do olhar para o processo do desenvolvimento humano, de modo pleno.

A participação nos diferentes projetos do ObEE me propiciou verificar a implementação da política de educação inclusiva nas escolas públicas da Baixada Fluminense e nortear as discussões no tocante a uma implementação de políticas no campo global, auxiliando-me a refletir sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento do público da Educação Especial.

A partir do ObEE, pude ingressar no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), com pesquisa vinculada à Linha 1, que trata de Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas. Uma grande conquista pessoal, afinal, PPGEDUC destaca-se como uma referência nos estudos avançados em educação na Região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. O PPGEDUC desempenha um papel importante na ampliação das oportunidades de formação de profissionais, contribuindo significativamente para o avanço científico na área da educação.

Desse modo, partindo dos lugares que me trazem às reflexões presentes neste texto e dos atravessamentos aos quais me deparo em meu cotidiano, na atuação direta na educação de surdos e como pesquisadora e observadora do tema, apresento a seguir, as inquietações, objetivos e hipótese que norteiam este trabalho.

A pesquisa que se desdobra nesta tese, parte da crítica ao que se tem, na prática, por inclusão de alunos surdos na maior parte das escolas, em que alunos surdos são “mantidos isolados¹”, sem comunicação plena e fluídas nos contextos das

¹ “mantidos isolados”, não por imposição, mas, pela falta de possibilidade comunicacional, ou, interacional ampla, tendo em vista o uso de duas línguas incomuns e distintas em sua modalidade e estrutura.

escolas, relegados aos intérpretes e/ou professores bilíngues (quando as mesmas possuem), acreditando ser este um modelo ideal de promoção de acessibilidade e garantia de direitos destes indivíduos. Sem levar em conta um direito humano básico: comunicar-se sem barreiras, ou, impedimentos, com quem quiser, como quiser e ao momento que quiser, sem que para isso, seja condicionada a presença de um terceiro (o intérprete).

Vale ressaltar que sim, a presença de profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras e de Professores Bilíngues nas escolas é uma grande conquista, advinda de anos de luta das pessoas surdas, seus familiares e demais ouvintes envolvidos na área. Entretanto, quando falamos de interação social e da convivência dos alunos surdos com seus pares, não podemos limitar a definição “desses pares” a apenas pares linguísticos, como os referidos profissionais, ou, a outros alunos surdos. Promover relações de ensino entre alunos surdos e ouvintes é na teoria histórico-cultural, aqui empregada, determinante para o processo de ensino aprendizagem.

De acordo com essa teoria, é na experiência social e cultural com a diversidade, que nos humanizamos. Isto é, nos constituímos na heterogeneidade e não na homogeneidade (VIGOTSKI, 1997; KASSAR, 2024 E PLETSCHE, 2025)

Uma vez que, estamos falando de um contexto inclusivo, defendemos que as interações e trocas ocorram entre todos os pares, ou seja, no sentido mais amplo, entre todos os envolvidos. A saber, os pares dos alunos surdos inseridos em um contexto educacional inclusivo são, também, os demais alunos ouvintes, que possuem a mesma idade e, portanto, potencialmente, vivenciam experiências similares pertinentes às suas faixas etárias, mas que na maioria das escolas, não sabem Libras e por este motivo, acabam não tecendo trocas aprofundadas, que levariam ao estabelecimento das relações mais sólidas e latentes, como as que emergem corriqueiramente, no cotidiano escolar.

Salientamos ainda, que, diferentemente das relações estabelecidas entre adultos surdos e ouvintes, que se encontram eventualmente, nos ambientes de trabalho, ou, universidades, as crianças não possuem repertório linguístico e nem experiências de vida o suficiente, que as ajude “driblar” a falta do uso de uma língua em comum, tendo em vista, o processo inicial de letramento dos mesmos. Desse modo, acabam, naturalmente, tentando se comunicar, utilizando-se de estratégias como mímicas, ou, apontamentos. Todavia, essas estratégias não dão conta de um

diálogo fluido, ou, das dinâmicas mais complexas de comunicação e interação, que as relações cotidianas preveem.

Digo isto, no sentido de indicar que por não saberem a língua portuguesa escrita, ou, por não fazerem leitura labial com aptidão, as relações estabelecidas sem o uso comum de uma língua, não se aprofundam a ponto de passar de uma brincadeira de pique no pátio da escola, ou, um empréstimo de material escolar (interações estas, facilmente estabelecidas com o uso da mímica), para saber por exemplo, informações sobre esse outro, com quem se convive diariamente e que seriam informações básicas, obtidas em simples diálogos amistosos como: o que se fez no final de semana, ou, quantos irmãos tem, ou, ainda, se precisa desabafar sobre algo que o angustia.

Desse modo, o que observo em minha experiência é que quando “o caldo engrossa”, ou seja, quando a situação se torna complexa, e passa-se a ter a necessidade de um diálogo mais aprofundado, recorre-se ao intérprete, ou, outro profissional bilíngue para mediar essa relação. Essa dinâmica das relações “terceirizadas”, repetidas vezes, gera desgaste e também desinteresse, fazendo com que grupos de surdos e ouvintes, por vezes, acabem distanciando-se e excluindo-se. Quando se tem a possibilidade de se ter um grupo de alunos surdos na escola, os grupos distanciam-se e excluem-se mutuamente. Mas, quando se tem apenas uma, ou duas crianças, essas não têm escolhas. São excluídas, na inclusão.

Portanto, sim, ter intérpretes e professores bilíngues, é um ganho, precisamos lutar para que tenhamos um número maior de profissionais bilíngues, concursados, atuando nas escolas. O que também não exime aos demais professores e profissionais, de aprenderem e utilizarem Libras como língua de instrução e comunicação. Mas, entendemos ser esta uma demanda que exige discussões mais aprofundadas sobre formação de professores, formação continuada e que este não é o ponto focal de nossa pesquisa, que se objetiva a analisar o ensino e o uso da Libras, na relação cotidiana provocada e espontânea, entre alunos surdos e ouvintes.

Nesse sentido, ainda que tenhamos os profissionais tradutores intérpretes, os professores bilíngues e demais professores no espaço escolar usando Libras, ainda assim, se na hora do recreio, alunos surdos e ouvintes não possuem trocas, se na hora dos trabalhos em grupo, existem barreiras que impossibilitam uma comunicação e relação entre os integrantes do grupo e isso faz com que surdos escolham fazer trabalhos apenas com surdos, sentem-se apenas com surdos no refeitório, ou,

interajam apenas entre si, em momentos propícios para trocas espontâneas, então, ter intérpretes e professores bilíngues, mas só conseguir se comunicar com eles, ou, com a mediação deles, é uma perda.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que o ensino de Libras para ouvintes seja a premissa para a efetiva inclusão de alunos surdos na educação básica. Afinal, se aplicarmos o ensino de Libras para os alunos ouvintes, de forma institucionalizada, as barreiras comunicacionais serão minimizadas e, portanto, por meio das trocas e relações sociais, poderemos observar o fenômeno descrito por Vigotski, acerca do desenvolvimento humano sobre as possibilidades de interação social e cultural, na relação entre os diferentes (surdos e ouvintes) e, não apenas, entre os iguais (surdos e surdos).

Sabemos que, em contextos inclusivos, ocupados por surdos e ouvintes, não é incomum obtermos relatos sobre como um determinado grupo, de modo espontâneo, passou a se comunicar com outro. Todavia, são realidades eventuais. Acreditamos que, ao provocarmos, intencionalmente, o ensino de Libras, proporcionando um ambiente favorável e sistemático, conseguiremos um alcance maior e, portanto, minimizaremos os impactos causados pela barreira linguística/comunicacional, normalmente encontrada nesses contextos.

Com base nessa hipótese, propomos repensar a escolarização de alunos surdos em contextos inclusivos sob uma nova perspectiva: lançar o olhar sobre o ensino de Libras para os alunos ouvintes, com o objetivo geral de implementar e analisar um programa de ensino de Libras para alunos ouvintes da educação básica como premissa para a inclusão de alunos surdos.

Nessa direção, temos como objetivos específicos:

- (1) Avaliar o processo de apropriação e uso da Língua Brasileira de Sinais por parte dos alunos ouvintes da educação básica;
- (2) Avaliar o programa e seus benefícios ou não, para alunos surdos e ouvintes.

Para atingirmos os objetivos desta tese, propomos uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, com ênfase para o papel da linguagem no desenvolvimento humano.

Para tanto, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Niterói, com cerca de 150 alunos ouvintes do primeiro segmento do Ensino Fundamental e 37 alunos surdos matriculados na mesma escola. Os procedimentos

metodológicos incluíram observação participante, registros em diário de campo, gravações e análise documental.

A produção e análise dos dados se deu com base na construção de núcleos de significação, possibilitando a identificação de sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência vivida durante o programa. A pesquisa foi organizada em três etapas: (1) apresentação objetiva da pesquisa; (2) Levantamento de conhecimento prévio e análise do contexto; e (3) Implementação e avaliação do programa.

Para ressaltar o ineditismo desta pesquisa, salientamos que inúmeros estudos apontam resultados sobre a entrada e permanência (ou não) de alunos surdos em contextos inclusivos, mas nem sempre revelam o sucesso desses alunos nos referidos ambientes (LACERDA, 2006). Por outro lado, estudos sobre o ensino de Libras aos alunos ouvintes como uma forma de desenvolver uma educação dialógica, instrumental e funcional, prevista nas diretrizes oficiais, como o Decreto 5626/2005, são inexpressivos e escassos, principalmente, em se tratando de educação básica.

Afinal, boa parte dos estudos existentes, referem-se ao uso e ensino da Libras no nível superior, para os cursos de Licenciatura, ou, Magistério Superior, Fonoaudiologia e Psicologia, em respeito ao que determina o Decreto 5626/2005.

Todavia, para que haja melhor entendimento acerca dos assuntos aqui tratados, faz-se necessário explicitar a perspectiva da qual partimos, entendemos a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, pois partimos do pressuposto de que tratamos de um campo do conhecimento que trata de questões maiores e mais integralizadas que a promulgação de diretrizes políticas, em si. Como por exemplo, a defesa de garantias de deveres, direitos e acessos que possibilitem o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Desse modo, defendemos como premissa, que o princípio básico da inclusão é o reconhecimento da diferença. Portanto, quando falamos sobre inclusão de surdos, ressaltamos que a mesma não deve ser pautada na igualdade com os ouvintes e sim nas diferenças sociais, históricas e culturais, apontando para a principal diferença existente entre os dois grupos: a língua. E assim, podemos evidenciar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como fator fundamental desse processo.

Afinal, quando apresentamos Libras como possibilidade de uma língua comum, à surdos e à ouvintes, apontamos para a teoria histórico-cultural em Vigotski, que versa sobre a constituição social do humano, partindo da interação e do uso da linguagem.

Em consonância a estes apontamentos, nos debruçamos sobre os estudos de Glat e Blanco (2007), quando ao falarem sobre o contexto da educação inclusiva, apresentam em seu texto a seguinte proposição:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT E BLANCO, p.16, 2007).

Sabemos que a proposta de educação inclusiva, no Brasil, ainda enfrenta muitos desafios para garantir acessibilidade aos alunos público da Educação Especial (PLETSCH, 2010; KASSAR, 2011; DAINEZ E SMOLKA, 2019), visto que muitas são as barreiras a serem enfrentadas. Quando pensamos em acessibilidade, a falta de rampas, piso tátil, elevador, entre outros exemplos de barreiras arquitetônicas, acabam sendo as barreiras mais evidentes. Entretanto, temos ainda as dificuldades em encontrarmos salas de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem equipadas, preparadas adequadamente para atender às especificidades/necessidades dos alunos; a falta de qualificação e formação profissional; ausência de materiais acessíveis; currículos inacessíveis e barreiras atitudinais como bullying e discriminação (RODRIGUES, 2019; VALSECHI, 2020; RODRIGUES, 2023); esses são relatos facilmente encontrados pelos profissionais e pesquisadores que atuam na área.

Nesse sentido, no contexto da inclusão educacional de alunos surdos, as barreiras manifestam-se em diferentes âmbitos, sobretudo devido à ausência de comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais por parte da comunidade escolar. Trata-se de uma barreira linguística e comunicacional — e, portanto, social —, uma vez que, sem uma língua comum para a interação, as relações não se aprofundam e os vínculos deixam de ser estabelecidos.

Assim sendo, sem garantia dos direitos linguísticos, os surdos ficam à margem dos processos de ensino e são prejudicados em seu desenvolvimento de forma ampla.

Afinal, além de um possível comprometimento da aprendizagem e da aquisição de novos conceitos científicos, a falta de relações de afeto e de comunicação com o grupo social ao qual está inserido, não possibilitam que o aluno surdo experiencie a escola de forma plena, com seus sabores e dissabores, com os embates e afetos que ocorrem no espaço escolar e são pertinentes a cada faixa etária e aos sujeitos ali presentes.

Desse modo, entendemos o ensino de Libras para ouvintes na educação básica, como premissa para a inclusão de surdos. Com base nessa perspectiva, propomos a aplicação de um programa de ensino de Libras para alunos ouvintes da educação básica, bem como a análise das aulas e dos dados obtidos com a pesquisa.

A escrita desta tese, portanto, está dividida em cinco capítulos, abordando prioritariamente os seguintes temas: Políticas de inclusão e bilinguismo, linguagem e desenvolvimento humano, Libras e sua estrutura, o Programa de Ensino de Libras para ouvintes, Aspectos metodológicos e resultados da investigação

No primeiro capítulo, com título: Políticas públicas de inclusão e educação bilíngue de surdos, iniciaremos pela apresentação de documentos legais que pautam a política de inclusão, em nosso país, como a Lei Brasileira de Inclusão - Lei 14.146/2015 (BRASIL,2015) bem como, políticas que versem sobre bilinguismo como modalidade de educação de surdos, como podemos observar no Decreto 5626/2005 (BRASIL,2005) e a Lei 14.191/2021 (BRASIL,2021).

No segundo capítulo, discorreremos sobre as bases conceituais envolvendo linguagem e o desenvolvimento de surdos, focando essencialmente a discussão sobre constituição social humana, por meio do uso da linguagem e do encontro com a heterogeneidade, ou seja, no encontro das relações com o outro e nas interações com o meio. Para tanto, apresentaremos reflexões sobre as relações sociais estabelecidas em contextos inclusivos e como afetam o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e seu consequente desenvolvimento. Nesse sentido, teremos como base a teoria histórico cultural de Vigotski (1984, 1988, 1989, 2001), em diálogo com Góes (1996) e Goldfeld (1997) que tratam sobre olhar para a formação social de sujeitos surdos.

Dando continuidade aos escritos desta tese, no terceiro capítulo, traremos um estudo sobre a Libras, em que nos apoiaremos em estudos de autores, como, Quadros (2008) e Gesser (2009) que nos apresentem a importância do uso e da

difusão da Língua Brasileira de Sinais, bem como sua estrutura e o papel que ocupa no cotidiano escolar de indivíduos surdos (PRADO e LUGÃO, 2017).

Em seguida, no quarto capítulo, apresentaremos a abordagem metodológica da pesquisa, seus aspectos éticos, o contexto, os sujeitos atores e os procedimentos de produção e análise de dados. Assim, apresentaremos de modo mais detalhado o programa de ensino de Libras para ouvintes da educação básica.

No quinto capítulo, apresentamos a análise interpretativa dos núcleos de significação, obtido na análise e produção de dados. Também são apresentados os principais achados da pesquisa, os quais nos permitiram constatar que os grupos de alunos ouvintes — anteriormente sem domínio da Libras e com pouco ou nenhum conhecimento sobre seus colegas surdos — passaram a demonstrar maior abertura para interações e possibilidades comunicativas. Tal mudança se evidenciou especialmente nos espaços compartilhados da escola, como o refeitório, a quadra, o pátio e os momentos de entrada e saída, nos quais as trocas entre surdos e ouvintes passaram a ocorrer com mais naturalidade e intencionalidade.

Esses apontamentos, nos levam a compreender a importância da coexistência das modalidades da educação bilíngue e inclusiva. Afinal, entendemos que oferecer o ensino de Libras para crianças ouvintes, para além de possibilitar ao aluno surdo um melhor aproveitamento de sua trajetória escolar e de lhe proporcionar um ambiente de integração e interação social, facilitando seu desenvolvimento, implica em oferecer ao aluno ouvinte, a possibilidade de crescer bilíngue, de se tornar um cidadão apto a lidar com a diversidade, que respeite e compreenda a interculturalidade com a qual convivemos cotidianamente.

Em consonância com os objetivos deste trabalho, a próxima etapa consiste em apresentar nossas considerações finais retomando a nossa hipótese para entendermos se o uso de Libras por pessoas ouvintes é, ou não, premissa para a inclusão efetiva dos alunos surdos e, portanto, ensiná-la na escola de forma intencional e institucionalizada, assim como apresentar considerações futuras .

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Neste capítulo, apresentaremos documentos legais que pautam a política de inclusão² em nosso país, trazendo um panorama geral desses documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei 14.146/2015 e dialogaremos, também, com políticas que versem sobre bilinguismo como modalidade de educação de surdos, tais quais o Decreto 5626/2005 (BRASIL,2005) e a Lei 14.191/2021 (BRASIL,2021).

O Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), é um dos principais mecanismos legais, defendido pela comunidade surda e demais estudiosos da Libras, tendo em vista que o mesmo preconiza que a Libras deva ser ensinada como primeira língua (L1), adquirindo *status* de língua de instrução para os alunos surdos e defende o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos. Portanto, uma proposta, à oferta de bilinguismo, como modalidade de ensino para surdos.

Todavia, o referido documento não propõe uma política pública que viabilize o aprendizado da Libras por parte dos alunos ouvintes como segunda língua (L2). Esse fato, nos leva a seguinte reflexão: Se os alunos ouvintes não têm acesso à primeira língua (L1) dos alunos surdos e os surdos não compreendem a língua oral utilizada pelos alunos ouvintes, como haverá comunicação? Sem comunicação, como pensar a efetivação da educação inclusiva? Como pensar em interação?

Nesse sentido, precisamos refletir sobre que visão de bilinguismo defendemos. Tendo em vista que autores como Morais e Martins (2020) destacam que o princípio do bilinguismo busca oferecer um ambiente linguístico no qual a comunicação, por meio da língua de sinais e da língua escrita, seja favorecida em diversos contextos, como na família, na escola e em todas as interações cotidianas que permeiam as relações dos sujeitos surdos, tal como ocorre com a criança ouvinte e nesta tese, concordamos com as autoras.

Vale ressaltar, portanto, que em nosso trabalho, não questionamos Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua de surdos. Mas, ao

² Para aprofundar essa discussão sobre a constituição da Educação Especial como campo de produção científica, sugerimos a leitura de trabalhos nacionais como os de Pletsch e Mendes (2024), Bueno e Souza (2018), Casagrande (2021), Casagrande e Mainardes (2021), Pletsch (2020), Pletsch et al. (2023). Em termos internacionais, destacamos Artiles et al. (2011), Donoso et al. (2017), Messiou (2017), Slee (2016) e Yarza De los Ríos (2011)

defendermos o bilinguismo, o fazemos dentro da perspectiva da educação inclusiva. Ou seja, defendemos o uso da Libras por todos, surdos e ouvintes, como premissa para a inclusão de surdos. Fato este, que não ocorre na maior parte das escolas e classes inclusivas.

Para que possamos adentrar na discussão sobre o que ocorre, ou não, nas escolas no tocante à educação e inclusão de alunos surdos, precisamos antes, entender o que defendem as diretrizes políticas sobre Inclusão, em nosso País. De que escola é essa que falamos? Quem são os alunos amparados por essas legislações? O que preconizam esses documentos? Como compreendem a inclusão?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, talvez, consigamos compreender o que nos falta e que caminhos possíveis podemos buscar para minimizar os prejuízos causados pelo descumprimento dos mesmos.

No Brasil, os movimentos em direção à inclusão, ao respeito e à reflexão sobre os direitos humanos tiveram como mola propulsora importantes documentos, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Em termos internacionais, diversos documentos afirmaram a importância do movimento de inclusão. O principal deles é a Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994), considerada um marco mundial por consolidar o princípio de que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ser educadas juntas em escolas comuns, reformulando políticas públicas e práticas pedagógicas com base na diversidade.

Também merecem destaque: a Convenção da Guatemala (GUATEMALA, 1999), produto final da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; a Declaração de Dakar (SENEGAL, 2000), que avaliou a década posterior à Declaração de Jomtien (JOMTIEN, 1990); e a Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001), elaborada na Bolívia com a participação de ministros da Educação da América Latina e do Caribe, voltada à avaliação das duas décadas anteriores das propostas da UNESCO para a educação, com ênfase na inclusão.

Ao analisarmos cuidadosamente estes documentos, que orientam as políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, observamos que eles possuem em comum a defesa de uma educação democrática, voltada para todos, e não apenas para pessoas com deficiência. Apontam para uma nova organização escolar como forma de expressar a necessidade de garantir o acesso, a

permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de classe, raça, gênero, etnia, deficiência ou de outras condições e características que historicamente geraram exclusões — como barreiras linguísticas, econômicas, culturais ou religiosas.

Esses documentos também convergem ao propor caminhos que rompem com qualquer forma de preconceito ou discriminação, reafirmando o respeito à diversidade e o compromisso com os direitos humanos. Nesse sentido, a inclusão se caracteriza, segundo Pintor (2017), “pela busca da sociedade e da escola em aceitar, acolher e se modificar para responder às demandas sociais e de aprendizagem das pessoas com e sem deficiência” (PINTOR, 2017, p. 37). Trata-se, portanto, de uma perspectiva que entende a deficiência sob uma ótica social, na qual a escola deve se transformar para acolher a diferença — e não o contrário.

Assim, podemos afirmar que as políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão educacional indicam a construção de uma escola mais justa, acessível e comprometida com a realização humana em sua totalidade.

Desse modo, destacamos trechos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2005 (BRASIL, 2005). O programa visava à participação e à implementação da proposta em todos os municípios do território nacional, incentivando o envolvimento de gestores, professores e demais atores do ensino regular — desde representantes do governo até membros da sociedade civil. Seu objetivo era claro:

(...) a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, p. 9, 2005).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que não há inclusão sem (trans)formação atitudinal, haja vista que muitas das barreiras enfrentadas no processo de escolarização de alunos da Educação Especial têm origem nas posturas e posicionamentos dos profissionais envolvidos.

Urge — e não é de agora — a necessidade de mudanças estruturais e sistêmicas nas escolas brasileiras. Reconhecemos as fragilidades na formação de muitos profissionais que atuam nos espaços escolares, mas tais lacunas não devem

servir de justificativa para a ausência de reflexão crítica sobre a prática docente e sobre as possibilidades de uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

É nesse contexto que outras diretrizes políticas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), assumem papel fundamental. A LDB defende a formação dos professores como fator primordial para a implementação da educação inclusiva, atribuindo ao poder público a responsabilidade de capacitar adequadamente os profissionais envolvidos na formação dos estudantes da Educação Especial. Conforme o art. 59, inciso III:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
[...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Dessa forma, compreendemos que uma escola verdadeiramente inclusiva deve promover mudanças na perspectiva educacional, assegurando possibilidades concretas de aprendizagem a todos os sujeitos que nela se encontram, independentemente de suas características.

Parte fundamental desse processo recai sobre a formação inicial e continuada, bem como sobre a transformação das posturas dos profissionais da educação, que devem acolher, estimular, adaptar e potencializar os saberes dos alunos em salas comuns. Isso requer o trabalho colaborativo com os demais profissionais da escola, sem delegar exclusivamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) — ou aos professores da Educação Especial — a responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial.

De acordo com Deliberato, Manzine e Gonçalves, (2024, 2025); Mendes et al (2024) e Pletsch (2025) a colaboração tem sido destaque em diferentes pesquisas na área da Educação Especial, não apenas como perspectiva metodológica, mas também como potência nos processos de aprendizagem e na atuação entre professoras(es) e profissionais de suporte como aqueles de AEE e aqui, com intérpretes de Libras

Neste sentido, outro elemento importante apresentado pela LDB é a fundamentação do Atendimento à Educação Especializado (AEE). Segundo a mesma

legislação, o atendimento educacional especializado poderá ser feito em classes comuns, nas escolas, ou em ambientes especializados (podemos entender aqui, salas de recursos multifuncionais), sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível realizar o trabalho, exclusivamente nas classes comuns de ensino regular (LDB 9394/96).

Segundo Rocha e Pletsch (2013), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), em suas diretrizes, estabelece-se que cabe aos profissionais da “Educação Especial realizá-lo, utilizar serviços e recursos próprios desse tipo de atendimento e orientar alunos e professores quanto à utilização dos serviços e recursos pertinentes em sala de aula”. (ROCHA e PLETSCH, p.227, 2013). Poderemos entender melhor a relação do AEE na escolarização de surdos, no tópico que apresentaremos mais adiante.

Citando, ainda, os principais marcos legais referentes à inclusão educacional de pessoas com deficiência e principalmente de surdos, faz-se necessário apontar a LBI - Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), nela, encontramos no capítulo IV, artigos referentes aos deveres do Estado, família e comunidade escolar, sobre a educação de pessoas com deficiência, de modo a garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com quaisquer diferenças linguística, cultural, racial ou que apresente impedimentos físicos, intelectuais entre outros.

Das inúmeras proposições encontradas no referido capítulo, algumas apontam grande relevância para esta pesquisa, como por exemplo, o Art. 27 que afirma:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.
Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.
(BRASIL, 2015).

Analisando o trecho destacado e apontando para as obrigações das entidades envolvidas no processo de educação de surdos, poderíamos afirmar que não proporcionar um ambiente adequado para o ensino, permanência e participação desses alunos, é um ato evidente de negligência. Desse modo, precisamos pensar em mecanismos que possam garantir a prática prevista nos documentos. Outros pontos importantes observados no Art. 28 da LBI encontram-se nos caputs:

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;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

(...)

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

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

Vemos, portanto, a defesa de uma educação bilíngue, em Libras e Português, para classes bilíngues ou inclusivas, bem como, a necessidade de medidas voltadas para a valorização da cultura, da língua e da socialização dos indivíduos, alcançadas por diferentes abordagens e atuações da comunidade escolar.

Em consonância aos argumentos apresentados, observamos ainda a Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de surdos na LDB 9394/96 (BRASIL, 2021) como modalidade de ensino independente e não mais, como parte da educação especial. Como podemos ver no Artigo 60:

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 medida passa a valer a partir dos primeiros anos de escolarização dos surdos, ou seja, a partir da educação infantil e se estende por toda a vida e fica a

critério dos responsáveis legais pelo aluno, ou, pelo próprio. Podendo estes ainda, frequentar escolas ou classes comuns regulares e inclusivas.

Nas medidas previstas, estudantes surdos têm direito a materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Além disso, os sistemas de ensino devem desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos. O apoio técnico e financeiro para esses programas é de responsabilidade da União, que são planejados com a participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas dos surdos.

Desse modo, há amparo legal para o uso de diferentes práticas pedagógicas que assegurem os direitos fundamentais dos alunos surdos no âmbito educacional — acesso, permanência, participação e aprendizagem.

No entanto, em grande parte das escolas inclusivas, a ausência de profissionais com formação ou proficiência em Libras faz com que esses alunos fiquem restritos à mediação dos intérpretes de Libras (quando presentes) ou dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para aprofundar essa relação entre o AEE e a escolarização de alunos surdos, o próximo item abordará esse tema de forma específica.

1.1 O AEE e as novas diretrizes para a educação de surdos

O Atendimento Educacional Especializado, foi estabelecido em 2008, pelo decreto nº 6571 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. O mesmo documento, artigo 5º, fica estabelecido que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos municípios, do Distrito Federal, e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado. O apoio técnico e financeiro de que trata contemplará as seguintes ações:

- I - Aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

- IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção E distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008).

Desse modo, é regulamentado o Atendimento Educacional Especializado na Resolução nº. 4 (BRASIL, 2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial e afirma que o AEE é parte integrante do processo educacional, entretanto, o mesmo se diferencia na função e no espaço da sala regular, como é possível observar nos destaques a seguir:

Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 5º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Segundo a resolução supracitada, o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, como parte integrante do processo educacional e envolver o espaço de sala de aula regular, como o da sala de recursos, diferenciando-se tão somente na finalidade. Desse modo, entendemos que a proposta do AEE é de apoiar, complementar e/ ou suplementar os serviços educacionais amplamente oferecidos pelas instituições de ensino. Segundo as mesmas legislações (BRASIL, 2008 e 2009), dentre as atividades curriculares específicas a serem desenvolvidas no AEE se destacam: o ensino de Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, a fim de promover o enriquecimento curricular.

Vale ressaltar, que para os casos em que o atendimento ao aluno, não seja viável ser realizado dentro do espaço de sala comum, o mesmo poderá ser realizado em ambiente externo, equipado e acessível. Todavia, esses, são casos específicos

em que se exija maior concentração, ou, estabilização de comportamento, ou, regulação de humor, e sempre para trabalhar a complementação, ou, suplementação de conteúdos de aprendizagem. Esses atendimentos externos, são comumente realizados em salas de recursos multifuncionais (SRMs).

No artigo 10 da mesma resolução, determina que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE. Prevendo na sua organização: ter sala de recursos equipadas e acessíveis; Estar apto a receber alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola da região; organizar cronograma de atendimento periódico aos alunos; elaborar um plano para o AEE que consiga mapear e identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, definindo os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas, de forma a potencializar seu desenvolvimento; contar com professores capacitados a atuar no AEE, bem como outros profissionais da educação (tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio); montar redes de apoio para atuação profissional, desenvolvimento da pesquisa e formação continuada, captação e acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o alcance e a atuação do AEE.

Sobre a formação e atuação dos professores, estabelece-se que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado por professores especializados, com formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. E como parte de suas atribuições, podemos considerar o Art. 13:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Para tanto, podemos considerar, que no caso específico do aluno surdo, cuja necessidade educacional evidente é linguística/comunicacional, entendemos que cabe ao professor do AEE e aos demais profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar deste aluno, a elaboração de um plano de trabalho que vise o uso, a promoção e valorização da Língua Brasileira de Sinais, e assim, venha a favorecer o aprendizado e o desenvolvimento integral (cognitivo, linguístico, afetivo e social) dos alunos surdos.

Dessa maneira, em material elaborado pelo MEC sobre a escola comum inclusiva e o AEE, Rapoli (2010), afirma: “A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social” (RAPOLI et al., 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, segundo Prado e Costa (2017), considera-se a educação escolar de alunos surdos, sem lançar o foco sobre essa, ou, aquela língua. Preservando assim, o debate sobre a qualidade da educação e das práticas pedagógicas na escola contemporânea.

Segundo as autoras, na intenção de afirmar um cenário educacional democrático, o MEC orienta que alunos surdos possam estudar em turmas frequentadas por alunos surdos e ouvintes (sendo a maioria ouvinte) e recebam o apoio necessário, proveniente das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), no contra turno para atendimento complementar:

- AEE em Libras - que consiste na aprendizagem de conteúdos ensinados em Libras;
- AEE para o ensino de Libras – que consiste em aulas de Libras para os alunos surdos;
- AEE para o ensino de Língua Portuguesa – que consiste em aulas sistematizadas para o aprendizado da língua portuguesa escrita;

Em consonância a isso, em documento mais recente, a saber, a Lei 14.191/2021 dispõe em seu Art.60 § 1º, a seguinte proposição:

Art.60 § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para

atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (BRASIL, 2021).

Sendo assim, o AEE para o aluno surdo deve atender às demandas de língua, cultura, conceituação, apropriação de conteúdo, atendimento às necessidades educacionais e linguísticas e ainda, segundo Sudré (2023):

Quando se trata de alunos surdos, evidencia-se que o AEE deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo, desde cedo, que os alunos surdos utilizem todos os recursos necessários para superar as barreiras no processo educacional e usufruir de seus direitos educacionais, num ambiente bilíngue estruturado em momentos pedagógicos distintos. (SUDRÉ, p.70, 2023).

Desse modo, ao analisarmos os documentos supracitados e compreendendo que o AEE foi instituído para complementar e/ou suplementar o programa de ensino regular, nos questionamos sobre: Qual a real função da classe comum inclusiva para o aluno surdo, se os principais elementos que envolvem sua permanência na escola (apropriação linguística, de conteúdo) são destinados às SRM's e ao AEE?

Como já mencionado, nas escolas inclusivas que atendem alunos surdos, é comum que, pela ausência de conhecimento em Libras por parte dos professores das disciplinas regulares, esses alunos fiquem restritos à mediação exclusiva dos intérpretes de Libras ou dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Isto é, quer seja para aprender Libras como primeira língua³, ou para apropriação de um conteúdo da ordem mais diversa, como: a fixação de operações matemáticas, passando pelas noções básicas identitárias como nome completo, nome dos responsáveis, endereço, etc. até, a apropriação de conteúdos mais específicos como, por exemplo, o conteúdo de genética que compõe a disciplina de ciências do 9º ano, os alunos precisam da mediação de um profissional bilíngue, que na maior parte dos casos, não é o professor que está ministrando o conteúdo portanto, alguém sem conhecimento didático, ou domínio do assunto. Ou é o intérprete, ou, é o profissional responsável pelo AEE, seja este professor de apoio, professor de sala de recursos, agente educacional bilíngue, ou, outro cargo que ocupe a função de atuar

³ Como poderemos observar mais adiante, maior parte das crianças surdas é proveniente de famílias ouvintes não usuárias de Libras. Portanto, a escola acaba por ocupar o papel de promoção e aquisição da primeira língua desses alunos.

com alunos surdos. Esse fato, pode gerar uma possível lacuna no aprendizado do aluno.

Nesses casos, os alunos surdos têm como referência de suporte e ensino, um grupo restrito de profissionais. Enquanto os demais alunos, por utilizarem uma língua comum a todo o corpo pedagógico/docente, têm a possibilidade de se dirigir, ou, recorrer ao profissional com o qual se identificam, ou, tenham maior competência para responder.

Desse modo, além do direito à comunicação, estamos negando ao aluno surdo, o direito à apropriação, explicação e retirada de dúvidas de um conteúdo, realizado em sua língua e realizado diretamente pelo(a) profissional, que de fato, possui formação para este fim, que é o professor da disciplina. Ou seja, ferimos, portanto, um direito, que concerne um dos princípios básicos das relações estabelecidas na escola, que é a relação professor-aluno e que só é possível com a utilização de uma língua comum aos envolvidos.

Ao fazê-lo, criamos uma barreira de longo prazo, que prejudica a efetiva aprendizagem do aluno e conseqüentemente, seu desenvolvimento. Podemos ilustrar esse fato, ao relatarmos uma das experiências vivenciadas por mim como tradutora intérprete de Libras, no espaço educacional e que, certamente, é vivenciada por tantos outros colegas e alunos.

Como relatado no início desta tese, possuo formação em Pedagogia e os demais títulos de Pós-graduação, são na área da educação. Neste sentido, afirmo não possuir conhecimento aprofundado em outras áreas do conhecimento, como por exemplo em genética. Entretanto, se estou em sala de aula, como profissional especializado e bilíngue e o professor da disciplina de biologia, que está ministrando o conteúdo, não sabe Libras, cabe a mim, dentro do repertório linguístico que possuo e do conhecimento prévio que tenho sobre o assunto, interpretar toda a aula de genética, falar sobre divisão cromossômica, RNA, DNA, hereditariedade, entre outros, sem ser especialista no assunto.

Portanto, por mais que a responsabilidade de dominar o assunto, preparar a aula, selecionar materiais, seja do professor, o mero ato de traduzir, não daria conta de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Seria necessário, conhecimento técnico e didático sobre o conteúdo abordado. Algo que seria facilmente solucionado, se o professor se comunicasse diretamente com seu aluno.

Essa relação ampla e direta em que o aluno surdo teria acesso linguístico a todas as disciplinas, realizada, diretamente, pelos professores da mesma, faz parte de um cenário idealizado, defendido por autores (QUADROS, 2006; MALZINOTI VEDOATO, 2020 et al.) e, garantido por lei.

No entanto, esse cenário ideal difere muito do que se materializa cotidianamente diante de nós. O que observamos é a incessante tentativa de valorização do ensino, da aprendizagem e, portanto, da comunicação, para alcançar uma única língua: a língua portuguesa.

Neste caso, ainda que utilizando a Libras, o fazemos como meio de alcançar a apropriação da língua portuguesa. Isso leva à ideia de que apenas esse componente curricular seria necessário ao aluno surdo, ou que sua existência na escola se reduzisse à aquisição da língua portuguesa, de suas palavras e estrutura gramatical.

Assim sendo, esquecemo-nos de que este aluno surdo é avaliado em todos os demais componentes curriculares e que em algum momento de sua existência, poderá optar por ingressar no nível superior e que para isso, precisará de informações primárias dentro das áreas específicas do curso que escolher, para que possa conceituar e argumentar o conhecimento em sua própria língua, que neste caso, é a Língua Brasileira de Sinais. No entanto, o que temos visto é a manutenção de um sistema excludente, que acredita que a presença de intérpretes em sala de aula de nível superior resolverá as questões e demandas trazidas de alunos que chegam à academia, em seus respectivos cursos, sem conseguir formular conceitos básicos pertinentes aos mesmos e sem que para isso, tenhamos professores do AEE, ou SRMs para atender a este aluno, que passou por toda a educação básica com profissionais que direcionaram tempo e energia para fazer esse sujeito produzir um discurso e conhecimento em uma segunda língua.

Nesse sentido, não nos seria contraditório defender que apesar de ser um critério básico e inegociável, o uso da Libras por estes profissionais (QUADROS, 2006), a presença dos mesmos na escola, não deve ser vista como a solução para a diluição das barreiras existentes no processo de inclusão educacional de alunos surdos.

Considerando que, de acordo com Lins (2020):

Em geral, pelo fato de a língua de sinais ser a forma de comunicação mais utilizada pelas pessoas surdas, atualmente no espaço escolar, essa comunicação tem se efetivado, muitas vezes, apenas entre os(as) alunos(as)

surdos(as) e o(a) profissional intérprete de Libras. Assim, considerar a importância dos processos de interação dos(as) alunos(as) surdos(as) para com os(as) professores(as) e colegas ouvintes é, sem dúvida, um grande passo para que haja relações humanas inclusivas, formações identitárias e desenvolvimento de todos os indivíduos participantes nesses processos (LINS, 2020 p.29).

Ante o posto, podemos afirmar que ainda é significativo o desafio para tornar a escola um lugar plenamente acessível aos alunos surdos. Pois, quando falamos sobre a defesa de ambientes prioritariamente bilíngues, não estamos falando, apenas, de garantir aos alunos surdos o acesso em Libras como primeira língua e a aquisição do português escrito, como segunda língua. Estamos falando em pensar a possibilidade do bilinguismo para todos. Ou seja, o ensino de Libras, também, como segunda língua para ouvintes, valorizando o uso e o acesso da mesma em todo o ambiente escolar. Possibilitando, assim, trocas e aprendizagens significativas de todos, por meio da Libras, como língua de uso comum.

Afinal, o que temos visto no tocante ao ensino de surdos em escolas regulares inclusivas, são inúmeras contradições com os documentos abordados anteriormente. Quando, por exemplo, encontramos um número muito reduzido (MALZINOTI VEDOATO, 2020) de professores bilíngues na rede regular de ensino⁴ e um número expressivo de alunos surdos, preocupa-nos a acessibilidade linguística dada a esses alunos e a maneira como será possibilitado o acesso ao conhecimento.

Tendo em vista que, a maioria dos professores não possui repertório linguístico suficiente para se comunicar com o aluno Surdo, afinal, esses professores ou não tiveram acesso nenhum a Libras ou tiveram contato, apenas de modo superficial, durante sua graduação quando cursaram, obrigatoriamente, a disciplina de Libras por cerca de 30h ou 60h, o que não lhes garante competência linguística adequada.

Segundo Lacerda (2006), essas lacunas, existentes na inclusão escolar de alunos surdos não têm sido favoráveis por serem

muito restritivas para o aluno Surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros). Portanto, a experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus

⁴ Esse fato pode ser facilmente observado, se analisarmos diferentes editais municipais de concurso e contratação de professores de disciplinas, realizados nas últimas décadas. Em quantos, encontraríamos o conhecimento de Libras como exigência, ou, critério de desempate? Em quantos desses editais, teríamos ao menos um percentual de acesso garantido a professores de disciplinas, que soubessem Libras?

conceitos sobre a surdez, a Língua de Sinais e a comunidade Surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno Surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos. (LACERDA, 2006, p.181).

Sobre este fato, é estranho afirmarmos que, apesar dos avanços legais e filosóficos, no que se diz respeito à escolarização de alunos surdos e inclusão, continuamos citando autores do início dos anos 2000. Todavia, o que se observa em pesquisas atuais, realizadas nos bancos de Dissertações e Teses (VASECHI, 2020; RODRIGUES, 2023 e outros) e sobretudo, na prática, é que os novos autores, continuam apoiando-se nesses argumentos para trazer os apontamentos e críticas contemporâneas.

Portanto, ao revisitarmos os questionamentos realizados no início deste capítulo, compreendemos que a escola da qual tratamos não deve ser concebida como um espaço pronto ou acabado, mas como uma instituição democrática e em constante construção. Trata-se de um ambiente que deve se reconfigurar continuamente para acolher e instrumentalizar a todos, independentemente de credo, cor de pele, características físicas, alcance cognitivo ou traços comportamentais.

A escola inclusiva é, por excelência, um espaço de conflitos, trocas, negociações e aprendizagem coletiva, onde o pleno desenvolvimento humano pode ser potencializado por meio do encontro com a diversidade. Essa concepção está amparada nas diretrizes políticas vigentes, que reconhecem a escola como um espaço de acesso, permanência, equidade e garantia de aprendizagem ao longo da vida, para todos os sujeitos.

A presença de alunos surdos em escolas regulares inaugura a urgente necessidade de ampliação do universo linguístico e cultural no ambiente escolar. Eventualmente, uma escola pode receber alunos de outras nacionalidades, que utilizem uma língua diferente da maioria e que para tanto precisem de adequações linguística. No entanto, no caso dos alunos surdos, estamos lidando com alunos brasileiros que se sentem excluídos pelo sistema educacional de seu próprio país.

Em função de ainda não conseguirmos, enquanto agentes sociais e educacionais, efetivar plenamente o compartilhamento da Libras no ambiente escolar por todos os envolvidos, incluindo o aluno surdo, seus pares, professores, funcionários e, sobretudo, os colegas ouvintes, observa-se a persistência de barreiras comunicacionais que limitam as possibilidades de interação e aprendizagem mútua.

Afinal, essa também é uma das funções da escola: mais do que um espaço de acolhida e transmissão de conhecimentos institucionalizados, ela se constitui como um ambiente de encontros, de trocas sociais e afetivas, de relações e de formação social e multi-identitária, mediadas pela linguagem e pela convivência com o outro.

Todavia, esse potencial da escola tem sido negado aos alunos surdos, pelo fato de os mesmos não compartilharem de uma língua comum ao meio, ou, de o meio, não compartilhar de uma língua comum aos alunos surdos. Isso posto, por uma característica sensorial que impede que os alunos surdos tenham acesso à língua oral, utilizada pelo grupo majoritário da escola a qual ele está inserido, mas não pertence, de fato, pois temos feito a manutenção de um ambiente excludente para esses alunos.

Logo, se, por um lado, defendemos uma escola para todos, por outro, apresentamos aqui a realidade de uma escola que, cotidianamente, fere o direito dos alunos surdos de estarem inseridos em um ambiente linguístico favorável, que considere o uso de uma língua comum a todos e possibilite seu desenvolvimento humano e sua efetiva aprendizagem. Nesse caso, estamos falando de uma escola que exclui, uma escola que separa e que escolhe amparar uns em detrimento de outros. O que fazemos, então, não é bilinguismo; o que fazemos não é inclusão.

Nesse sentido, precisamos pensar na urgência de providências a serem tomadas no sistema público de ensino, no planejamento de estratégias e reestruturações no ambiente escolar para garantir a acessibilidade linguística aos alunos surdos por meio da aprendizagem de Libras por parte da comunidade escolar ouvinte. Portanto, se os alunos surdos possuem um impedimento sensorial para adquirir a língua majoritária oral de maneira espontânea e se isso impede as trocas e compartilhamentos tão necessários para o aprendizado, isso não poderia, de alguma forma, comprometer sua maneira de ser, estar e significar o mundo social em que vive e sua cultura?

Para tanto, a seguir, nos apoiaremos nos estudos de Vigotski sobre a relação entre interações sociais, linguagem e o desenvolvimento humano.

2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo, discorreremos sobre o porquê de ensinar Libras para ouvintes, sob as bases conceituais do desenvolvimento humano, em Vigotski, buscando entender como as dinâmicas das relações, impostas pelo uso incomum de duas línguas, afeta o desenvolvimento integral e as possibilidades de aprendizagens significativas do aluno surdo.

Para crescer, aprender e desenvolver conhecimento, o ser humano precisa do outro. Afinal, interagir, trocar experiências e agir sobre o mundo e sua cultura são partes essenciais desse processo. E, para isso, a linguagem é o principal instrumento de interação social. É por meio dela que nos conectamos com os outros, nos formamos e nos transformamos enquanto sujeitos sociais. Essa é a visão de Lev Vigotski (UNIVESP, 2010⁵, MOTTA, 2023), psicólogo e professor judeu-russo, criador da Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como Teoria Sócio Interacionista. Para Vigotski, a cultura se torna parte do ser humano por meio das funções mentais superiores, que se desenvolvem justamente a partir da interação social mediada pela linguagem.

Para Vigotski, em suas diversas obras (VIGOTSKI, 1984, 1989 e 2001), as interações sociais mediadas pela linguagem são a base do desenvolvimento humano. É por intermédio da linguagem que trocamos conhecimentos, experiências e pontos de vista. Por isso, a linguagem não é só um meio de comunicação, mas um instrumento que possibilita refletir, pensar de forma abstrata e resolver problemas. É com ela que compartilhamos saberes, expressamos ideias, criamos e nos apropriamos de conceitos, negociamos valores e entendemos o mundo ao nosso redor. O conhecimento, nesse contexto, não é simplesmente passado de uma pessoa para outra, mas construído coletivamente nas interações sociais. Quando interagimos com alguém mais experiente ou com conhecimentos diferentes dos nossos, ampliamos nossas possibilidades de pensar de maneira mais complexa e desenvolver novos conceitos, o que transforma diretamente a forma como pensamos e agimos.

⁵ Citação de vídeo que faz parte da disciplina "Educação e Linguagem" - <https://goo.gl/bFBdvA> do curso de Pedagogia Univesp / Unesp. O programa conta quem foi Lev Vigotski e quais são as idéias que influenciaram o pensamento sobre educação, principalmente sobre o desenvolvimento da linguagem. *Obs.: Os links de todas as disciplinas do Curso de Pedagogia Unesp / Univesp podem ser encontrados na Descrição desta Playlist - <https://goo.gl/zughX1>

Segundo Vigotski (2001), a linguagem é o instrumento que torna o ser humano verdadeiramente humano. Assim sendo, segundo os estudos do autor, podemos entender que mesmo que uma criança tenha condições biológicas inatas, para se desenvolver, se não houver interação, isso não acontecerá (UNIVESP, 2010). Podemos citar, por exemplo, a história do "menino lobo" encontrado em Kaluga, na Rússia⁶.

De acordo com o que é possível encontrar nos registros de Jean Itard, jovem médico Europeu, do início do século XIX, sabe-se de um menino no início da adolescência, encontrado na floresta, sem nenhum sinal de convivência social, civilizatória que fora levado para viver no Instituto de Surdos Mudos de Paris (ROCHA, 2008). Acredita-se que criado por lobos, ele desenvolveu muito pouco de suas habilidades humanas: andava de quatro, não falava, rosnava e mordida como um cão. Segundo Gonçalves e Peixoto (2015):

O início de sua adolescência é marcado pelo isolamento social, impossibilitando seu desenvolvimento humano, principalmente no que se refere ao processo de humanização ou da formação das funções psicológicas superiores. Conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é fundamental que aborda a importância da interação social, do coletivo e da mediação no processo de apropriação do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade (GONÇALVES E PEIXOTO, p. 68, 2015).

Assim, podemos considerar que o desenvolvimento humano é determinado pelas interações sociais e culturais dos sujeitos, portanto, torna-se evidente que as possibilidades de desenvolvimento dependem da inserção da criança na atividade coletiva e da mediação da linguagem, ou seja, oferecer condições adequadas e ajustadas às necessidades da criança, potencializará seu pleno desenvolvimento. O que não ocorreu no caso do relato anterior, enquanto o menino esteve privado das relações sociais.

De acordo com Motta (2023), em sua aula pública, citando Vigotski, a mesma afirma que para este: “todo sujeito adquire seus conhecimentos a partir de relações interpessoais, de troca com o meio. Por isso, é chamado de interativo”. É, necessariamente, no ambiente cultural ao qual o sujeito está inserido, e nos significados elaborados e negociados pelos grupos sociais que o cercam, que o

⁶ Fato também relatado no filme de François Truffaut O garoto selvagem (1970), disponível em: <https://youtu.be/XUJcSqvuNg4?si=t8vBL58yFvfo52Ah> acesso em: 22 de agosto de 2024

conhecimento é construído. Todo esse processo é mediado pela língua, pelo uso da linguagem. Em outras palavras, afirmamos em Vigotski, que a linguagem, é a ponte entre o indivíduo e a cultura.

Assim sendo, segundo os estudos de Vigotski, entendemos que mesmo que uma criança tenha potencial biológico para se desenvolver, se não houver interação, ela não alcançará seu pleno desenvolvimento. Portanto, ao defendermos a proposta do ensino de Libras, como segunda língua, para alunos ouvintes, acreditamos que para além de investir em um espaço democrático e verdadeiramente inclusivo, estaremos criando um ambiente favorável para a aprendizagem de sujeitos surdos, sendo este, mediado pelo uso da linguagem e das relações estabelecidas na escola. Portanto, segundo Oliveira e Pletsch (2022):

Ressaltamos que as vivências, compreendidas como papel do meio/ambiente no desenvolvimento humano, atuam/atuaram como fonte de desenvolvimento, pois este está na relação interpessoal (OLIVEIRA E PLETSCH, 2022, p.63).

Para tanto, precisamos compreender o papel da Língua Brasileira de Sinais e o seu uso, dentro desse contexto. Haja visto que, em uma escola em que a maioria é ouvinte, os hábitos, valores e propostas pedagógicas serão feitas com base em uma lógica auditiva, deixando os alunos surdos à parte do contexto educacional. Ao pensarmos em uma escola inclusiva para surdos e ouvintes é necessário considerar o uso e valorização de duas línguas, culturas e múltiplas identidades em contexto escolar. Prado e Costa (2006, p. 174) afirmam que:

As discussões sobre a questão cultural e sua relação com as práticas pedagógicas vêm sendo cada vez mais presentes e significativas no processo de escolarização. Faz-se importante pensar sobre o espaço e o papel que a Cultura Surda assume nas escolas públicas. Quando pensamos no atual processo de inclusão centrado em adaptações de estratégias e planos de aulas pensados para alunos ouvintes, podemos entender a necessidade que os alunos surdos demandam em afirmar a Cultura Surda nas escolas públicas e reconhecemos a Cultura Surda como um produto de afirmação desses indivíduos na intenção de narrarem- se a si mesmos diante da sociedade majoritária ouvinte (PRADO E COSTA, 2006, p.174).

Por isso, não basta que os alunos surdos aprendam o português como segunda língua. É importante, também, que os alunos ouvintes possam aprender e usar a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua no cotidiano escolar e que a

Cultura Surda, interpenetrada por tantas outras culturas, possa ser considerada como constituinte de um ambiente em que convivem pessoas surdas e ouvintes.

Neste sentido, destacamos a importância do ensino de Libras para os alunos ouvintes da educação básica, e o fazemos dentro da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, dialogando também com Goldfeld (1997), que nos apresenta a discussão sobre linguagem e desenvolvimento de crianças surdas com base nos estudos de Vigotski, que será apresentada a seguir.

2.1 Desenvolvimento de crianças surdas na perspectiva histórico-cultural

De acordo com o IBGE, no Brasil, a população surda, ou com deficiência auditiva, ultrapassa o número de 10 milhões de habitantes. Segundo Karnopp e Quadros (2001), Quadros (2011) et al, cerca de 95% desses surdos, são filhos de pais ouvintes, não usuários de Libras. Ou seja, nasceram em um contexto familiar que não lhes possibilita experimentar um ambiente linguístico favorável à aquisição natural da mesma, por meio das primeiras vivências familiares e das percepções que se dão em relações sociais ao seu redor, como a televisão ligada na sala, o rádio que toca na cozinha, os pais que dialogam amenidades após um dia de trabalho ou a mãe que cantarola enquanto lhes amamenta e coloca para dormir.

Todavia, o mesmo, não ocorre com a maior parte das crianças sem impedimento de acesso à língua utilizada por seus pais e com os demais com quem convivem desde sempre, sendo possível crescer e se desenvolver, recebendo e se apropriando de informações e novos conhecimentos a todo momento. Ressaltamos o fato de que a aquisição linguística feita por esta criança, bem como a apropriação de conceitos que a mesma faz sobre o mundo a sua volta, não é uma experiência provocada com intencionalidade, mas, ocorre de modo natural, espontâneo e de acordo com as percepções sociais e vínculos estabelecidos a sua volta e das interações sociais que a própria criança vivencia.

Nesse sentido, compreendemos que a escola pode ser o único local de encontro e acesso da criança surda à Língua Brasileira de Sinais. Desse modo, estabelece-se, ainda que de forma velada, um 'acordo entre as partes', **no qual** a família se considera isenta do papel de formação linguística da criança, transferindo essa responsabilidade à escola. Cabendo, portanto, à escola, ensinar, estimular e difundir o uso e o aprendizado da mesma, por parte da criança surda.

Este cenário, corrobora com o que enfatiza Vigotski (1995), citado por Dainez e Smolka (2019), quando afirma que a história dos indivíduos nos leva a refletir, inevitavelmente, sobre problemas da educação; E a educação formal é um caminho, socialmente estruturado, para transformar o saber humano em algo que também pertença à criança. O que no caso da criança surda, acredito vir a ser o principal caminho para a aprendizagem e desenvolvimento.

De modo a ilustrar a afirmação, apresento como relato de experiência algumas situações vivenciadas ao longo de aproximadamente 15 anos de magistério com alunos surdos. Situações estas, vivenciadas com personagens diferentes, em instituições de ensino diferentes e em tempos cronológicos diferentes. A saber: Em meu início de carreira, por volta do ano 2009, não era incomum, na segunda-feira, e ao receber os alunos na escola, eu fosse procurada por uma, ou outra mãe, para que transmitir à criança surda, um desagrado ocorrido durante o final de semana. Ou seja, “a bronca estava guardada”, até que pudesse ser interpretada por mim (representando a escola). Além disso, frases como: “Professora, avisa para ele que...”, “professora, fala para ela que...”, permearam, cotidianamente meus encontros com responsáveis, na porta da escola, ou, em reuniões.

Atualmente, em tempos de tecnologia digital e apregoamento de uma educação não violenta, o chinelo que ganhava a mão da mãe, na porta da escola, enquanto eu, professora, interpretava a “bronca” dada para a criança, deu lugar, ao smartphone, que faz chamada de vídeo à mesma professora, para transmitir informações importantes como: “Professora, avisa para ele, que amanhã ele não vai para a escola não, porque eu tenho médico e não tenho como pegar ele lá.”. Essas situações ilustram, a privação linguística, vivida pela criança surda, cujos pais não sabem Libras.

Situações como as relatadas, seriam possivelmente minimizadas com o ensino de Libras para familiares, caso não encontrássemos barreiras como: “Essa língua é muito difícil!”, “Não tenho tempo para vir às aulas, preciso trabalhar.”, “meus dedos são muito duros, não consigo fazer.”, “Ele me entende, eu faça mímicas e ele entende tudo o que eu falo”, entre outras falas que nos dão indícios de que se a escola não intervir, “assumindo” esse papel, parte das crianças surdas, matriculadas em nossos sistemas de ensino, enfrentarão dificuldades em se desenvolver plenamente, sendo capaz de elaborar hipóteses, antecipar fatos, ou, expressar-se com clareza.

Neste sentido, torna-se urgente que a escola promova um ambiente linguístico, favorável para o desenvolvimento da criança surda, ao longo de toda sua trajetória

escolar. Possibilitando assim, que essa criança se constitua como sujeito bilíngue e tenha o direito de se expressar e adquirir conhecimento, em sua primeira língua. Portanto, segundo Goldfeld (1997):

Os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda, não tem origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais (GOLDFELD, p. 56, 1997).

Afinal, se temos conhecimento que quase a totalidade das crianças surdas são provenientes de famílias ouvintes e que em sua maioria, não são usuários de línguas de sinais, precisamos compreender também, ser vital que a escola seja um ambiente linguístico fértil ao desenvolvimento dessa criança, tendo em vista que, na maior parte dos casos, é a escola, a única fonte de conhecimento e contato com essa língua. Ou seja, quando afirmamos ser a escola o único espaço de desenvolvimento linguístico de uma criança, afirmamos também que, salvo suas exceções, crianças surdas chegam à escola sem língua alguma constituída, quer seja oral, quer seja de sinais.

Isso não significa dizer que essas crianças não possuem acesso a algum tipo de linguagem e, portanto, de estruturação de pensamento, pois é comum, que mesmo as crianças que não são expostas à língua de sinais, ou a estimulação e terapias fonoaudiológicas, acabam por adquirir alguma “forma rudimentar de linguagem” (GOLDFELD, 1997), como mímicas e outras formas de simbolizar. A diferença é que:

não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam (GOLDFELD, p.63, 1997).

Dessa forma, podemos afirmar que, tal como propõe Vigotski em relação ao desenvolvimento das funções mentais superiores, entendemos que, mais do que agir sobre o meio, os indivíduos precisam interagir, pois todo conhecimento se constrói por meio das trocas interpessoais, na relação com o meio. Para o autor, é o coletivo que veicula a cultura e a faz existir em nós.

É na linguagem que o concreto é assimilado e o simbólico passa a existir. É na relação com o outro, que a criança descobre os muitos sentidos da palavra, que adquire, assim, novos tons, afetivos, emocionais, de memória, de sentimento, ou simplesmente de informação. Tudo via mediação da linguagem, na troca com os

outros, interação, e consigo mesma, assim, a criança aprende, adquire conhecimentos, assume papéis sociais e compreende valores.

Assim sendo, de modo a ilustrar as informações acima, imaginemos um cenário em que três crianças (A, B e C), em fase pré-escolar, atravessam uma via movimentada, com suas respectivas mães. A Criança A, é surda e sua mãe ouvinte, não usuária de Libras. A criança B é ouvinte e sua mãe também, portanto, comunicam-se utilizando a língua oral, utilizada também pelo entorno. A criança C é surda e sua mãe ouvinte, usuária de Libras.

Ao chegar na faixa para atravessar, as mães percebem que o sinal de pedestres está fechado (vermelho), A mãe da criança B diz: “Não, filha, não podemos seguir agora. O sinal está vermelho, significa pare! ”. A criança B entende. A mãe da criança C encosta na filha sinaliza em Libras⁷: “Não podemos andar, o sinal está vermelho, veja! Precisamos esperar que fique verde”. A criança C entende. A mãe da criança A, prontamente segura a criança pela gola da blusa, no ímpeto de salvar sua vida, evitando que a mesma atravessasse em meio aos carros. A criança A olha para a mãe e olha o cenário (carros passando, pessoas paradas e um boneco com uma luz acesa). Com a repetição deste ato, a criança A começa a correlacionar os fatos e aos poucos, passa a entender que deve parar.

Em vista ao exemplo apresentado, podemos dizer que a criança surda, cujos interlocutores não utilizam sinais, não é capaz de aprender, ou, desenvolver-se? Não, não podemos. Logicamente, essa criança, tem potencial biológico para criar hipóteses, todavia, sem a mediação da linguagem, o ato de significar torna-se mais indutivo e não conceitual. Para Vigotski (2001), a linguagem é responsável pela estruturação de processos cognitivos e, desse modo, a mesma se torna fundamental para a constituição do sujeito. É ela que viabiliza o conhecimento e possibilita as interações sociais com as quais os sujeitos constroem identidades e se definem como indivíduos sociais, diferentemente dos animais. Corroborando com o pensamento de Vigotski, Pinto (2024)

parte-se do princípio de que esse ser, apto a desenvolver a linguagem, é o mesmo ser que depende do outro e da sua comunidade para se desenvolver

⁷ Nesse trecho, apresentamos a escrita da frase, já traduzida, na estrutura da Língua Portuguesa e não em glosa, que seria um texto escrito em Libras que obedece às regras gramaticais da língua de sinais, dissociado da estrutura do português.

enquanto ser social, que compartilha uma cultura e os saberes acumulados dessa cultura. (PINTO, p.121, 2024).

Neste sentido, entendemos que são as interações que determinarão a forma de pensar e aproximar a cultura e os valores contidos nas relações (Oliveira e Pletsch 2022), desse modo, compreendemos que são as possibilidades de interação dos sujeitos com essas linguagens e a significação que eles dão a elas, que faz com que tais linguagens possam vir a se constituir em signos. Pois, de acordo com Vigotski (2004):

o significado não é a soma de todas as operações psicológicas que estão por trás da palavra. O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra (VIGOTSKI, p. 194, 2004).

Isto é, o ato de significar vai além da capacidade de nomear; depende da construção do pensamento, mediado pela linguagem e, portanto, das relações estabelecidas por meio dela. Se você apresenta um animal com pelos, que tenha cauda, focinho, ande em quatro patas e diz à criança que é o 'au-au', logo, todo ser de quatro patas, com pelos, focinho e cauda passará a ser nomeado como 'au-au'. No entanto, se você apresenta esse mesmo ser à criança, afirma que ele é o 'au-au', mas explica que existem outros animais com características semelhantes — como o cavalo, o gato, a zebra ou a girafa — que têm nomes distintos, então a criança passa a compreender o conceito para além do concreto. Vemos, nesse processo, o desenvolvimento das funções mentais superiores mediado pela linguagem.

Entendemos, portanto, que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1984, p.95). E que: “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (1989, p.18). Ou seja, o aprendizado leva ao desenvolvimento e o desenvolvimento se dá pela interação e cultura.

Quando enxergamos o desenvolvimento humano como algo individual, a socialização é vista como um objetivo a ser alcançado — um processo em que o indivíduo gradualmente aprende a conviver com os outros, e que poderá, ou não, ser efetivado. Por outro lado, se compreendemos que o desenvolvimento humano possui uma natureza social, então entendemos que a dimensão social constitui uma condição básica para esse processo, pois carrega a história das relações e se realiza por meio

das produções humanas e da atribuição de significados e conceitos que construímos a partir delas e por intermédio delas.

Nesse contexto, o social é o espaço no qual o desenvolvimento individual e coletivo se constrói, onde a linguagem flui sem impedimentos, transformando as relações e possibilitando o desenvolvimento humano. Ou seja, o espaço social é a escola. É na escola que, para a criança surda, a linguagem é apresentada e o pensamento se constrói, quando ela tem a possibilidade de interagir utilizando uma língua comum.

Para tanto, defenderemos o processo de escolarização de alunos surdos com base na teoria histórico-cultural, de modo mais amplo, no tópico a seguir.

2.2 Escolarização de surdos na perspectiva histórico-cultural

Como afirmamos anteriormente, o ser humano apresenta potencial biológico para o aprendizado e aquisição natural de uma língua, no uso espontâneo da linguagem e das relações sociais às quais ele é submetido. Isto é, para as pessoas Surdas - que não são apresentadas a um contexto linguístico que favoreça sua aquisição, o uso e a compreensão de uma língua -, devido ao impedimento sensorial de receber as informações de maneira auditiva e pelo fato de conviverem em uma sociedade em que a maioria utiliza a língua oral, o desenvolvimento linguístico ocorre de maneira deficitária e com muitas barreiras, resultando em sérias desvantagens para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Quando consideramos que o atraso na linguagem é capaz de gerar tantos danos, consideramos implícita, ou explicitamente, que a linguagem não tem uma função meramente comunicativa e sim, que a mesma assume um papel essencial para o desenvolvimento e estruturação do pensamento, uma vez, que ela é responsável pela apropriação dos signos e representação simbólica dos conceitos.

Essa desvantagem linguística, muitas vezes, resulta em dificuldade de contato com a língua do grupo social majoritário no qual estão inseridos, levando os indivíduos surdos à dificuldade de acesso às informações, aos saberes valorizados socialmente e, conseqüentemente, à participação social. Pois, como afirma Goldfeld (1997):

A história dos surdos comprova as ideias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da

consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade (GOLDFELD, 1997, p.159).

Essa desigualdade no acesso linguístico, por parte das crianças surdas, “pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua.” (Lacerda 2006 p.165).

Como consequência disso, grande parte das crianças surdas apresentam desenvolvimento escolar e aquisição de conhecimentos também defasados, quando comparados aos ouvintes de mesma faixa etária, gerando, então, a necessidade de intervenções educacionais que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades.

Desse modo, quando compreendemos que a linguagem tem uma dimensão crucial para planejar e estruturar o pensamento, percebemos o quanto as crianças surdas que adquirem uma língua tardiamente não possuem ambiente linguístico algum favorável a seu desenvolvimento, encontram-se em desvantagem em relação às crianças que são possibilitadas de adquirir uma língua naturalmente.

Segundo Góes (1996), Vigotski, apesar de sugerir que a criança surda desenvolva a fala, como um recurso necessário para a vida, considera os métodos que envolvem a articulação de sons e proibição da “mímica”, mecanismos cruéis e que para os surdos, seria mais fácil aprender a “linguagem de sinais” ou dos “gestos”.

É importante esclarecermos que esta análise de Góes, sobre Vigotski, nos aponta um período em que os estudos sobre a Língua de Sinais, estruturada como a temos hoje, no Brasil e em boa parte do mundo, ainda era muito inicial, tendo em vista o grande marco histórico para a educação de surdos, que foi o Congresso de Milão⁸ em 1880.

Segundo Rodrigues (2019), A partir do Congresso de Milão, a educação das crianças Surdas, na maior parte das escolas, em todo o mundo, deixou de utilizar as línguas de sinais e a oralização passou a ser o principal objetivo dessa educação. No Brasil, não foi diferente. O INES também seguiu a proposta oralista e seus objetivos estiveram voltados para o ensino da Língua Portuguesa oral aos alunos surdos como maneira de minimizar a deficiência e aproximá-los do padrão de normalidade ouvinte.

⁸ O Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrido na cidade de Milão, no ano de 1880

Apenas em meados da década de 80, segundo a autora, cerca de 100 anos após as deliberações do referido Congresso, é que a discussão sobre o uso de Língua de sinais, volta à pauta dos educadores brasileiros e começa a ganhar espaço no INES e em algumas outras instituições de ensino, como mais uma estratégia de ensino possível para o desenvolvimento e aprendizagem dos surdos, dando origem, ao que conhecemos hoje, por Comunicação Total, ou seja, um conjunto de estratégias de ensino, que se utilizam de meios orais, mímicas, teatro, pantomima, desenhos e até da Língua de Sinais, como forma de se comunicar e ensinar pessoas surdas.

Para Meireles (2010), apesar de as Línguas de Sinais ainda não possuírem status linguístico à época, não podemos desconsiderar a importância que essa filosofia teve no processo de abertura para a aceitação das línguas de sinais que até então estavam proibidas. Abrindo caminhos para as discussões mais amplas, iniciadas no fim da década de 90, sobre uma abordagem que previa profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos, que hoje defendemos como bilinguismo.

O bilinguismo, a partir de então, passa a ser mais que uma filosofia, ou uma abordagem de ensino, o bilinguismo ganha força de movimento político, de luta e identidade de um grupo, que busca mais que a possibilidade de aprender e usar duas línguas. Em minha concepção, o bilinguismo inaugura a discussão sobre o desenvolvimento humano como garantia de direitos, no campo da educação de surdos.

Paralelamente à “corrida pelo bilinguismo”, ganhou força um movimento político e social em defesa da inclusão, que reivindicava a abertura das escolas para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, incluindo os surdos. Embora esse avanço representasse uma conquista significativa para muitos, passou a ser percebido por alguns como uma ameaça à estrutura escolar tradicional.

Para parte dos sujeitos surdos, o “movimento pró inclusão”, implicaria no possível fechamento das escolas especiais, incluindo as para surdos, o que levaria a inclusão dos mesmos, em espaços majoritariamente ouvintes, cujo uso da língua oral é valorizado, ou seja, um possível retrocesso de algo que acabara de ser conquistado: o direito a falar, se expressar, aprender e usar uma língua. Sua própria língua.

Essas contradições, têm levado, ainda hoje, a uma “rivalidade”, no campo das ideias sobre as duas políticas, como se ambas não pudessem se complementar e

como se os alunos surdos, não pudessem ser amparados pela inclusão, apenas pelo bilinguismo.

Ou seja, discutir a inclusão de surdos implica retomar a discussão de bilinguismo ou a manutenção de contextos bilíngues, que precisam ocorrer concomitantemente ao movimento de inclusão.

Desse modo, permitiremos o acesso da criança surda à uma comunidade que utiliza a Libras, possibilitaremos, assim, o surgimento de diálogos e interações, ou seja, garantiremos condições semelhantes às crianças ouvintes, na aprendizagem e no desenvolvimento.

Portanto, de acordo com a autora:

o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro (GÓES, p.37,1996).

Afinal, como bem afirma Vigotski, por meio das interações linguísticas que a criança imerge em relações sociais. Isso, desde o seu nascimento, mas, no caso de crianças surdas, as oportunidades dessas interações são vitais, já que, em muitos casos, o acesso à linguagem falada é extremamente limitado. Assim, torna-se crucial a adoção de uma língua comum, a fim de criar condições mais propícias para o desenvolvimento das relações interpessoais, fundamentais para o funcionamento cognitivo e afetivo.

Tal qual é possível observar nos relatos sobre a Ilha em Massachusetts e sobre a Comunidade Indígena Brasileira Urubu-Kaapor. De acordo com Sacks (1989), havia uma ilha em massachusetts, que por uma mutação genética, possui cerca de 25% de nascidos vivos surdos, ou seja, em praticamente todas as famílias desta ilha, havia pelo menos, um membro surdo. Esse fenômeno fez com que toda a comunidade passasse a usar língua de sinais e isso fez com que a questão da surdez se tornasse irrelevante para a comunidade, tal como para nós é irrelevante a cor dos cabelos, ou, o tamanho dos pés de alguém.

Do mesmo modo, no Brasil, Brito (1982) nos relata sobre a Tribo dos Urubu-Kaapor, em que há muitos surdos congênitos e que por este motivo, os indígenas ouvintes, tornaram-se bilíngues, possibilitando assim, que os indígenas surdos pudessem participar dos ritos, eventos e todos os atos da comunidade, sem precisarem viver isolados, já que todos usavam a língua de sinais.

Esses dois relatos nos mostram que Vigotski (1989), mesmo sem ter acesso aos estudos que reconhecem as Línguas de Sinais como Língua já nos apontava os impactos positivos do uso da Língua de Sinais, pelos surdos, quando ele afirma que:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, ou, porque a mímica seja mais fácil como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira em toda riqueza de sua importância funcional (VIGOTSKI, p.190, 1989).

Assim sendo, é preciso levar em consideração, portanto, que a Língua de Sinais é a Primeira Língua/L1 dos surdos e é a partir dela que o sujeito Surdo entrará em contato com uma Segunda Língua/L2, a língua predominantemente usada pelo grupo social ou ambiente escolar no qual ele será inserido.

Para tanto, temos aparatos legais que garantem o direito ao Surdo de ser escolarizado e constituído como sujeito, por meio da sua língua natural, a Língua de Sinais. Como por exemplo, a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que oficializa Libras como língua. Temos ainda, o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a lei de Libras e prevê diretrizes para sua difusão e prática, tomando como principal medida, inserção de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de magistério em nível médio e superior, nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia, em todos os cursos de licenciatura, e como disciplina complementar para os demais cursos.

O Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) também dispõe sobre a difusão e o uso Língua Portuguesa para promover o acesso das pessoas Surdas à educação, quando afirma:

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).

E para isso devem:

I - Promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas Surdas;

II - Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas Surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; [...]

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;

VI - Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; [...] (BRASIL, 2005).

Também é importante lembrar que documentos oficiais que defendem o Programa de Inclusão e autores como Pletsch (2010, 2020, 2023), Kassir (2011), Dainez e Smolka (2019), Rodrigues (2019) et al. afirmam que a escola deve oferecer suporte e assistência aos alunos incluídos e formação adequada a seus professores para que a dinâmica de inclusão se efetive.

No entanto, como pensar em todas essas garantias para o uso da Libras sem considerar a possibilidade de uso dessa língua por todos os componentes da comunidade escolar? A criança Surda não terá oportunidades de convivências, trocas simbólicas e aprendizado se seus interlocutores não utilizarem a Libras.

As diretrizes políticas determinam que a comunidade escolar deva ser apoiada no uso e na difusão da Libras, mas as possibilidades de organização da escola para que isso se viabilize são obstadas pelos entraves políticos e econômicos apresentados pelas esferas públicas.

Colocar em prática todas as propostas que englobam a inclusão escolar tem sido um desafio que se impõe em diversas dimensões. A educação brasileira tem muito pouca experiência histórica com o ensino de alunos com deficiência. As pessoas consideradas diferentes da sociedade, por muito tempo, estiveram isoladas dos contextos educacionais e isso resultou em pouca experiência com a diversidade.

Sendo assim, a inclusão vem propor uma nova postura e uma nova cultura escolar, em que muitos desafios se impõem todos os dias. No caso da grande maioria das deficiências, devem ser consideradas as barreiras arquitetônicas, metodológicas, atitudinais, financeiras, entre outras.

No caso dos surdos, precisamos considerar uma barreira extremamente significativa: a linguística. As línguas são o principal elemento de constituição de um povo, sua identidade e cultura. E quando existe uma barreira linguística/comunicacional, precisamos considerar que existem sérios impedimentos na constituição do ser humano enquanto ser social. Então, no caso da educação de surdos, o grande desafio imposto à proposta de inclusão é encontrar caminhos que possibilitem romper a barreira linguística/comunicacional entre alunos surdos e ouvintes.

Segundo Goldfeld (1997), a principal dificuldade enfrentada pelos surdos decorre do fato de que as línguas orais são as únicas utilizadas pela maioria das comunidades, tornando inacessível a participação plena daqueles que não compartilham dessa forma de comunicação.

Essa compreensão já era anunciada por Vigotski (1989), ao destacar que as barreiras enfrentadas por crianças surdas não se originam exclusivamente da deficiência em si, mas das consequências sociais e comunicativas decorrentes dela. Para o autor, é a ausência de uma linguagem funcional — e não a surdez em si — que compromete o desenvolvimento. Como ele afirma:

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo, (...), mas a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades da criança surda (VIGOTSKI, p.189, 1989).

Assumir que é a escola quem precisa mudar para receber as crianças surdas significa assumir a responsabilidade de que todos precisam se adequar às suas necessidades, que, no caso do Surdo, seria propor que todos os membros da comunidade escolar se tornassem usuários de Língua Brasileira de Sinais, começando pelo grupo social em que o aluno Surdo está diretamente ligado, o grupo no qual as crianças surdas são iniciadas em suas primeiras e mais marcantes experiências. Esse grupo seria constituído por todos os outros alunos da escola, todas as crianças que constituem a comunidade escolar, com as quais devem ser possibilitadas as mais diversas experiências e compartilhamento de saberes.

Dessa maneira, este estudo pode contribuir para a implementação de políticas que viabilizem o ensino de Libras para crianças ouvintes em todas as escolas de

Ensino Fundamental, como forma de estimular e garantir o aprendizado de uma língua nacional fundamental à inclusão dos alunos surdos.

Quando as escolas puderem oferecer o ensino de Libras a todos os alunos — surdos e ouvintes — poderemos, então, considerar a possibilidade de um ambiente bilíngue e inclusivo, no qual todos tenham condições de interagir e de constituir, conjuntamente, a sociedade em que vivem.

Diante disso, é urgente compreender que o acesso à Libras por parte de toda a comunidade escolar não apenas favorece o processo de inclusão, mas também reconhece a legitimidade e a complexidade dessa língua como instrumento fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo e acadêmico dos alunos surdos.

Para aprofundar essa compreensão, o próximo capítulo dedica-se à análise da Língua Brasileira de Sinais, sua estrutura, seus mitos e status linguístico, bem como ao papel que desempenha na escolarização de alunos surdos, especialmente no contexto do ensino como segunda língua para ouvintes.

3 LIBRAS: STATUS, MITOS, ESTRUTURA E O SEU PAPEL NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo se propõe a apresentar e discutir os principais conceitos envolvendo a Libras, bem como os estudos sobre sua estrutura gramatical, o seu papel na escolarização de alunos e o olhar que trazemos para os conceitos envolvendo o processo de aquisição e aprendizagem como segunda língua, que tratamos, nesta tese.

A sigla Libras significa Língua Brasileira de Sinais e, de acordo com a Lei 10.436/2002, (BRASIL, 2002) Parágrafo único, entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão da comunidade Surda brasileira. Salientando que a mesma, possui um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, expressando como nas línguas orais, a transmissão de ideias e fatos.

Segundo Gesser (2009), as línguas de sinais (LS) ganham status linguístico na década de 60, com o pesquisador e linguista William Stokoe, que, com base em seus estudos, concluiu que as mesmas possuem os níveis linguísticos necessários para serem reconhecidas como língua (fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos).

Para além disso, as Línguas de Sinais possuem outras características comuns a qualquer outra língua como: produtividade/criatividade, flexibilidade, descontinuidade e arbitrariedade. O que as diferenciam das demais línguas, é a sua modalidade, pois, no caso das LS, nos referimos a uma língua de modalidade visual-espacial.

Muitas são as crenças compartilhadas com relação à Libras e à surdez. Algumas delas, construídas socialmente e naturalizadas nos espaços familiares e escolares. Pretendemos, neste tópico, abordá-las, de modo a desconstruir e mitigar, boa parte delas.

A primeira e mais recorrente crença é a de que Libras seja uma língua universal. Segundo Gesser (2009), assim como nas línguas orais, as línguas de sinais são originadas com base na extensão territorial, pelo contato com outras línguas e pela cultura existente. Essa ideia de universalidade parte do princípio de que a Língua de Sinais seria um “código” simplificado de comunicação e que, portanto, seria natural pensar que todos os surdos utilizam a mesma língua em qualquer lugar do mundo. Nessa crença, está implícita a relação de poder e hierarquia que se tem entre as

línguas orais e as línguas de sinais, como se as línguas de sinais pudessem ser reduzidas ou simplificadas a uma combinação uniforme de gestos, negando a elas toda a riqueza linguística existente em qualquer outra língua.

Outro senso comum envolvendo a Língua de Sinais é a concepção de que essa língua não possui gramática e de que não seria possível expressar conceitos abstratos utilizando a mesma. Como apresentado anteriormente, essas ideias são baseadas na crença de que a Língua de Sinais não possui status linguístico reconhecido, que seria, portanto, uma simplificação ou adaptação de uma língua oral já reconhecida.

Essa ideia de que a Libras é uma mera adaptação da língua oral, leva a mais um equívoco muito comum: que é a concepção de que Libras é uma linguagem que utiliza sinais como código de comunicação. Entretanto, Libras é uma língua, com estrutura gramatical, sistema linguístico com níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos também encontrados nas línguas orais. (FELIPE e MONTEIRO, 2007 et al.). Carlos Sánchez em entrevista à Revista Nova Escola (SANCHEZ, 1993), afirma que a Língua de Sinais pode ser considerada uma língua natural por:

cumprir com uma série de requisitos que todas as línguas naturais possuem – espanhol, português, alemão, inglês, polonês... A criatividade é um deles - , pode-se sempre dizer alguma coisa nova. Outro requisito é a combinação de partículas não significativas que, usadas de certa maneira, criam significação. Eu me refiro aos fonemas da língua oral e às configurações de mão na Língua de Sinais. Com 30, 40 configurações de mão, podem-se transmitir milhares de sinais significativos, como os fonemas da língua oral. A Língua de Sinais, que como as línguas nacionais, é diferente em cada país e até em regiões dos países, possui, além do mais, uma gramática toda própria, organizada e complexa e nos permite transmitir qualquer coisa (SÁNCHEZ, p.18, 1993).

Sendo assim, percebemos na afirmação de Sanchez (1993) que as línguas de sinais são línguas completas, com gramática própria e cada país possui a sua Língua de Sinais. Essas línguas constituem e são constituídas por comunidades Surdas dos diferentes países, são usadas e refletem suas realidades, experiências e identificações com o social da qual fazem parte. No Brasil, a Libras é a Língua de Sinais das comunidades Surdas e precisa ser reconhecida, respeitada e significada nos espaços escolares.

De modo a elucidar os conceitos tratados, debruçamo-nos nos estudos de Felipe e Monteiro (2007) que apresenta os níveis linguísticos encontrados na Língua Brasileira de Sinais conferindo a ela o status de língua.

3.1 A estrutura gramatical da Libras

Sabemos que nos estudos das línguas orais, a origem das palavras acontece por meio da combinação de fonemas e morfemas. Segundo Felipe e Monteiro (2007), os “fonemas” e “morfemas” (entendemos aqui como as partes mínimas de uma língua), quando combinados originam os sinais e esse processo, pode ser facilmente encontrado por meio de uma análise morfológica da Libras. De acordo com Prado e Lugo (2017, p. 103)

(...) em 1960, o linguista William Stokoe pesquisou os três principais parâmetros das Línguas de sinais e classificou em: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) ou localização (L) e movimento (M). Depois, estudos de Battison (1974) e outros pesquisadores citados por Quadros e Karnopp (2004) argumentaram em favor da inclusão de mais um parâmetro da Libras que é Orientação de Mão (OM). Quadros e Karnopp (2004) também falam sobre um quinto parâmetro, que são as expressões não manuais (ENM). Segundo as autoras este parâmetro foi apresentado por Ferreira-Brito e Lanvegin, que se basearam nos estudos de Baker (1993) (PRADO e LUGÃO, 2017, p.103).

Sendo assim, foram determinados 5 parâmetros gramaticais e de acordo com Felipe e Monteiro (2007) e Quadros e Karnopp (2007) são eles: configuração de mãos, movimento, ponto de articulação, orientação e expressões faciais e corporais.

Configuração de mãos: é a forma dada à mão ao fazer um determinado sinal. Pode ser feita por uma mão ou por ambas as mãos, podendo apresentar a mesma configuração, ou configurações diferentes. Atualmente, alguns autores indicam diferentes quantidades de configurações de mãos, que ficam em torno de 61 a 64 posições como podemos ver na Figura 1

Figura 1 - Quadro com as 61 configurações de mãos.



Fonte: PRADO E LUGÃO (2017, p. 104).

É importante lembrar que as configurações de mãos não devem ser confundidas com as letras do alfabeto manual. O alfabeto manual é a sinalização do alfabeto em português e para isso, são utilizadas algumas configurações de mãos como veremos na Figura 2.

Figura 2— Quadro com o Alfabeto Manual

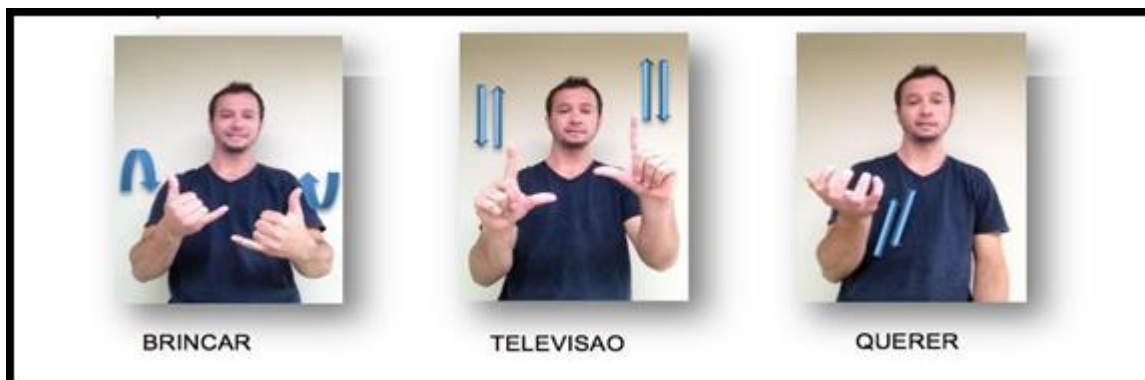


Fonte: (PRADO E LUGÃO, 2017, p.105).

Na Figura 2, as letras do alfabeto em português são reproduzidas em Libras utilizando as configurações de mãos. Por exemplo, a letra C é feita utilizando a configuração de mão nº 28 e a letra “D” é feita utilizando a configuração de mão nº 15. É necessário destacar que são diferentes. As configurações de mãos são unidades mínimas da Língua de Sinais e a partir desse parâmetro são produzidos os vocabulários da Libras. A sinalização das letras do alfabeto, conhecidas como datilologia, são utilizadas, apenas, para indicar nomes de pessoas, de ruas, estabelecimentos ou alguma palavra de acordo com a necessidade.

Movimento: O movimento envolve a maneira de movimentar as mãos e a direção em que os sinais são feitos. Os sinais podem apresentar movimentos ou não. Na Figura 3, podemos observar alguns movimentos para sinalização em Libras.

Figura 3 Imagens indicando os movimentos dos sinais brincar, televisão e querer.



Fonte: (PRADO E LUGÃO, 2017, p. 105).

Na primeira imagem do quadro, está sendo feito o sinal de brincar com movimento giratório para frente. A segunda imagem mostra o sinal de televisão com o movimento de balançar as mãos para cima e para baixo e o terceiro sinal é apresentado com o movimento de puxar a mão para próximo do corpo. Assim, é possível perceber que os movimentos na Língua de Sinais são elementos gramaticais importantes e definidores de significados.

Ponto de articulação: Pode ser compreendido como local onde o sinal é realizado. Podem ser feitos em contato com o corpo, normalmente na região da cabeça e tronco ou membros superiores, ou podem ser feitos em espaço neutro, localizado à frente do corpo, sem contato direto.

Figura 4— Imagens indicando os Pontos de Articulação



Fonte: (PRADO e LUGÃO 2017, p. 106).

Figura 4— Imagens indicando os Pontos de Articulação dos sinais brincar, vaca, responsável e anjo (PRADO e LUGÃO 2017, p. 106).

Na imagem acima, temos a representação de alguns sinais realizados nos diferentes pontos de articulação. Por exemplo, o sinal de VACA é feito na altura da cabeça, enquanto o sinal de RESPONSÁVEL é realizado na altura dos ombros. Assim, percebemos que os significados dos sinais também podem ser determinados a partir do local do corpo em que são realizados.

Orientação: os sinais, ou a palma da mão, mais precisamente, possuem uma orientação correta ao fazer um sinal, podem estar para o lado, para baixo, para cima, para frente, uma de frente para outra, dentre outras orientações possíveis.

Figura 5— Imagens indicando as Orientações de Mãos

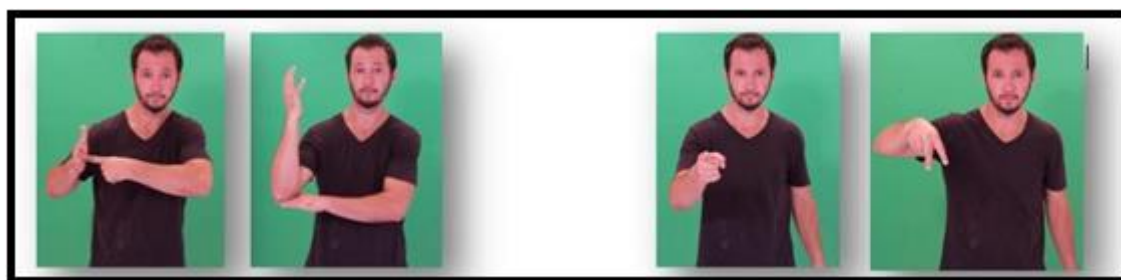


Fonte: (PRADO e LUGÃO 2017, p. 107).

Figura 5— Imagens indicando as Orientações de Mãos: Para frente, para si mesmo, para o lado esquerdo, para lado direito, para baixo e para cima. (PRADO e LUGÃO 2017, p. 107)

Os sinais ainda podem possuir uma direcionalidade. Normalmente, essa regra se aplica ao uso de verbos como ir e vir, subir e descer ou outros que pressuponham direção. Abaixo podemos observar alguns exemplos:

Figura 6 - Imagens indicando Orientação de Mãos e/ou direcionalidade



Fonte: (PRADO e LUGÃO, 2017, p.109).

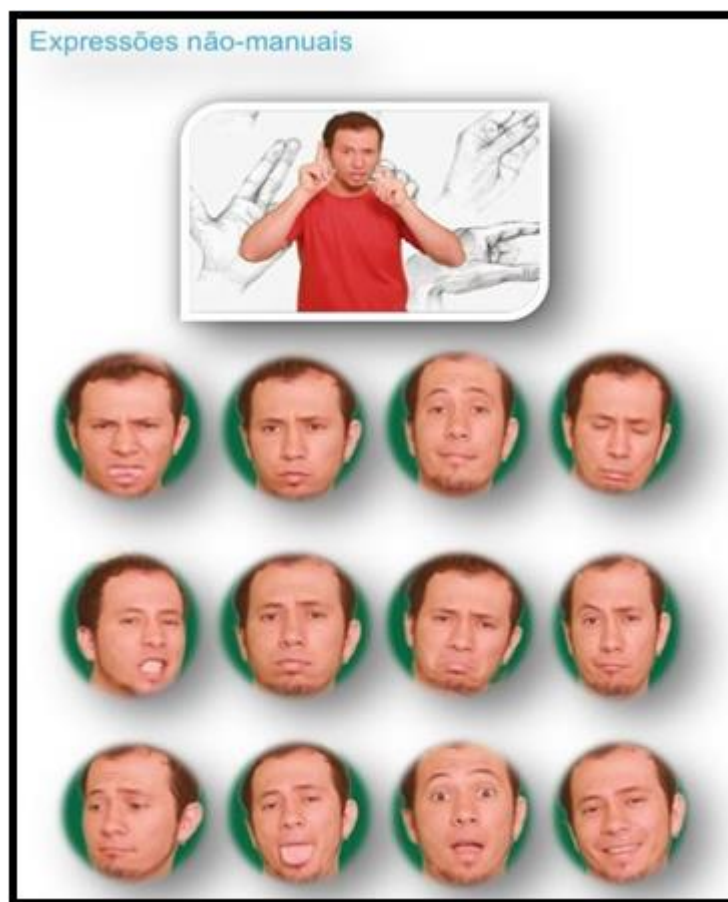
Figura 6 - Imagens indicando Orientação de Mãos e/ou direcionalidade dos sinais: Árvore e Andar (PRADO e LUGÃO, 2017, p.109)

Na imagem acima, temos o exemplo de dois sinais que são realizados utilizando a orientação distinta para a palma da mão. A primeira imagem mostra o sinal de ÁRVORE e destaca que a palma da mão é posicionada lateralmente. O segundo sinal representa o verbo ANDAR e é realizado para frente indicando a direção em que a pessoa anda.

Expressões faciais e corporais: são parâmetros de muita importância para a realização de um sinal e para a compreensão do mesmo. Além de expressarem emoções, são conhecidos como traços não-manuais, como por exemplo, o arquear

de sobrancelha, uso das bochechas e outros que mesmo sem o uso das mãos, podem adquirir significado na formação de sinais.

Figura 7— Imagens indicando algumas expressões não-manuais



Fonte: (PRADO e LUGÃO, 2017, p.110).

Figura 7– Imagens indicando algumas expressões não-manuais, ou, faciais. (PRADO e LUGÃO, 2017, p.110)

As expressões faciais são um dos componentes gramaticais das línguas de sinais e são importantíssimos na significação de um discurso em Libras. Com elas é possível expressar ironia, dúvida, interrogação, certeza, admiração entre outras. A seguir, poderemos observar um exemplo apresentado por Prado e Lugão (2017):

Figura 8— Imagens indicando expressões faciais



Fonte: (PRADO e LUGÃO 2017, p.111).

Figura 8— Imagens indicando expressões faciais como marcação de pontuação gramatical pelo uso do sinal bonita. (PRADO e LUGÃO 2017, p.111)

As três imagens se remetem a um mesmo vocabulário (BONITA), mas apresentam entonações diferentes a partir da expressão facial. A primeira imagem se refere a uma exclamação, a segunda é uma afirmação e a terceira apresenta uma pergunta. Esses são exemplos da utilização e importância das expressões faciais. Esse elemento gramatical é muito importante e pode apresentar muitos outros desdobramentos que precisam ser considerados quando se trata do ensino de Libras.

A combinação desses parâmetros, ou de apenas alguns deles, dão origem à formação dos sinais e as combinações dos sinais formam frases em contextos, do mesmo modo que a união das letras (morfemas) formam fonemas, que juntos, dão origem às palavras e essas às frases e assim sucessivamente.

3.2 Aquisição/aprendizagem de Libras como segunda língua

Para defendermos a proposta do ensino de Libras, como segunda língua de alunos ouvintes, como premissa para uma efetiva inclusão de surdos, é necessário entendermos o processo de aquisição de Libras como segunda língua. Todavia, segundo Mota (2008), “Infelizmente, nos principais livros e revistas acadêmicas da área de aquisição de segunda língua, é raro encontrarmos estudos sobre a aquisição de línguas de sinais como segunda língua.” Fator esse que nos levará a discutir de modo genérico o processo de aquisição de uma segunda língua, baseados em estudos feitos com línguas orais (LO).

Pesquisas recentes sobre aquisição/aprendizagem de uma segunda língua confirmam a hipótese de que os processos de aquisição (processo subconsciente/intuitivo de princípios gramaticais) e de aprendizagem (estudo consciente da gramática) representam dois sistemas de interiorização do conhecimento da L2. (SCHÜTZ, 2006)

Schütz (2006) define Aquisição como “processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. ” Esse processo tem semelhanças com o processo de assimilação da língua materna (LM)⁹ pelas crianças. Visto que a aquisição ocorre de maneira espontânea, por meio da interação, tendo seu foco no significado e não nas regras (MOTA, 2008). Desse modo, o conhecimento adquirido manifesta-se de forma intuitiva e implícita, tal como na aquisição da língua materna (LM).

Segundo Quadros (1997), existem basicamente três modelos de aquisição de L2: a Aquisição simultânea, que muitas vezes representa o caso dos alunos surdos, quando precisam aprender Libras e português, simultaneamente, tendo em vista que a maioria vem de famílias ouvintes e as mesmas não lhes expõem à Língua de Sinais precocemente. Todavia, vale lembrar que a Língua de Sinais é a língua materna (LM) dos surdos e, portanto, sua aquisição é feita de modo espontâneo, diferentemente do português, que deve ser ensinado de modo sistemático.

Outros modelos de aquisição de L2, para autora, são a aquisição espontânea da L2, não simultânea, que pode ocorrer, por exemplo, quando uma pessoa se muda para outro país e passa a conviver com uma língua que não é sua. E a aprendizagem da L2 de forma sistemática, normalmente ocorre em um ambiente artificial e formal de ensino, sendo necessárias metodologias e estratégias para abordagem da segunda língua.

Nesse sentido, compreendemos que a escola pode ser o único local de encontro e acesso da criança surda à Língua Brasileira de Sinais. Desse modo, estabelece-se, ainda que de forma velada, um 'acordo entre as partes', no qual a família se considera isenta do papel de formação linguística da criança, transferindo essa responsabilidade à escola.

⁹ Segundo Quadros (2009) o termo “língua materna” é utilizado no campo linguístico como a representação da língua que a criança utiliza no contexto em que cresce, fazendo um análogo à sua primeira língua, ou língua nativa. É por meio dessa língua que a criança se significa e significa o outro.

Ou seja, a aquisição ocorrerá de modo natural, na relação dos grupos, em momentos de interação espontânea, por meio de afinidades, conflitos e descobertas cotidianas. Enquanto aprendizagem ocorrerá de modo institucionalizado, nos horários pré-determinados para o ensino da Libras como disciplina curricular. Diferentemente do ensino de outras línguas orais ou, no caso, das línguas estrangeiras existentes no currículo, como por exemplo, inglês e espanhol. No caso da Libras, os alunos são expostos a estímulos e contatos também de modo informal e assistemático por meio da relação com alunos surdos que usam a Libras.

Esse fato pode ser facilmente observado, se pensarmos nos trabalhos de grupo, nos intervalos, nas atividades extraclasse, nas relações afetivas e sociais que são estabelecidas em sala de aula, possibilitando trocas e compartilhamento de conhecimento cultural, social, linguístico e emocional.

Entretanto, ao pensarmos em contextos inclusivos que envolvam alunos surdos, o que presenciamos, na maioria das vezes, são professores e escolas que não conhecem a Língua de Sinais e a educação desses alunos fica restrita às adaptações de aulas pensadas para ouvintes. As diretrizes políticas afirmam que a educação de surdos, usuários de Libras, deve ser bilíngue. Mas, como ser bilíngue em uma escola que só conhece e utiliza uma língua? De acordo com Prado (2017, p.87)

(...) mesmo quando são acionados serviços de suporte como intérprete de Libras, as aulas são pensadas na estrutura de uma língua que não é acessível para os alunos surdos. A comunidade escolar não compartilha a Língua de Sinais e os alunos surdos permanecem sem possibilidades de interações significativas, mantendo o cenário de segregação em nome de uma suposta inclusão. (Prado, 2017, p.87).

Assim, é importante pensar sobre as providências a serem tomadas no que se refere à estruturação de uma educação bilíngue para surdos em escolas inclusivas. É insuficiente admitir que os surdos têm direito a aprender e usar a Língua de Sinais, se as demais pessoas constituintes do ambiente escolar não conhecem essa língua e não a utilizam para interação com os alunos surdos. Sobre essa questão, Prado e Corrêa (2018, p.75) acrescentam:

As escolas precisam compreender que a educação de surdos, na perspectiva bilíngue, situa-se em contexto de acesso e utilização de uma língua visual. Mas, também na garantia de ressignificação do ambiente escolar de maneira que os alunos surdos possam participar, não apenas, por terem acesso a uma Língua de Sinais, mas

que sejam considerados pertencentes a uma cultura, própria da comunidade Surda. (PRADO e CORRÊA, 2018, p.75).

Dessa maneira, percebemos uma grande contradição entre as políticas públicas de inclusão que afirmam o direito dos surdos a uma educação bilíngue, quando as escolas inclusivas não estão preparadas para assumir duas línguas em contexto escolar.

Com base nas reflexões até aqui desenvolvidas sobre a importância da Libras no contexto da escolarização de alunos surdos e da formação de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, passamos agora a apresentar os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

No próximo capítulo, descreveremos o percurso investigativo adotado, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, bem como o programa de ensino de Libras implementado junto a alunos ouvintes da escola participante — procedimento que possibilitou a análise das interações comunicativas e dos impactos no processo de inclusão escolar vivenciado.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DE UMA PESQUISA SOBRE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES

Neste capítulo, apresentamos a abordagem metodológica que fundamenta esta pesquisa, os procedimentos de produção e análise dos dados, bem como o contexto em que se deu a investigação, os sujeitos participantes e os cuidados éticos adotados.

Para isso, iniciamos com a discussão teórico-metodológica que sustenta a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, ancorada na perspectiva histórico-cultural. Em seguida, descrevemos o contexto em que foi realizada a pesquisa de campo e os sujeitos envolvidos no processo investigativo. Por fim, detalhamos os procedimentos de análise e interpretação dos dados, fundamentados na metodologia dos Núcleos de Significação, utilizada como estratégia para a compreensão dos sentidos produzidos pelos participantes ao longo da experiência e do desenvolvimento do programa.

4.1 Abordagem Metodológica

De acordo com os temas abordados nesta tese, apresentaremos a seguir a base teórico-metodológica que fundamenta esta pesquisa. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos de Vigotski e em sua abordagem histórico-cultural. Essa abordagem tem como foco as potencialidades do desenvolvimento humano a partir das influências do meio social, possibilitadas pelas interações sociais e constituídas em suas diferenças, ou seja, estão para além de sua natureza biológica, ou, deficiência, contribuindo assim, para novas possibilidades e descobertas (VIGOTSKI, 2012).

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza descritiva, fundamentada na perspectiva histórico-cultural. A abordagem qualitativa permite uma análise crítica e detalhada de um recorte específico, sem a rigidez de padrões fixos, mantendo, contudo, o rigor científico e ético nos procedimentos de coleta e análise de dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994; PEREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2020). Este tipo de pesquisa valoriza descrições ricas e detalhadas de pessoas, situações e eventos, utilizando fontes como transcrições de entrevistas, depoimentos, fotografias e outros documentos. Os dados são coletados/produzidos, diretamente no ambiente natural, priorizando o processo em relação ao produto e considerando a perspectiva dos participantes.

Segundo Rey (2010), a pesquisa qualitativa exige a imersão do pesquisador no campo de estudo, entendendo o cenário social que constitui o fenômeno analisado. Oliveira (2008) descreve essa abordagem como um estudo minucioso de fatos, objetos ou grupos, buscando compreender seu significado e suas características contextuais. Conforme Fonseca (2002), embora inicialmente associada à Antropologia e à Sociologia, a pesquisa qualitativa vem ampliando sua aplicação às áreas de Psicologia e Educação devido a profundidade e flexibilidade de seus métodos.

Com base em Gil (2011), esta pesquisa também foi definida como descritiva, enfatizando a descrição sistemática de fatos e características de um grupo ou contexto específico. A pesquisa descritiva busca analisar transformações e percepções de uma realidade, considerando sentimentos, expectativas e práticas dos participantes.

4.1.1 Aspectos Éticos

Considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, sob o número 76289923.2.0000.0311, tendo obtido parecer favorável. O documento de aprovação encontra-se disponível no Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética. Entre as observações destacadas, ressaltam-se a relevância da proposta, a viabilidade do cronograma e a entrega de toda a documentação necessária. O modelo utilizado para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) também está disponível no Anexo 2.

4.2 Contexto da pesquisa, sujeitos e procedimentos

A presente pesquisa surge de inquietações pautadas nas vivências obtidas ao longo de pesquisas acadêmicas anteriores, bem como em observações empíricas, do cotidiano escolar de crianças surdas e ouvintes em contextos inclusivos. Como as relações são estabelecidas nesses espaços e que tipo de intervenções poderiam ser feitas de modo a mitigar as barreiras encontradas nesse processo. Sobretudo, a barreira linguística/comunicacional/comunicacional.

Neste sentido, o principal objetivo desta pesquisa é implementar o programa de ensino de Libras para os alunos ouvintes do primeiro segmento do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola da Rede Municipal de Niterói, de forma sistemática e institucionalizada, para ampliar as possibilidades comunicacionais e

favorecer o processo de inclusão de alunos surdos, promovendo interações sociais, possibilitando o desenvolvimento e participação do grupo de alunos surdos e ouvintes.

4.2.1 Contexto da pesquisa

Sobre o contexto de nossa pesquisa, é necessário nos situarmos sobre os demarcadores do município de Niterói. Segundo dados obtidos no censo escolar de 2022¹⁰ (INEP; QDUQ, 2022), O Município de Niterói apresenta uma população de 487.327 (quatrocentos e oitenta e sete mil e trezentos e vinte sete) habitantes, 94 (noventa e quatro) escolas, sendo 86% destas, equipadas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) as quais são mapeadas por 7 (sete) polos em sua totalidade. Atualmente, o município possui cerca de 29601 (vinte e nove mil e seiscentos e um) alunos matriculados na educação básica. Destes, um universo de 1389 (mil trezentos e oitenta e nove), sob coordenação da Educação Especial, matriculados no ensino regular.

Como um recorte para a nossa pesquisa, a realizamos na Escola Municipal Paulo Freire, que, segundo dados apresentados pela secretaria da escola, a mesma possui 677 alunos matriculados no 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, destes, 113 são alunos da Educação Especial, atendidos em SRMs, assistidos por Professores de Apoio Educacional Especializado e por Intérpretes de Libras e Professores bilíngues, no caso dos 37 alunos surdos, matriculados na escola.

Como práticas educacionais, desde a chegada dos primeiros alunos surdos à escola, em 2004, os alunos surdos do primeiro segmento do ensino fundamental, frequentam classes compostas por professores ouvintes proficientes em Libras, professores de apoio educacional especializado bilíngues, que se fazem presentes em sala, apenas quando há a necessidade de intervenção de um profissional Apoio Educacional Especializado em sala.

Neste momento inicial, que recebe os alunos do 1º ao 5º ano, todos os alunos da classe são surdos, com o objetivo de promover o encontro e a convivência desses alunos com seus pares linguísticos e a manutenção de um ambiente favorável à aquisição de língua, construção de identidade e desenvolvimento dos alunos. Ou seja, neste cenário, configura-se o modelo de Classe Bilíngue de surdos.

¹⁰ fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3303302-niteroi/censo-escolar>

Neste sentido, o encontro de alunos surdos com os alunos ouvintes do primeiro segmento, ocorre durante entrada, saída, recreio, circulação pelos diferentes espaços da escola e nos momentos de refeição. Todavia, esta não é a realidade dos alunos do segundo segmento. Os encontros, antes ocasionais e quase que espontâneos, passam a ser institucionalizados e cotidianos, tendo em vista que ao ingressarem no 6º ano, os alunos surdos e ouvintes, passam a frequentar classes comuns inclusivas.

4.2.2 Sujeitos

As classes comuns inclusivas desta escola são configuradas com a presença de professores ouvintes, responsáveis pelas diferentes disciplinas da grade, em sua maioria, não usuários de Libras, intérpretes de Libras ouvintes, professor de apoio educacional especializado e professor de apoio educacional especializado bilíngue para o caso de alunos surdos público-alvo da educação especial e alunos surdos e ouvintes, protagonizando as relações. Neste cenário, temos, portanto, campo propício para o lócus de nossa pesquisa, que é a defesa da Educação Bilíngue de surdos, dentro de uma perspectiva inclusiva.

Desse modo, entendemos ser urgente a necessidade de sistematizar e institucionalizar o ensino de Libras a partir do primeiro segmento. De forma a romper com possíveis práticas excludentes nas relações do segundo segmento, bem como, no decorrer da vida social desses alunos.

A pesquisa foi realizada com um universo de aproximadamente 150 alunos ouvintes, de 8 classes comuns do primeiro segmento do Ensino Fundamental, mantidas em suas configurações iniciais, compreendidas em 3 turmas, de 1º ano, 2 turmas de 3º ano e 3 turmas de 5º ano, formando, portanto, um grupo heterogêneo de meninos e meninas, entre 6 e 11 anos de idade.

Cabe destacar que as famílias dos participantes da pesquisa autorizaram o uso de suas imagens por meio de consentimento formal, respeitando os princípios éticos e legais para a condução de pesquisas com seres humanos.

4.2.3 Procedimentos de produção e análise de dados

Para a produção dos nossos dados, organizamos nossa investigação em três etapas, que envolveram múltiplas estratégias de coleta e análise de dados, como observação direta, diário de campo, gravações em áudio e vídeo, registros

fotográficos e o acompanhamento de aulas de Libras com duração de 45 minutos semanais, ao longo de aproximadamente nove meses.

A produção de dados apresentou desafios significativos, uma vez que não contou com assistentes de pesquisa. Assim, coube à pesquisadora assumir, simultaneamente, as funções de professora, observadora, além de fazer os registros e anotações. Essa condição exigiu um exercício contínuo de escuta sensível, atenção às dinâmicas relacionais e um olhar atento às múltiplas expressões dos participantes.

Os registros em diário de campo, somados às gravações, permitiram reconstruir com maior riqueza de detalhes os acontecimentos vivenciados. Foram realizadas transcrições, narrações e comentários que contemplaram não apenas os elementos verbais, mas também aqueles expressos por meio de olhares, gestos, expressões faciais e corporais, conforme aponta Freitas (2003). Essa abordagem buscou captar nuances da experiência educativa a partir da perspectiva dos participantes, valorizando suas singularidades e contextos relacionais.

Como destaca Pletsch (2009), pesquisas realizadas no ambiente escolar devem considerar a subjetividade e as singularidades das interações humanas, que se constroem a partir da inserção do indivíduo em um coletivo, uma cultura e um contexto social específicos.

Para a análise do material empírico, adotamos o método construtivo proposto por Vigotski (1996, 2000), em diálogo constante entre teoria e empiria (DAINEZ; SMOLKA, 2019). Dessa forma, priorizamos dados escolares significativos que permitiram observar formas singulares de participação dos sujeitos, com especial atenção às interações promovidas nas atividades de ensino de Libras para alunos ouvintes.

A pesquisa, de caráter qualitativo-descritivo, alinhou-se à perspectiva histórico-cultural ao investigar como a interação social contribui para o desenvolvimento dos sujeitos, favorecendo o acesso dos alunos surdos por meio de uma língua compartilhada.

Durante o trabalho de campo, optamos por múltiplos registros: fotografias, filmagens e anotações em diário de campo, compreendidos, segundo Pereira (2010), como:

[...] primeiro registro escrito das ideias do investigador, em que ele tenta resgatar as reflexões feitas em campo e as realizadas com o auxílio de instrumentos, e a partir das quais ele poderá construir novas reflexões, em

um processo de análise que já teve seu início, mas encontra-se longe de adquirir um fim (PEREIRA, 2010, p. 153).

O uso desses diferentes registros ampliou as possibilidades de reconstrução dos episódios observados e de aprofundamento analítico. Inicialmente, o diário de campo foi utilizado para anotar reações das crianças às atividades propostas, suas preferências, dificuldades, interações e demais comportamentos relevantes. Alguns registros foram feitos imediatamente após a observação, a fim de preservar detalhes e evitar esquecimentos; outros foram realizados posteriormente, com base na análise de vídeos e fotografias. Ainda, novas compreensões emergiram apenas na fase de análise, sob o olhar teórico desenvolvido ao longo da tese.

Complementarmente, empregamos o método da observação não estruturada, definido por Fonseca (2002) como:

[...] ocasional ou assistemática, realizada sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos imprevistos, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los (FONSECA, 2002).

Essa forma de observação nos permitiu captar fenômenos espontâneos que emergiram nas relações escolares e nos relatos das crianças sobre situações vividas fora da escola, em que o uso da Libras foi mobilizado. Um exemplo marcante foi o relato de uma criança sobre o encontro com um profissional surdo em um supermercado e sua tentativa, ainda que tímida, de comunicação em Libras.

4.2.3.1 Etapas da investigação

Nossa produção e análise de dados, dividiu-se em três etapas a saber: (I) Mapeamento e levantamento da realidade; (II) Implementação do Programa e Avaliação (III) Análise de dados.

Etapa I - Mapeamento e levantamento da realidade

Na primeira fase, realizamos um levantamento do contexto no qual os sujeitos atores estavam inseridos, com o objetivo de compreender o que os mesmos já possuíam, ou não, de conhecimento sobre o universo da nossa pesquisa. Esse mapeamento foi realizado em cada uma das turmas, separadamente e adequando a linguagem, de acordo com a idade dos alunos. Uma avaliação inicial foi realizada pautada em um diálogo de sensibilização, em que foram feitas perguntas como: vocês

sabem o que é Libras? Por quem ela é utilizada? Conhecem alguma pessoa surda, na família, na vizinhança, na escola? Ao encontrar uma dessas pessoas, vocês conseguem se comunicar? Essa etapa teve duração de 2 aulas de 45min e um número quase que absoluto, não sabia o que era, ou para que servia. Com exceção de 3 alunos, que tinham familiares surdos, ou, conheciam vizinhos.

A partir das anotações e dos registros realizados, foi possível criar planos de aula que estivessem de acordo com os objetivos desta pesquisa e com a realidade encontrada. Os planos de aula podem ser verificados no Anexo I - Planos de Aula.

Na segunda etapa que será apresentada a seguir, nos dedicamos à aplicação das aulas, observação direta e avaliação.

Etapa II - Implementação do Programa e Avaliação

Conforme o mencionado anteriormente, para a sistematização do ensino de Libras, foram ministradas aulas de 50min semanais para cada turma, durante aproximadamente 9 meses (Exclui-se desse período, feriados, recesso escolar e pontos facultativos. As aulas foram realizadas durante o próprio turno de aula, dentro da grade de horários, destinadas a atividades extra e organizadas às terças-feiras e quintas-feiras, das 13h às 16:40, com 20min de intervalo. Às Terças-feiras eram atendidas as 2 turmas de 3º ano e 2 turmas de 1º ano e às quintas-feiras, 3 turmas de 5º ano e 1 turma de 1º ano respectivamente.

As aulas eram dinâmicas, lúdicas e que por vezes reunia grupo de surdos e ouvintes para a realização de determinadas atividades. Essas atividades conjuntas, eram combinadas previamente com a professora regente da turma bilíngue, que participava da mediação e interação entre os grupos. A escolha de conteúdos e objetivos de aprendizagem foram pautadas no Orientador Curricular¹¹ para o Ensino de Libras como Segunda Língua (RODRIGUES E PRADO, 2019), produto de minha pesquisa durante o Mestrado, apresentados no quadro a seguir:

¹¹ Material produzido na pesquisa que iniciou no mestrado e que propõe a viabilização do ensino de Libras para crianças ouvintes da educação básica. Na primeira seção deste documento, abordam-se questões esclarecedoras sobre a surdez, abrangendo tópicos sobre Libras, Comunidade Surda e discussões conceituais sobre os principais termos empregados na pesquisa, L2 e os conceitos de aquisição e aprendizagem. Na segunda parte do documento, encontramos sugestões de conteúdos, objetivos e propostas de atividades que podem ser realizadas em cada ano do primeiro segmento do ensino fundamental.

TABELA 1

	BLOCO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VOCABULÁRIO BASE	SUGESTÃO DE RECURSOS
INTRODUÇÃO	APRESENTAÇÃO SENSIBILIZAÇÃO PARA LIBRAS	COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DE CONHECER E UTILIZAR A LIBRAS.	NESTA FASE NÃO HÁ DELIMITAÇÃO VOCABULÁRIOS	VÍDEO E BATE-PAPO DE APRESENTAÇÃO À LIBRAS
	ATENÇÃO VISUAL, DIRECIONAMENTO DO OLHAR.	APRENDER A SER OLHADO E OLHAR OS OUTROS, PERCEBER E		JOGO DO ELEFANTE*
	EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS	USAR AS EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO.		DINÂMICAS ENVOLVENDO EXPRESSÕES CORPORAIS E FACIAIS, FOTOS E RECONHECIMENTO DAS EXPRESSÕES FACIAIS,
UNID 1	ALFABETO MANUAL	APRENDER AS LETRAS DO ALFABETO	LETRAS DO ALFABETO	ILUSTRAÇÕES E VÍDEOS
	NOME	APRENDER A REPRODUZIR SEU PRÓPRIO NOME E DOS OUTROS	LETRAS DE SEU NOME E DOS DEMAIS	JOGOS DE SOLETRAÇÃO
	SINAL PESSOAL.	USAR O SINAL PESSOAL PARA SE IDENTIFICAR E SE REFERIR AOS OUTROS	SINAIS PESSOAIS.	JOGO “ACRESCENTE UM SINAL”*
	PRONOMES PESSOAIS	CONHECER E APRENDER O USO DOS PRONOMES PESSOAIS EM LIBRAS	EU, VOCÊ, ELE, ELA, NÓS, VOCÊS, ELES, ELAS	USO DE DIÁLOGOS SIMPLES GÊNERO TEXTUAL:TIRINHA

	BLOCO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VOCABULÁRIO BASE	SUGESTÃO DE RECURSOS
	SAUDAÇÕES	CUMPRIMENTAR DIRIGIR-SE AO OUTRO E RESPONDER	OI, TUDO BEM, BOM DIA, BOA TARDE, BOA NOITE...	JOGOS TEATRAIS COM USO DE SAUDAÇÕES GÊNERO TEXTUAL:TIRINHA
UNID 2	REGRAS BÁSICAS DE CONVIVÊNCIA	COMPREENDER E UTILIZAR OS SINAIS DE ACORDO COM AS REGRAS DE CONVIVÊNCIA.	OBRIGADA, DE NADA, POR FAVOR, DESCULPA, LICENÇA, ESPERA.	ACOLHIMENTO DO DIA COM CONVERSA INICIAL/RODINHA
	LOCALIZAÇÃO TEMPORAL	UTILIZAR OS SINAIS TEMPORAIS ADEQUADAMENTE EM SITUAÇÕES COTIDIANAS.	ONTEM, HOJE E AMANHÃ, ANTES E DEPOIS.	CARTAZ COM ATIVIDADES (ONTEM, HOJE, AMANHÃ)*
	DIAS, MESES E ANO	IDENTIFICAR E RECONHECER OS DIAS DA SEMANA, DIAS E MESES DO ANO, REPRODUZINDO- OS EM LIBRAS.	DIAS DA SEMANA, DIAS E MESES DO ANO.	BRINCADEIRAS COM CALENDÁRIO
	NÚMEROS CARDINAIS E QUANTIDADES	IDENTIFICAR E UTILIZAR NÚMEROS. CONTAR EM LIBRAS RELACIONAR NÚMEROS E QUANTIDADES	NÚMEROS ATÉ 10. NÚMEROS DE TELEFONE, CASA, ROUPA, IDADE...	DOMINÓ, JOGO DA MEMÓRIA ENVOLVENDO NÚMEROS E QUANTIDADES,
UNID 3	CORES	CONHECER E UTILIZAR OS SINAIS	AMARELO, AZUL, VERMELHO, VERDE, PRETO,	BRINCADEIRA DA GARRAFA COLORIDA*;

	BLOCO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VOCABULÁRIO BASE	SUGESTÃO DE RECURSOS
		REFERENTES ÀS CORES	BRANCO, MARROM, ROSA, LARANJA, ROXO, CINZA.	JOGO DO “MESTRE MANDOU
	ALIMENTOS	CONHECER E UTILIZAR OS SINAIS DE ALIMENTOS DE ACORDO COM AS SITUAÇÕES COTIDIANAS.	ARROZ, FEIJÃO, CARNE, FRANGO, PEIXE, MACARRÃO, BATATA, PÃO, LEITE, QUEIJO, CENOURA, BISCOITO, MAÇÃ, BANANA, LARANJA, CAFÉ, CHOCOLATE, GELATINA....	PASSEIO AO SACOLÃO, FEIRA OU MERCADO; AULA DE CULINÁRIA: ALUNOS PODEM FAZER SALADA DE FRUTAS OU UMA RECEITA GÊNERO TEXTUAL: ENCARTE, RECEITA...
	SABORES	DIFERENCIAR E CLASSIFICAR OS ALIMENTOS POR SEUS SABORES UTILIZANDO CORRETAMENTE OS SINAIS EM LIBRAS	GOSTOSO, RUIM, DOCE, SALGADO, AZEDO, AMARGO	JOGO “QUE SABOR É ESSE?”*
UNID 4	FAMÍLIA	APRENDER OS SINAIS QUE DENOMINAM CADA MEMBRO DA FAMÍLIA	PAPAI, MAMÃE, VOVÔ, VOVÓ, TIO, TIA, PRIMOS, IRMÃOS	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (CONTO DE FADAS E HISTÓRIAS INFANTIS)
	BRINQUEDOS	FALAR SOBRE OS SEUS BRINQUEDOS, OS	CARRINHOS, URSO, BONECA, PARQUINHO	JOGO DO “MESTRE MANDOU”; CARTÕES ILUSTRADOS

	BLOCO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VOCABULÁRIO BASE	SUGESTÃO DE RECURSOS
		DA SALA, DOS COLEGAS.		

Fonte: Quadro retirado do Orientador Curricular para o Ensino de Libras Para o Primeiro Segmento (RODRIGUES e PRADO, p.51, 2019).

Nas primeiras aulas, desenvolvemos atividades que exploravam a visualidade e o uso do espaço, aspectos fundamentais para familiarizar os alunos, usuários de uma língua oral-auditiva, com uma língua de modalidade visual-espacial, como é o caso da Libras. Para tanto, propusemos dinâmicas com o uso de câmeras e aplicativos de filtros de imagem, com o objetivo de estimular o reconhecimento e a reprodução de expressões faciais e sentimentos não verbais, conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9 — Atividade com uso de expressões faciais



Fonte: O autor (2024).

A seguir, introduzimos elementos fundamentais da Libras, como o uso de sinais pessoais, que representam os nomes próprios de seus usuários. Para essa atividade, convidamos uma professora surda adulta, que conversou com os alunos e realizou a atribuição dos sinais.

Figura 10 — Atividade com alfabeto manual



Fonte: arquivo pessoal.

A Figura 10 registra uma atividade voltada à apropriação do alfabeto manual. A turma foi dividida em quatro grupos, e cada grupo recebeu um alfabeto móvel, produzido com materiais de baixo custo. Os participantes precisavam localizar, entre letras desorganizadas, os sinais correspondentes ao alfabeto em Libras e entregá-los ao líder do grupo, que os organizaria em ordem alfabética. Vencia o grupo que completasse a tarefa com maior rapidez e precisão. A proposta, além de favorecer a identificação dos sinais, incentivou o trabalho colaborativo.

Após esse processo inicial, os alunos aprenderam a sinalizar nomes, idades e informações pessoais. A partir disso, buscamos introduzir conteúdos temáticos — como cores e frutas — por meio de estratégias lúdicas e interativas. Nessas ocasiões, alunos surdos também foram convidados a participar ativamente das atividades, o que proporcionou momentos de interação significativa entre todos.

Para ensinar o vocabulário de frutas, por exemplo, fizemos uma salada de frutas, em que, de olhos vendados, os alunos — surdos e ouvintes — experimentavam frutas e sinalizavam seus respectivos sinais, ou as palavras em português, via soletração, como ilustrado na Figura 11.

Figura 11— Atividade com salada de frutas



Fonte: Arquivo Pessoal.

No ensino das cores, promovemos atividades ao ar livre, como a adaptação da brincadeira "Galinha Choca", transformada em “Alerta Cor”, em que o aluno com a bola sinalizava uma cor e perseguia o colega até que este tocasse na cor indicada no ambiente. As Figuras 12 e 13 apresentam registros dessa atividade, incluindo um QR Code com o vídeo correspondente.

Figura 12 — Atividade tema: cores



Fonte: O autor (2024).

Figura 13 — Qr code para vídeo com atividade em quadra



Fonte: O autor (2024).

A intencionalidade pedagógica dessas ações consistia em ampliar o vocabulário em Libras, promover a fluência no uso dos sinais e fortalecer as interações entre alunos surdos e ouvintes. Buscamos, ao longo das aulas, incentivar brincadeiras de roda, perguntas e respostas, piques e diálogos, sempre priorizando a ludicidade como recurso mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Os sinais eram inicialmente apresentados de forma lexical, com base na tríade palavra-imagem-sinal. Em seguida, os alunos eram convidados a utilizar os sinais em contextos comunicativos espontâneos, sem a rigidez do uso isolado de verbetes. Por exemplo, ao tratar do tema “animais”, os diálogos abordavam suas características, habitat e quantidade de animais conhecidos, incentivando os alunos a ampliar o vocabulário por meio de perguntas e curiosidades.

Quanto aos mecanismos de avaliação, utilizamos procedimentos informais e contínuos, como observação participante, registros em vídeo e diário de campo, além de uma avaliação formal, composta pela produção de um texto sinalizado em Libras. Nesse vídeo, cada aluno deveria se apresentar, informando seu nome e sinal pessoal, idade, cidade de residência (Niterói ou São Gonçalo), com quem mora, animais de estimação, cores e alimentos preferidos.

Complementarmente, registramos as interações espontâneas entre alunos surdos e ouvintes, em diferentes momentos escolares, por meio de fotos e relatos no diário de campo. Esses registros contribuíram significativamente para a análise qualitativa e para a identificação de avanços no processo de construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar.

Etapa (III) – Análise de dados

A análise e produção de dados ocorreu de modo constante durante toda a implementação da pesquisa. Fator que nos permitiu elencar prioridades, como, por exemplo, se deveríamos ampliar a quantidade de aulas, para abordar determinados conteúdos, ou, se determinadas atividades poderiam ser integradas com o grupo de surdos de outras classes.

Concluída a etapa de produção dos dados, iniciamos o processo de organização e análise do material empírico coletado ao longo da pesquisa. Embora a análise sistemática tenha ocorrido após o encerramento da intervenção em campo, é importante destacar que, por continuar atuando na escola onde a pesquisa foi realizada, mantive contato com o contexto investigado e ocasionalmente observei, ainda que de maneira indireta, os sujeitos da pesquisa em situações do cotidiano escolar.

As observações complementares, aliadas à leitura atenta e recorrente dos registros em diário de campo, vídeos e fotografias, contribuíram para aprofundar a compreensão das experiências vividas e forneceram subsídios importantes para o desenvolvimento da etapa analítica. Nesse sentido, passamos agora à apresentação da metodologia adotada para a análise dos dados, com base na técnica de Análise de Conteúdo.

4.3 Análise de dados

Para analisar os dados, partimos da triangulação dos dados coletados na observação participante, nas anotações do diário de campo e nas imagens produzidas de vídeo e fotos. Neste processo, os dados coletados foram continuamente confrontados com o referencial teórico estudado.

Inspiradas nas proposições metodológicas de Aguiar e Ozella (2006; 2013), adotamos a técnica de análise por Núcleos de Significação, por entendermos que ela permite a apreensão dos sentidos produzidos nas vivências escolares. Essa escolha metodológica nos permite dialogar com os fundamentos da abordagem histórico-cultural de Vigotski, que compreende que os sentidos são construídos na relação entre linguagem, pensamento e contexto social.

Segundo Aguiar e Ozella, o processo analítico por Núcleos de Significação ocorre em três etapas interdependentes e dialéticas: identificação dos pré-indicadores; organização dos indicadores; e construção dos núcleos de significação.

Para tanto, inicialmente, realizamos a análise dos registros de campo e das transcrições das apresentações sinalizadas em Libras, extraindo trechos que evidenciavam sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas nas aulas e nas relações ali estabelecidas. Esses trechos, foram destacados como pré-indicadores e filtrados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

Acerca do levantamento dos pré indicadores, temos como exemplo prático, a Atividade: “Que fruta é essa? ” Mais Salada de frutas com olhos vendados. Nesta atividade, os alunos foram vendados e, usando um palito, provaram pedaços de frutas oferecidos pela professora. Depois, ainda vendados, deveriam sinalizar qual fruta estavam provando e, se possível, descrever seu sabor (doce, azedo, gostoso etc.). O objetivo era praticar os sinais das frutas e explorar escolhas lexicais e o campo semântico da Libras, de modo espontâneo, expressando suas próprias percepções.

Para a realização da atividade, convidamos a turma bilíngue de surdos para integrar o grupo e assim, proporcionarmos um ambiente de interação linguística e a possibilidade do uso da língua de forma imersiva. Um dos desafios propostos era que os ouvintes não poderiam falar com o colega vendado, devendo se comunicar com sinais — e, no caso de um colega surdo vendado, com Libras tátil.

Por meio dos registros fotográficos, vídeos e das anotações no diário de campo, foram observadas as seguintes situações:

1. Os alunos tentavam adivinhar a fruta com entusiasmo, mesmo errando. Uma aluna disse rindo: ‘Achei que era banana, mas era maçã! ’. Todos sinalizavam os sinais e nomes das frutas com as mãos. ”
2. Um colega vendado foi tocado levemente na mão por outro aluno, que sinalizou em Libras tátil qual seria a vez dele. O aluno surdo sorriu e sinalizou ‘morango’ com segurança após provar. ”
3. “A turma toda ficou em silêncio para que o colega vendado pudesse se concentrar. Uma aluna cochichou ‘não pode falar, tem que mostrar com a mão’. ”
4. “Após o jogo, os alunos começaram a pedir mais frutas para continuar praticando os sinais, mesmo depois do fim da brincadeira. ”

A partir da análise dos acontecimentos, transformamos os pré-indicadores em indicadores, ou seja, estabelecemos agrupamentos de elementos que apontavam para um mesmo eixo de sentido. Por exemplo:

Indicador 1: Utilização espontânea da Libras tátil para comunicação com colega surdo vendado.

Indicador 2: Respeito às regras de acessibilidade comunicacional (não falar, sinalizar).

Indicador 3: Entusiasmo e engajamento dos alunos na tarefa mesmo com erros.

Indicador 4: Continuidade da prática dos sinais após o encerramento da atividade.

Indicador 5: Adaptação do comportamento dos ouvintes às necessidades dos surdos.

Então, analisamos os mesmos com base no referencial teórico da pesquisa, que nos permitiram chegar aos núcleos de significação e cada núcleo deveria representar a síntese de todos os elementos que os constituíssem. Por exemplo:

Nesta atividade, interpretamos que a experiência de “provar frutas de olhos vendados” permitiu aos alunos vivenciar uma comunicação não oral, visual ou tátil, e com isso desenvolveram uma percepção mais sensível das barreiras enfrentadas por pessoas surdas e surdocegas. Foi uma experiência concreta de acessibilidade, que demandou atenção, empatia e uso da Libras como meio comum e necessário de interação. Então, denominamos o núcleo de *“Linguagem e promoção de Acessibilidade e Respeito às diferenças.”*

Para melhor ilustrar o processo de criação dos núcleos de significação, apresento a seguir, o quadro demonstrativo:

Pré-indicador	Indicador	Núcleo de Significação
Aluno tocou a mão do colega surdo para sinalizar sua vez	Uso espontâneo da Libras tátil	Linguagem e promoção de Acessibilidade e Respeito às diferenças
Professora reforçou que ninguém podia falar com os colegas vendados	Adaptação das regras para acessibilidade comunicacional	Linguagem e promoção de Acessibilidade e Respeito às diferenças

Turma respeitou o silêncio e observou o uso de sinais mesmo fora da atividade	Compreensão da importância do silêncio visual e da escuta pelo corpo	Linguagem e promoção de Acessibilidade e Respeito às diferenças
Alunos quiseram continuar praticando os sinais depois do jogo	Engajamento com a Libras como forma válida de nomear o mundo	Linguagem e promoção de Acessibilidade e Respeito às diferenças

É importante destacar que, embora apresentadas em etapas, que sugerem linearidade, todo o percurso de análise e produção de dados, foi marcado por inúmeras visitas e revisitas à pesquisa e seus objetos. Provocando, releituras e reorganizações, de modo que o processo de análise também constituiu um momento de aprendizagem significativa para esta pesquisadora, que se viu envolvida nas histórias, nas reações e nas descobertas dos sujeitos participantes.

Assim, os núcleos de significação foram elencados como sínteses provisórias, que, ao serem amparadas teoricamente, permitiram ampliar a compreensão sobre o papel da Libras como elemento mediador das relações escolares, da comunicação e da construção de uma cultura mais inclusiva entre os alunos.

Adiante, apresentaremos os núcleos de significação construídos, seus respectivos indicadores, e a interpretação das experiências observadas, a partir dos dados empíricos coletados durante a aplicação do Programa de Ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes.

4.3.4 Quadro de Indicadores e Núcleos de Significação

Conforme dito anteriormente, neste item, apresentaremos nossos núcleos de significação. É imprescindível afirmarmos que durante a organização e análise dos dados por meio dos Núcleos de Significação, foram identificadas diversas expressões de sentidos, construídas ao longo da implementação do programa. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, um quadro geral de Núcleos de Significação, Indicadores, Pré-indicadores e Sentidos Relacionados

Núcleo de Significação	Indicadores	Pré-indicadores (exemplos)	Sentidos Relacionados
------------------------	-------------	----------------------------	-----------------------

Libras como possibilidade de encontro	Início de interações espontâneas; comunicação visual; interesse pelo outro.	“Esperou o colega surdo terminar de sinalizar antes de continuar o jogo. ” “Abraçaram-se após sinalizarem: “prazer, conhecer você. ” “Durante o recreio, um grupo de ouvintes se aproximou do colega surdo e tentou sinalizar ‘brincar’.”	Aproximação, reconhecimento do outro, vínculo social.
A ludicidade como mediadora da aprendizagem	Jogos despertam engajamento; reforço de sinais; repetição espontânea.	“Passa ou Repassa”: alunos torciam, corrigiam e comemoravam sinais. “Na atividade ‘Mamãe posso ir?’, todos riam e imitavam os animais com entusiasmo.” “Durante o ‘Alfabeto embaralhado’, o jogo gerou competição saudável entre os grupos. ” encorajados a continuar”	Aprendizado prazeroso e coletivo, motivação, espontaneidade.

Reconhecimento da Libras como língua	Compreensão da Libras como estrutura linguística; valorização da cultura surda.	“Libras é igual ao português, só que com as mãos. ” “Ao encontrar um painel com Libras na escola, uma aluna disse: ‘Esse é o alfabeto em Libras.’” “Um aluno perguntou se existia ‘Libras do inglês’. ”	Legitimação da Libras como língua; respeito à diferença.
Expressões visuais como parte da comunicação	Reconhecimento do papel da expressão facial; uso integrado com os sinais.	“Faz a cara junto! ” / “Emoji bravo” com dificuldade. “Os colegas corrigiram um aluno que sinalizou ‘triste’ sem expressão facial.” “Um aluno surdo elogiou a aluna ouvinte: ‘Você fez certinho a cara de medo!’.”	Consciência da expressividade; linguagem visual como componente pleno.
Acessibilidade e respeito às diferenças sensoriais	Luz como chamada visual; Libras tátil; silêncio respeitado; adaptação comunicacional.	“Sinalizar na mão do colega vendado” / “Acender e apagar a luz para chamar atenção. ” “A professora reforçou: ‘Não	Sensibilidade à diferença; vivência concreta da acessibilidade.

		adianta falar, ele não escuta. Tem que chamar balançando as mãos, ou tocar no braço'. ” “uma aluna relatou ter encontrado um funcionário surdo no mercado e foi sinalizar “oi”.	
Construção coletiva do conhecimento	Colaboração entre pares; ajuda mútua; sinalizações em grupo.	“Aluno ajuda colega a lembrar o sinal de ‘avó” “Durante o jogo do alfabeto, um aluno soletrava e o outro organizava. Eles se alternaram depois.” “Três alunos montaram juntos o diálogo sobre família, testando os sinais um com o outro.” “Um grupo se dividiu para ensinar os sinais a quem chegou atrasado. ”	Aprendizado social, cooperação, construção de saber compartilhado.

Aproximação afetiva por meio da linguagem	Criação de sinais pessoais; repetição de parcerias; manifestações espontâneas de carinho.	“Um aluno surdo deu um apelido sinalizado ao colega ouvinte e ele gostou, adotando o sinal.” “Durante o recreio, um grupo de alunos ouvintes, pegou uma bola e sinalizaram “brincar” para os alunos surdos “Surdos e ouvintes sentam-se juntos no refeitório, mesmo sem serem orientados.”	Afeto mediado pela linguagem; fortalecimento de laços sociais.
Desenvolvimento da escuta visual e atenção conjunta	Espera pelo outro; atenção às expressões; foco no rosto e mãos.	“Pedi para repetir mais devagar” “Todos esperam o sinal terminar. ” “A turma toda se calou e virou para a professora quando ela apagou e acendeu a luz.”	Escuta ativa não-verbal; autorregulação; atenção compartilhada.
Curiosidade e desejo de comunicação	Iniciativas para aprender novos sinais; perguntas espontâneas; sinais improvisados.	“Como é videogame em Libras? ” “Inventa sinal para ‘sol’ até aprender o certo. ” “Uma aluna mostrou à mãe o sinal de	Iniciativa linguística; pensamento simbólico; desejo de pertencimento.

		'mamãe' e disse que queria ensinar Libras em casa."	
Satisfação com o próprio desempenho em Libras	Alegria ao acertar sinais; desejo de ensinar os outros; reconhecimento do próprio progresso.	"Um aluno levantou a mão para ser o primeiro a apresentar o sinal de frutas." "Após ser elogiado pelo colega surdo, o aluno respondeu em Libras: 'obrigado' e sorriu com orgulho."	Autoestima, identidade positiva, confiança nas próprias capacidades.

Vale ressaltar, que nem todos os núcleos delineados ao longo do processo de análise e produção de dados foram mantidos no corpo central desta análise. Alguns deles, foram condensados em um único núcleo, pois identificamos fatores de proximidade e conectividade entre eles, como por exemplo os núcleos iniciais que chamavam-se: **Libras como possibilidade de encontro** e **Reconhecimento da Libras como língua** que, após condensado ficou: **Reconhecendo Libras como Língua e possibilidade de encontro** outros, embora reveladores, não dialogavam diretamente com os objetivos centrais desta pesquisa, que se concentra na análise do ensino da Libras para alunos ouvintes como estratégia de inclusão e promoção do desenvolvimento humano, por meio da ampliação das possibilidades de interação entre alunos surdos e ouvintes.

Dessa forma, foram priorizados os núcleos que evidenciam transformações nas relações escolares, avanços no desenvolvimento de competências comunicativas e socioafetivas, e a construção de vínculos mediados pela Libras, considerando a perspectiva histórico-cultural.

Apresentaremos a seguir, o quadro síntese dos Núcleos de Significação, Indicadores, Pré-indicadores e Sentidos Relacionados que analisaremos nesta tese.

Núcleo de Significação	Indicadores	Pré-indicadores (exemplos)	Sentidos Relacionados
Reconhecendo Libras como língua e possibilidade de encontro	Início de interações espontâneas; comunicação visual; interesse pelo outro.	“Esperou o colega surdo terminar de sinalizar antes de continuar o jogo. ” “Abraçaram-se após sinalizarem: “prazer, conhecer você. ” “Durante o recreio, um grupo de ouvintes se aproximou do colega surdo e tentou sinalizar ‘brincar’.”	Aproximação, reconhecimento do outro, vínculo social.
Acessibilidade e respeito às diferenças	Luz como chamada visual; Libras tátil; silêncio respeitado; adaptação comunicacional.	“Sinalizar na mão do colega vendado” / “Acender e apagar a luz para chamar atenção. ” “A professora reforçou: ‘Não adianta falar, ele não escuta. Tem que chamar balançando as mãos, ou tocar no braço’. ” “uma aluna relatou ter encontrado um funcionário surdo no mercado e foi sinalizar “oi”.	Sensibilidade à diferença; vivência concreta da acessibilidade.

Construção coletiva do conhecimento	Colaboração entre pares; ajuda mútua; sinalizações em grupo.	“Aluno ajuda colega a lembrar o sinal de ‘avó” “Durante o jogo do alfabeto, um aluno soletrava e o outro organizava. Eles se alternaram depois.” “Três alunos montaram juntos o diálogo sobre família, testando os sinais um com o outro.” “Um grupo se dividiu para ensinar os sinais a quem chegou atrasado. ”	Aprendizado social, cooperação, construção de saber compartilhado.
Aproximação afetiva por meio da linguagem	Criação de sinais pessoais; repetição de parcerias; manifestações espontâneas de carinho.	“Um aluno surdo deu um apelido sinalizado ao colega ouvinte e ele gostou, adotando o sinal.” “Durante o recreio, um grupo de alunos ouvintes, pegou uma bola e sinalizaram “brincar” para os alunos surdos	Afeto mediado pela linguagem; fortalecimento de laços sociais.

		“Surdos e ouvintes sentam-se juntos no refeitório, mesmo sem serem orientados.”	
--	--	--	--

Com base nesse percurso analítico, foi possível delimitar um conjunto de sentidos recorrentes que emergiram das vivências pedagógicas observadas ao longo do programa de ensino de Libras como L2 de ouvintes. Esses sentidos, sistematizados em núcleos de significação, representam movimentos concretos de transformação nas relações escolares, nas práticas comunicativas e na construção de vínculos entre surdos e ouvintes.

A seguir, avançamos para o Capítulo 6, no qual apresentamos a análise interpretativa desses dados, procurando compreender como a Libras, quando ensinada a alunos ouvintes em contextos coletivos e afetivos, contribuiu para a ressignificação da diferença, a promoção da inclusão e o desenvolvimento de novas formas de convivência na escola.

5 CAMINHOS DA INCLUSÃO: SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA DO USO DA LIBRAS ENTRE ALUNOS OUVINTES

Neste capítulo, apresentamos a análise interpretativa dos dados coletados durante a implementação do Programa de Ensino de Libras como L2 para ouvintes,, com foco nas experiências vividas em sala de aula por alunos surdos e ouvintes. Com base na metodologia dos Núcleos de Significação, buscamos compreender os sentidos produzidos nas interações entre os sujeitos, a partir da apropriação da Libras como segunda língua por alunos ouvintes e da valorização da diferença como potência pedagógica que favorece a inclusão educacional.

Para tanto, organizamos este capítulo em seis eixos temáticos, sendo eles divididos nos quatro núcleos de significação, a saber: Libras como possibilidade de encontro; Acessibilidade e respeito às diferenças sensoriais; Construção coletiva do conhecimento e aproximação afetiva por meio da linguagem. Os quais emergiram da análise do material empírico e se articulam ao referencial teórico da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e aos estudos sobre inclusão e linguagem desenvolvidos por autores como Skliar (1998a;1998b), Lacerda (2006;2010), e Pletsch (2013;2024;2025), bem como na apresentação da síntese interpretativa dos mesmos e nos principais achados da pesquisa.

5.1 Núcleo de Significação 1 – Reconhecendo Libras como língua e possibilidade de encontro

Este núcleo de significação surgiu da constatação, por parte dos alunos ouvintes, de que a Libras não é um conjunto de gestos aleatórios, mas uma língua com estrutura gramatical própria, legitimada social e culturalmente. Esta compreensão se desenvolveu gradualmente, mediada pelas interações em sala de aula e pela intencionalidade pedagógica do Programa de Ensino de Libras, que possibilitou experiências concretas de comunicação e uso funcional da língua.

Nas aulas iniciais, era comum ouvir comentários como: *“É tipo mímica, né tia?”* ou *“Eles só fazem esses sinais, não falam?”*. (Diário de Campo, aula 1 e 2) Essas falas revelavam uma concepção limitada da Libras, muitas vezes pautada por estereótipos e desinformação. No entanto, a vivência contínua com a língua, especialmente por meio de atividades que exigiam compreensão e produção de frases completas em Libras, levou os alunos a um reposicionamento.

A partir da análise dos registros de campo, das falas observadas e das reações dos alunos durante as atividades propostas, tornou-se evidente que a Libras, enquanto língua de sinais, foi percebida pelos estudantes ouvintes como uma língua, com estrutura gramatical, tal qual a língua portuguesa e ponte para o encontro com os colegas surdos.

Os primeiros contatos, muitas vezes marcados por curiosidade e silêncio, foram se transformando em interações espontâneas, olhares atentos e tentativas reais de comunicação visual. Por exemplo, em atividades planejadas com base na mediação intencional, como a **brincadeira do “Elefante em Libras”** (Apêndice A – Planos de Aula - Aula 1), começaram a transformar essas concepções.

Figura 14 — Jogo do Elefante



Fonte: arquivo pessoal.

Na figura 14, apresento o registro da atividade em fotografia e vídeo, por meio de Qr-code, de modo a melhor ilustrar a explicação sobre a mesma.

Durante essa dinâmica, mediada por um professor surdo, ao ser apontado aleatoriamente, um aluno deveria fazer a tromba do elefante com as mãos enquanto os colegas ao lado formavam as orelhas. Em um dos registros de campo, anotei:

No início, alguns alunos riram e imitaram de forma desordenada, sem entender o sentido, apenas reproduzindo uma mímica. Mas, após observar o professor surdo demonstrando a brincadeira, começaram a se concentrar e imitar com atenção visual (Diário de Campo, Aula 1).

Esse momento ilustra como a interação social e a observação do outro, criaram condições para a internalização de um novo conceito de língua, mediado por signos socialmente construídos, em consonância com Vigotski (1989b). Ao interagir com os

elementos da Libras, os alunos se apropriam de ferramentas culturais que reorganizam sua forma de pensar e se relacionar com o mundo. Como afirma o autor:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade (VIGOTSKI, 1989b, p. 285).

Para Vigotski (1989b), toda função psicológica superior aparece primeiro no plano social (intersíquico), para depois se transformar em função individual (intrapsíquica). Evidenciando que o contato com a Libras não apenas ensina uma nova forma de comunicação, mas transforma modos de pensar e agir sobre o mundo e culturas.

Esse achado reforça a hipótese de que o reconhecimento da Libras como língua e cultura é fundamental para o deslocamento do olhar sobre a surdez, superando a perspectiva clínico-patológica ainda presente nas representações escolares, abrindo caminho para a concepção de que a língua de sinais, utilizada como língua comum, pode ser ponte de encontro e desenvolvimento mútuo.

Nessa direção, Ferreira Brito (1997) nos lembra que a Libras é a expressão da experiência visual que o sujeito surdo tem do mundo, e, como tal, carrega em si uma forma própria de organizar o pensamento e estruturar o discurso. Quando os alunos ouvintes reconhecem essa estrutura, eles não apenas aprendem uma nova língua, mas se aproximam de uma lógica comunicativa que exige escuta visual, atenção ao corpo, ao ritmo e ao espaço.

Ao longo de aulas, os alunos foram expostos a atividades que exigiam atenção visual, construção frasal e uso contextualizado da Libras, como no “**Jogo do Emoji Misterioso**” (Apêndice A- Planos de Aula, Aula 2) e no “**Desafio das Palavras em Libras**” (Apêndice A- Planos de Aula, Aula 5). Em um episódio registrado durante o jogo do emoji, um aluno acertou a emoção sinalizada pela colega e exclamou: “*Tia, parece que a gente fala, mas sem usar a boca*”. Esse comentário traduz a percepção de que a Libras mobiliza múltiplos elementos expressivos, indo além da simples gesticulação.

Esse entendimento tornou-se ainda mais evidente na Aula 12, com o jogo “**Quem sou eu?**” (Apêndice A – Planos de aula, aula 12), em que os alunos precisavam formular perguntas e interpretar respostas em Libras para adivinhar qual animal, estava representado na carta presa à sua testa (Para ilustrar, ver figura 15).

Figura 15 — Jogo “Quem sou eu”



Fonte: arquivo pessoal.

Em meu registro, escrevi:

O aluno demorou alguns segundos para tentar uma pergunta em Libras. Fez o sinal de ‘cachorro?’ e olhou para os colegas. Ao receber a confirmação, sorriu e disse: ‘Ah, é fácil! Sou muito bom nessa língua!’ (Diário de Campo, Aula 12).

Esses episódios ilustram o movimento de transformação dos sentidos: da curiosidade inicial e compreensão equivocada da Libras como mímica para o reconhecimento de sua estrutura linguística e de seu potencial como ponte de encontro entre surdos e ouvintes. Essa mudança não se restringe ao aprendizado linguístico, mas envolve também uma reorganização subjetiva, na qual a diferença deixa de ser percebida como ausência e passa a ser valorizada como presença de uma outra forma de linguagem.

Este fato reforça a hipótese de que ensinar Libras para os ouvintes da educação básica, de forma intencional e institucionalizada, não se trata de ensinar gestos aos ouvintes, mas de introduzi-los em um novo universo linguístico e cultural, no qual o sujeito surdo se constitui.

Esses relatos confirmam a ideia de que a língua, na perspectiva histórico-cultural, é mediadora da relação entre sujeitos (VIGOTSKI, 1991). A Libras, nesse caso, não apenas possibilitou a expressão do pensamento de alunos surdos, mas também ampliou o universo linguístico dos ouvintes, permitindo-lhes acessar uma nova forma de se comunicar e, com isso, perceber o colega surdo como alguém com quem é possível dialogar, brincar e aprender.

Em uma das aulas na quadra, uma aluna do 1º ano, virou-se espontaneamente para um colega surdo que passava e, apontando para ele, sinalizou: “meu amigo”. O colega, por sua vez, sorriu e partiu. Esse pequeno gesto, aparentemente simples, sintetiza um fato importante: o surdo deixa de ser “o outro distante” para se tornar “alguém com quem posso compartilhar o mundo”. (Diário de Campo, aula 17)

Os sentidos produzidos nesses momentos reforçam a tese de que a inclusão não se reduz à presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares. Ela exige interações significativas e linguisticamente acessíveis durante as relações de ensino. E a Libras, quando legitimada e ensinada para todos, torna-se esse canal de encontro e possibilidade de pertencimento.

Como assinala Skliar (1998), a surdez não é uma limitação a ser superada, mas uma diferença linguística e cultural a ser acolhida. Ao incorporar a Libras às atividades escolares de forma lúdica e estruturada, os alunos ouvintes passaram a reconhecer essa diferença, não como ausência de algo (da oralidade, do “normal”), mas como presença de uma outra forma de ser e se comunicar.

Assim, este primeiro núcleo confirma a hipótese de que a inclusão efetiva não se limita à presença física do aluno surdo na sala de aula, mas depende da criação de interações significativas, mediadas pela língua de sinais. A Libras, legitimada e ensinada como língua comum, operou como ferramenta semiótica para o encontro, o pertencimento e o desenvolvimento mútuo, transformando os sentidos atribuídos à surdez e às diferenças no contexto escolar.

5.2 Núcleo de Significação 2 – Acessibilidade e respeito às diferenças sensoriais

O segundo núcleo de significação emergiu das reações dos alunos ouvintes diante do primeiro contato direto com a língua de sinais como meio exclusivo de comunicação em situações sociais reais. Esse processo foi marcado, inicialmente, por sentimentos de estranhamento, frustração e confusão, mas que, quando mediado de

forma intencional, transformou-se em experiência de deslocamento, empatia e reconhecimento do outro.

Esse deslocamento de sentidos, evidencia o processo de conscientização dos alunos ouvintes sobre as diferenças sensoriais e a importância das práticas de acessibilidade no convívio com pessoas surdas. Essa sensibilização ocorreu de forma gradual e vivencial, por meio de atividades lúdicas e interativas que colocaram os alunos diante de situações nas quais a normatividade oral e auditiva deixou de ser suficiente para garantir a participação de todos.

Algumas atividades tinham, a princípio, objetivos pedagógicos voltados para o ensino de vocabulário em Libras, mas, como consequência do uso da língua e de sua internalização pelos alunos, acabavam introduzindo recursos culturais próprios da comunidade surda, garantindo também práticas de acessibilidade.

Uma situação emblemática ocorreu durante uma aula na quadra, na qual os alunos surdos participaram de forma integrada, utilizando apenas Libras. Enquanto os alunos surdos interagiam entre si e com a professora, com fluência na sinalização, os ouvintes expressavam perplexidade: *“O que eles estão falando? Não estou entendendo nada.”* e *“Aí, tia, estou perdida!”*. Nesse momento, então, provoquei a reflexão: *“Já estão assim, em tão pouco tempo? Imaginem como os amigos surdos se sentem, passando por isso 24 horas por dia: No ônibus, na TV, no médico, aqui na escola... Como vocês acham que eles se sentem?”*. A reação foi imediata: *“Aí, deve ser muito difícil, né, tia?!”* e, em seguida: *“A gente pode aprender Libras pra conversar com eles.”* (Diário de Campo, aula 9).

Esse episódio revela que o estranhamento inicial, que poderia se tornar barreira, converteu-se em abertura para diferença. Quando os alunos ouvintes se veem privados da oralidade, reconhecem a centralidade da língua para a participação no mundo e, simultaneamente, percebem a exclusão vivida pelo colega surdo que não utiliza a língua comum, utilizada pela maioria. Essas vivências ativam processos psicológicos superiores, reorganizando esquemas mentais, afetivos e sociais.

Essa mudança de postura se estendeu a diferentes momentos do programa. Em atividades como **“Brincando com LEGO”** (Apêndice A – Planos de Aula, Aula 7), nas quais a troca das cores das peças era indicada pelo piscar da luz e sinal da respectiva cor, dado pela professora. Um recurso, comum na cultura surda como forma de chamar atenção visual, assegurou que todos os alunos pudessem participar ativamente da brincadeira, promovendo uma vivência prática de acessibilidade.

A princípio, a estratégia gerou surpresa nos alunos ouvintes, mas, gradualmente, transformou-se em compreensão sobre a importância do acesso e dos direitos comunicacionais. Em meu Diário de Campo, registrei:

A partir dessa experiência, os provoquei com algumas perguntas: *“Como os surdos acordam sem ouvir o despertador?”*, *“Como sabem que alguém está chamando?”* ou *“Será que eles sentem a vibração do som?”* Todos ficaram muito curiosos para saber a resposta e perguntaram coisas como: *‘como a mãe ouve o bebê chorando?’*”. Essas curiosidades sinalizam a ampliação do olhar dos ouvintes para formas diversas de percepção do mundo e para os desafios da acessibilidade no cotidiano.

Aos poucos, os alunos ouvintes, passaram a usar a luz espontaneamente para chamar a professora ou alertar colegas surdos, incorporando a acessibilidade à rotina escolar.

Para ilustrar a dinâmica da aula, a seguir, apresento a figura 16:

Figura 16 — Brincando com Lego



Fonte: arquivo pessoal

Outro exemplo foi a atividade **“Salada de Frutas com os Olhos Vendados”** (Apêndice A – Planos de Aula, Aula 15), que sensibilizou os alunos para experiências comunicativas não orais. No início, riam e falavam mesmo vendados, mas, quando os provoquei, perguntando: *“e quando for a vez de um colega surdo? Como farão?”*

Adianta gritar o nome da fruta?”. Então, expliquei sobre a possibilidade de uso da Libras tátil, utilizada por pessoas surdocegas. Logo eles perceberam que precisavam tocar com cuidado nas mãos dos colegas para interagir. Em registro de diário, anotei:

Nesse momento, percebi em seus rostos um certo ‘desespero’. Eles não sabiam o que fazer para ajudar o seu grupo. Um aluno vendado recebeu um toque na mão e sinalizou de forma hesitante. Os colegas celebraram a tentativa, demonstrando paciência e atenção visual (Diário de Campo, Aula 15, 2025).

Essa vivência provocou impacto imediato: os alunos “sentiram na pele” as limitações da oralidade e reconheceram a importância da atenção visual, do toque e da comunicação não verbal. Ao sair do lugar de conforto da normatividade ouvinte, abriram-se à empatia e ao respeito pela diferença.

Essas vivências concretas evidenciam uma prática significativa e internalizada. Vigotski (2000) explica que a linguagem é uma função psicológica superior que organiza o pensamento e possibilita a internalização das normas sociais. A este respeito, não podemos deixar de mencionar a função social da escola nesse processo e como espaço privilegiado para tal, como tão bem discutido por Dainez e Smolka (2019) no texto intitulado “A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva”.

Ao acender e apagar a luz ou ao tocar suavemente a mão de um colega vendado, os alunos atuaram com base em significados partilhados e do conhecimento historicamente produzido, transformando acessibilidade em prática natural, e não em regra imposta externamente.

O sujeito surdo, em geral, habita ambientes que não foram construídos para sua escuta visual, sendo frequentemente responsabilizado pela incompreensão. Ao inverter essa lógica e colocar os ouvintes diante da barreira comunicativa, cria-se um espaço pedagógico potente, no qual a Libras não é apenas uma língua que pode ser aprendida, ela é garantia de acesso.

Do ponto de vista afetivo-social, os registros demonstraram entusiasmo, cooperação e empatia crescentes. Muitos alunos comemoravam quando conseguiam se fazer entender em Libras ou quando o colega surdo os compreendia. Esse engajamento coletivo reforça que a acessibilidade vivida se transforma em pertencimento, e não apenas em adaptação técnica.

Essas experiências mostram que o ensino de Libras ampliou o olhar dos alunos sobre as diferentes formas de comunicação humana. A acessibilidade passou a ser construída no cotidiano da interação, reforçando que a inclusão não se limita à presença de rampas ou intérpretes, mas nasce do reconhecimento e da prática de modos diversos de escuta e expressão. Novamente, a diferença deixou de ser vista como um “problema” e passou a ser compreendida como modo legítimo de estar no mundo.

O respeito à diferença só se concretiza quando é reconhecido e vivido nos espaços coletivos. Foi justamente na vivência desses espaços, entre brincadeiras, toques, olhares e silêncios, que os alunos demonstraram capacidade de perceber o outro e ressignificar suas estratégias de comunicação.

Assim, este segundo núcleo confirma a hipótese central desta pesquisa: a inclusão efetiva nasce da internalização de práticas acessíveis e do reconhecimento da diferença como potência. No caso da inclusão de alunos surdos, ela se concretiza no uso da Libras como língua comum, que atua como ferramenta de mediação capaz de transformar não apenas a comunicação, mas também os modos de pensar, sentir e interagir no espaço escolar.

5.3 Núcleo de Significação 3 – Construção coletiva do conhecimento

O terceiro núcleo de significação se constrói a partir da observação do brincar como espaço privilegiado para a mediação da apropriação da Libras entre os alunos ouvintes. As situações lúdicas planejadas como jogos, dramatizações e dinâmicas com conteúdos do cotidiano escolar, funcionaram não apenas como recurso didático, mas como contexto social de desenvolvimento, em que a língua de sinais foi mobilizada de forma funcional, espontânea e afetiva, permitindo que a Libras deixasse de ser apenas um conteúdo escolar e se transformasse em prática de comunicação e construção de vínculos.

A aprendizagem da Libras, no contexto desta pesquisa, desenvolveu-se prioritariamente em situações colaborativas, nas quais o trabalho em grupo, em duplas e as atividades compartilhadas foram a base para a apropriação dos conteúdos linguísticos. Essas estratégias favoreceram não apenas a memorização de sinais, mas, sobretudo, o exercício do diálogo, da atenção visual, da cooperação entre pares e da construção coletiva do conhecimento.

Em atividades como a “Corrida do Alfabeto Manual” e o “Passa ou Repassa Sinalizado” (Apêndice A – Planos de Aula, Aulas 4 e 19), os alunos passaram a se apoiar mutuamente, repetindo sinais, corrigindo movimentos e dividindo responsabilidades. Era frequente observar estudantes ensinando colegas que haviam faltado às aulas anteriores, explicando pacientemente os sinais corretos e diferenciando aqueles com formas semelhantes. Um registro de diário ilustra bem esse processo:

“Enquanto corriam para organizar o alfabeto, um aluno que já havia aprendido o sinal de ‘B’ parou para mostrar ao colega e disse: ‘não, o ‘B’ é o ‘4’, desse jeito.’ e mostrou a forma correta de sinalizar. Prontamente, o grupo reproduziu a configuração correta e começou a procurar pela imagem. ” (Diário de Campo, Aula 4)

A seguir, apresento registros em vídeo em formato Qr-code e fotografia, para ilustração:

Figura 17 — Organizando o Alfabeto Manual



Fonte: arquivo pessoal

Assim como fica evidente, no vídeo (figura 17), essas práticas surgiram de forma espontânea, sem imposição externa, evidenciando que a aprendizagem da Libras passou a ser um valor compartilhado pelo grupo. Nesse ambiente, os alunos surdos, muitas vezes vistos apenas como “quem precisa de ajuda”, assumiram o papel de referência, tornando-se fonte de saber para os colegas ouvintes. Vários alunos procuravam seus colegas surdos para validar sinais ou pedir auxílio, criando relações mais horizontais, nas quais todos eram sujeitos ativos da aprendizagem e promoção da acessibilidade e inclusão.

Podemos observar isso, no exemplo a seguir, ilustrado pelo figura 18, em que um aluno surdo, assume o papel de mediador do saber e ao soletrar seu nome, ele

Ao ensinar um colega a sinalizar corretamente ou ao construir um diálogo em Libras a “quatro mãos”, os alunos não apenas compartilhavam conteúdos, mas construíam linguagem e se constituíam como sujeitos sociais.

Durante essas interações, também emergiram dimensões afetivo-identitárias. Muitos alunos manifestaram orgulho ao se perceberem capazes de se comunicar em Libras e de contribuir para a aprendizagem dos colegas: “Consegui entender tudo que ele falou!”, “Agora eu posso ajudar se vier um colega surdo na minha sala.” (Diário de Campo, Aulas 12 e 16). Esse engajamento coletivo reforça que a cooperação e o brincar promovem não apenas aprendizagem linguística, mas também pertencimento e valorização da diferença.

Vigotski (1989a; 2001) defende que a linguagem é, antes de tudo, um fenômeno social, e que sua função de mediar relações transforma os sujeitos que a compartilham. No contexto desta pesquisa, o brincar mediado pela Libras funcionou como instrumento cultural capaz de impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória visual, imitação reflexiva e pensamento cooperativo. Ao mesmo tempo, reafirmou que o conhecimento não é individual, mas socialmente construído e internalizado no encontro com o outro.

Assim, este terceiro núcleo evidencia que o brincar se constituiu como prática pedagógica essencial à inclusão e ao aprendizado da Libras. Ao se comunicarem em Libras em contextos lúdicos, os alunos não apenas aprenderam uma nova língua, mas vivenciaram-na como instrumento de interação social, valorização da diferença e construção de vínculos. A língua de sinais, nesse contexto, tornou-se mediadora de significados e relações, contribuindo diretamente para o desenvolvimento humano em sua dimensão mais ampla e confirmando a hipótese de que a construção coletiva do conhecimento fortalece o processo inclusivo na escola.

5.4 Núcleo de Significação 4 – Aproximação afetiva por meio da linguagem

Um dos aspectos mais potentes observados no decorrer da aplicação do Programa foi a forma como a aprendizagem da Libras se deu de maneira coletiva e colaborativa entre os estudantes. Desde os primeiros momentos, as propostas pedagógicas foram organizadas com ênfase na cooperação entre os pares, o que favoreceu não apenas a internalização dos conteúdos, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos e o exercício da empatia.

O quarto núcleo de significação evidencia que, à medida que os alunos ouvintes se apropriam da Libras como língua de interação, ela ultrapassa os limites das aulas planejadas e passa a ocupar os espaços do cotidiano escolar: os corredores, o recreio, a entrada e saída das turmas, horário das refeições e até as interações fora do espaço escolar. Esses achados demonstram que a língua foi internalizada como prática social e afetiva, e não apenas como conteúdo didático.

Em diversos momentos, observou-se que os alunos passaram a cumprimentar uns aos outros com sinais e, inclusive, ensinar Libras a familiares ou colegas de outras turmas. Um aluno relatou: *“Tia, eu ensinei meu priminho a falar ‘obrigado’ em Libras. Agora ele sempre fala obrigado em português e em sinais!”* Outra aluna comentou: *“A minha mãe perguntou o que era aquilo com a mão, aí eu mostrei o sinal de ‘amor’. Ela achou lindo.”* (Diário de Campo, Aula 14, 2025). Esses relatos, aparentemente simples, revelam que a Libras não se limita aos muros da escola e passou a fazer parte da vida social e afetiva dos estudantes. Além das manifestações individuais, o uso coletivo da Libras também se intensificou.

Por trabalhar na escola em que fiz a pesquisa, não era incomum encontrar com os alunos em momentos fora dos horários destinados às aulas de Libras. Em um desses encontros, no pátio, uma aluna me chamou, para dizer que gostaria de brincar com uma colega surda que também estava no pátio da escola. No diário de campo, anotei:

A aluna V. falou: ‘Tia, a gente pode conversar com ela? Se eu fizer assim: (a aluna sinalizou ‘brincar e vem’) ela vai entender’. Após a breve interação, V. relatou com orgulho: ‘Viu, tia! A gente conseguiu, agora a gente é amiga!’ (Diário de Campo, 2023).

Esse pequeno episódio sintetiza como a Libras passou a ser elo entre mundos, gerando sentimento de pertencimento tanto para os ouvintes quanto para os surdos.

O movimento afetivo foi recíproco: alunos surdos, antes mais reservados, começaram a buscar ativamente os colegas nas brincadeiras, utilizar mais sinais, sem receio de não ser compreendido e reagir com alegria às interações. De forma a ilustrar essa afirmação, apresento a seguir, registro feito em diário de campo e fotografia (ver figura 19).

Em um registro de recreio, anotei:

Uma aluna surda, L., se aproximou do grupo, pegou na mão da colega ouvinte e a chamou para brincar de pique junto com outros colegas surdos e ouvintes

que já estavam brincando, a aluna ouvinte aceitou. Todos começaram a correr, rir e brincar (Diário de Campo, abril 2023).

Figura 19 — Alunos surdos e ouvintes brincando no pátio



Fonte: arquivo pessoal

Essas vivências confirmam o que Vigotski (2001) quando afirma que os processos de significação passam do social, para o individual. O fato de os alunos utilizarem a Libras em ambientes não formais como recreio, casa ou pátio, demonstra que o signo foi internalizado, integrando o universo simbólico e afetivo dos estudantes. A língua, nesse contexto, não é apenas instrumento de comunicação, mas mediadora da consciência, das relações e da cultura.

Apropriar-se da Libras significa, portanto, não apenas aprender a língua do outro, mas permitir-se ser afetado por ela. Esses episódios também evidenciam a importância da dimensão afetivo-identitária da inclusão.

O pertencimento escolar só se realiza quando os sujeitos encontram espaço para existir em sua diferença. Ao utilizar a Libras como forma de comunicação e escuta visual, os alunos ouvintes não apenas comunicam-se com o surdo, mas tornam-se agentes do processo inclusivo.

Compreendemos, portanto, que ensinar Libras para ouvintes reorganiza simbolicamente a escola, pois altera o regime da comunicação dominante, criando espaço para múltiplas vozes e múltiplas línguas. Essa transformação se concretiza quando a língua de sinais passa a circular espontaneamente, legitimada como prática social e expressão de vínculo.

Assim, este quarto núcleo demonstra que a aproximação afetiva mediada pela Libras consolida uma inclusão viva e concreta. Ao verem-se como usuários da Libras,

os alunos ouvintes ressignificam sua relação com a escola, com os colegas surdos e com a própria noção de inclusão. A Libras se estabelece como símbolo de pertencimento e cultura escolar compartilhada, fortalecendo laços, identidades e o desenvolvimento humano em sua dimensão mais ampla.

5.5 Síntese Interpretativa dos Núcleos de Significação

As experiências apresentadas nos quatro núcleos de significação evidenciam que a inclusão escolar de alunos surdos vai muito além da simples presença física em sala de aula. Elas mostram que a inclusão se constrói na interação, na afetividade e na transformação das práticas pedagógicas e culturais da escola.

Ao longo das atividades, os alunos ouvintes foram desafiados a rever percepções naturalizadas sobre surdez e diferença, vivenciando situações que os levaram a reconhecer a Libras como língua legítima, mediadora de relações e instrumento de pertencimento. Tais vivências ajudaram a romper com visões capacitistas, comuns no cotidiano escolar, ao deixar claro que pessoas com deficiência não precisam ser “corrigidas” ou “compensadas”, mas respeitadas em suas formas próprias de perceber, agir e se comunicar.

Como afirma Skliar (1998), a diferença não é ausência, mas possibilidade de produção de novos sentidos. Pessoas surdas só pertencerão, verdadeiramente a escola, quando sua língua e suas formas de perceber e agir o mundo forem reconhecidas e compartilhadas.

Durante a aplicação do Programa, a presença ativa de alunos surdos fortaleceu o processo de aprendizagem e inclusão. Os ouvintes aprenderam observando, imitando e ajustando seus sinais para se tornarem compreendidos e por muitas vezes, os surdos assumiram o papel de sujeitos do saber, validando e ensinando sinais aos colegas;

Esse movimento ilustra o princípio da mediação social na perspectiva histórico-cultural: o conhecimento se constrói na relação com o outro, que atua como suporte e referência para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1984; 2001).

Além disso, as atividades mostraram que acessibilidade precisa ser vivida, e não apenas discutida. Ao acender e apagar a luz, tocar suavemente a mão do colega ou esperar o tempo do outro, os alunos incorporaram formas de interação respeitosas e empáticas.

Portanto, a conclusão que emerge deste capítulo é: incluir não é apenas inserir, mas construir com. A diversidade deixa de ser obstáculo e se torna fundamento para o conhecimento e para as relações humanas, à medida que nos relacionamos e nos permitimos ser afetados por ela. A Libras, vivida como língua, como experiência de acessibilidade, afeto e mediação cultural, consolida-se como ferramenta transformadora, capaz de impactar não só a comunicação, mas também a própria cultura escolar.

Essa análise final aponta diretamente para as considerações finais desta pesquisa, nas quais aprofundaremos as implicações pedagógicas, sociais e culturais da implementação do Programa de Ensino de Libras, bem como os caminhos possíveis para a consolidação de uma escola inclusiva e transformadora.

5.6 PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA

Neste ítem, apresentamos os resultados da análise do Programa de Ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes, como premissa para a efetiva inclusão de alunos surdos na educação básica, visando a promoção de seu desenvolvimento integral. A partir da produção, organização e interpretação dos dados, foi possível observar como o uso intencional da Libras em sala de aula transformou as interações, a cultura escolar e as percepções dos sujeitos envolvidos, confirmando em grande medida a hipótese central desta pesquisa: o ensino de Libras para ouvintes constitui uma condição essencial para que a inclusão de alunos surdos seja real e significativa.

Ao final da trajetória de implementação do programa e análise dos dados, ficou evidente que o ensino de Libras para alunos ouvintes vai muito além da aprendizagem de sinais isolados. Quando desenvolvido em atividades lúdicas, interativas e colaborativas, promove transformações cognitivas, sociais e afetivas que impactam diretamente a inclusão e a convivência escolar.

Os núcleos de significação identificados revelam que as crianças não apenas aprenderam uma nova língua, mas vivenciaram uma nova forma de estar com o outro. As interações em Libras tornaram-se instrumentos de encontro, escuta visual, convivência e aprendizado, permitindo que a diferença fosse percebida não como obstáculo, mas como potência.

Entre os principais achados, destacam-se:

- A Libras como ponto de encontro entre alunos que antes não se percebiam mutuamente, favorecendo o diálogo espontâneo e a construção de vínculos;
- O papel da ludicidade como recurso potente para o engajamento emocional, a apropriação da língua e a superação do medo do erro;
- A vivência de situações de acessibilidade (como comunicação visual e tátil) favorecendo o reconhecimento de diferentes formas de perceber e interagir com o mundo;
- A potência do conhecimento construído coletivamente, em que erros e acertos passaram a ser oportunidades de cooperação, transformando o aprendizado em experiência social e ética.

As experiências analisadas mostram que a inclusão se constrói nos detalhes: no gesto que espera o tempo do outro, na luz que pisca para chamar atenção, na expressão facial que comunica antes da mão. O espaço escolar se tornou, gradualmente, lugar de encontro e construção coletiva, quando se dispôs a garantir o acesso linguístico e a participação de todos.

Nesse sentido, como resultado direto desta experiência, podemos ver os alunos ouvintes – antes, sem conhecimento de Libras e sem permitirem-se ser afetados pelos colegas surdos que ocupavam o mesmo espaço escolar - passaram a se abrir para novas formas de interação, especialmente em momentos informais como o recreio, a entrada e saída das turmas e o refeitório. O que antes era silêncio ou distância transformou-se em sinais de reconhecimento, tentativas de diálogo e gestos de aproximação.

Os alunos, que não se encontravam ou não se comunicavam, já apresentam os primeiros sinais de diálogo espontâneo, interações sociais e pessoais, como interesses pela brincadeira que o outro gosta, quantos anos tem, qual é o nome, entre outras curiosidades passíveis a qualquer relacionamento interpessoal, mas que só se tornam viáveis com o uso comum de uma língua.

Vale ressaltar, que o lúdico desempenhou um papel importantíssimo na mediação da aprendizagem da Libras entre os alunos ouvintes. A escolha por jogos, brincadeiras e atividades sensoriais não foi apenas uma estratégia pedagógica para engajar as crianças, mas constituiu-se como um recurso potente para a construção

de significados compartilhados, a internalização de sinais e o fortalecimento das interações comunicativas entre os sujeitos da turma.

Desde as primeiras aulas, como “Seu mestre mandou (cores)”, “Galinha choca (animais)”, “Fui ao mercado (frutas)” e “Batatinha frita 1, 2, 3 (números)” — observou-se um alto nível de envolvimento e entusiasmo por parte dos estudantes. O que inicialmente se colocava como uma “língua nova” passou a ser percebido com mais naturalidade.

Nas brincadeiras, os alunos sentiam-se mais livres para errar, tentar, repetir e aprender com o outro, sem o peso de avaliações formais ou da expectativa por respostas exatas e imediatas.

O uso da Libras, muitas vezes, extrapolava o controle da mediação docente e se integrava à prática social da turma, demonstrando indícios de apropriação por parte dos alunos.

As crianças não apenas reproduziam os sinais memorizados, mas os relacionavam ao seu universo afetivo e simbólico — conforme aponta Vigotski (1991), ao afirmar que o aprendizado adquire sentido quando vinculado à vivência real e emocional do sujeito.

O aprendizado extrapolou o espaço da mediação docente e se integrou ao cotidiano social da turma, evidenciando processos de internalização, como defende Vigotski (1984; 2001). Dessa forma, os resultados desta pesquisa reforçam que a inclusão efetiva de alunos surdos exige mais do que intérpretes ou salas de recursos: ela depende da formação de uma comunidade escolar bilíngue, onde surdos e ouvintes compartilhem a língua, os afetos e os saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados permite reafirmar que o ensino de Libras para alunos ouvintes é estratégia pedagógica, política e ética, indispensável à construção de uma escola inclusiva. Essa constatação está em consonância com a hipótese desta pesquisa, de que a apropriação da Libras pelos ouvintes é premissa para a inclusão efetiva dos surdos na educação básica.

Os resultados confirmam que os objetivos da tese foram alcançados:

- Foi possível avaliar o processo de apropriação e uso da Libras pelos ouvintes, observando sua evolução desde a curiosidade inicial até o uso espontâneo e afetivo da língua;
- Também foi possível avaliar os benefícios do programa, percebendo impacto direto nas interações, na cultura escolar e no fortalecimento do papel do aluno surdo como sujeito do saber.

As experiências analisadas mostram que os ouvintes passaram a compreender a diferença como valor, vivenciaram práticas concretas de acessibilidade e assumiram posturas mais empáticas e colaborativas. Os surdos, por sua vez, deixaram de ocupar o lugar da invisibilidade e passaram a ser referências legítimas no espaço escolar, protagonizando interações e ensinando sua língua.

Esses achados dialogam com Skliar (1998) e Strobel (2008), que defendem que a escola só será inclusiva quando reconhecer a diferença como produção de sentidos e a cultura surda como patrimônio compartilhado. Também confirmam o princípio histórico-cultural de Vigotski (1984; 2001), segundo o qual o desenvolvimento ocorre na mediação social, no deslocamento de sentidos que parte do coletivo, para o individual.

A partir dos dados analisados, fica evidente que o ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes vai muito além da aquisição de um novo vocabulário: trata-se de um movimento transformador da cultura escolar, que afeta as relações, a escuta, o olhar e a própria compreensão do outro.

Autores como Lacerda (2006), Glat e Blanco (2007), Pletsch e Glat (2012) et al. apontam que a escola inclusiva não se apresenta plenamente acessível para receber alunos com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação. Neste sentido, Glat e Blanco (2007), ao falarem sobre o contexto da educação inclusiva, defendem que implementá-la, "significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso

e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem" (GLAT e BLANCO, p.16, 2007).

No contexto da inclusão educacional de alunos surdos, as barreiras se evidenciam em diferentes âmbitos, especialmente pela ausência de uma língua acessível — a Língua Brasileira de Sinais — como meio de comunicação entre a comunidade escolar e esses alunos. Trata-se de uma barreira linguística e comunicacional significativa.

Embora existam pesquisas que apontem dados sobre o ingresso e a permanência de alunos surdos em contextos inclusivos, nem sempre esses estudos evidenciam o sucesso educacional desses estudantes nesses ambientes (LACERDA et al., 2006).

Por outro lado, estudos sobre o ensino de Libras aos alunos ouvintes como uma forma de desenvolver uma educação dialógica, instrumental e funcional (BRASIL, 2005) são inexpressivos e escassos.

Deste modo, compreendemos a importância da coexistência das modalidades da educação bilíngue e inclusiva dentro dos contextos inclusivos. Todavia, são necessárias políticas e práticas educacionais que possibilitem que tanto o aluno surdo seja incluído adequadamente, quanto o aluno ouvinte se sinta parte do processo de inclusão.

Sem acessibilidade linguística, os surdos ficam à margem dos processos de ensino e são prejudicados em seu desenvolvimento. Desse modo, imaginamos que, ao aplicar o ensino de Libras na educação básica de forma sistemática e institucionalizada, conseguiremos divulgar e promover a experiência com a língua e, assim, favorecer as possibilidades de uma educação democrática para surdos e ouvintes.

Afinal, entendemos que oferecer o ensino de Libras para crianças ouvintes, para além de possibilitar ao aluno surdo um melhor aproveitamento de sua trajetória escolar e de lhe proporcionar um ambiente de integração e interação social, facilitando seu desenvolvimento cognitivo, implica em oferecer ao aluno ouvinte a possibilidade de crescer bilíngue, de se tornar um cidadão apto a lidar com a diversidade, que respeite e compreenda a interculturalidade com a qual convivemos cotidianamente.

Assumir que é a escola quem precisa mudar para receber as crianças surdas significa assumir a responsabilidade de que todos precisam se adequar às suas necessidades, que, no caso do surdo, seria propor que todos os membros da comunidade escolar se tornassem usuários de Língua de Sinais, começando pelo grupo social em que o aluno surdo está diretamente ligado — o grupo no qual as crianças surdas são iniciadas em suas primeiras e mais marcantes experiências. Esse grupo seria constituído por todos os outros alunos da escola, todas as crianças que constituem a comunidade escolar, com as quais devem ser possibilitadas as mais diversas experiências e compartilhamento de saberes.

Os resultados aqui apresentados, indicam a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o ensino sistemático de Libras para alunos ouvintes desde os primeiros anos da educação básica, favorecendo uma escola bilíngue, democrática e inclusiva.

Também apontam para a continuidade de pesquisas que investiguem os impactos a longo prazo desse ensino na trajetória escolar de surdos e ouvintes, bem como o fortalecimento da formação docente para práticas de inclusão.

Em síntese, a tese que apresentamos nesta pesquisa, foi confirmada: o uso de Libras por pessoas ouvintes é condição essencial para a inclusão efetiva dos alunos surdos e ensiná-la na escola de forma intencional e institucionalizada, possibilita a transformação da escola em espaço de encontro, respeito e pertencimento.

Concluimos, portanto, que o ensino de Libras na escola básica não é um adendo, mas uma necessidade ética e política, que aponta para a construção de uma sociedade mais justa, diversa e acessível.

É evidente que o ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes não é apenas uma estratégia pedagógica, é um caminho político e ético de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: 1994. p.31-63.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Educação inclusiva: direito à diversidade. Documento orientador**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005a.

BRASIL. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005b.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, 2005c.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17/11/2011. Dispõe sobre a **Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Brasília, DF, 2011

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 01 out. 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-desetembro-de-2020-280529948>. Acesso em: dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacaoda-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DAINEZ D, SMOLKA ALB. **A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.** Educ Pesqui [Internet]. 2019;45:e187853. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>

FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna S. **Libras em contexto.** MEC/SEESP Nº Edição, v. 7, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da Língua Brasileira de Sinais e da realidade Surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, v. 7, p. 15-35, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GÓES, M. C. R. (1996). **Linguagem, surdez e educação** São Paulo: Autores Associados.

GOLDFELD, Márcia. **A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Jorge; PEIXOTO, Maria Alexandra. **Mediação e inclusão social: momentos no desenvolvimento do menino selvagem.** Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, p. 067-071, 2015.

GUATEMALA, Convenção da. **"Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência."** (1999).

INEP; QEDU. *Censo Escolar do município de Niterói-RJ.* Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/3303302-niteroi/censo-escolar>. Acesso em 8 de março de 2023.

JOMTIEN, Declaração de. **"Declaração mundial de educação para todos."** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. **Educação infantil para surdos.** A criança de 0 a, v. 6, n. 214-230, p. 6, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 17, n. esp. p. 41-58, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Vigotski em seu tempo e hoje: na contracorrente da hegemonia. Revista Psicopedagogia, 41, 2024. Doi: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240008>

LACERDA, C. B. F de. **A Inclusão Escolar de Alunos surdos: O que dizem Alunos, Professores e Intérpretes Sobre Esta Experiência.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> acesso em 02/05

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.** In LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro (Org). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. (2. ed.). Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-32.

LINS, Livia Maria Montenegro et al. **Pessoas surdas em uma escola regular de ensinofundamental: acesso e inclusão.** 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, v. 22, n. 2, p. 317-330, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40916>>. acesso em 06 de março de 2024.

MALZINOTI VEDOATO, Sandra Cristina. **A formação em Libras de professores que atuam no contexto educacional bilíngue com alunos surdos.** Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 245–265, 2020. DOI: 10.5965/198431781632020245. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15666>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência.** Pro-Posições, v. 31, p. e20180089, 2020.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua.** Florianópolis: UFSC, 2008.

MOTTA, Flavia Miller Naette. **Educação Especial e Inovação Tecnológica. Pensando o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. Aula pública do Curso de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica.** YouTube, Transmitido ao vivo em 27 de out. de 2023. 1h31min29s. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/MVXq5yx2qpk?si=vlbqOiZxiZAgWz5W>. Acesso em: 21 de junho de 2024

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de et al. **Imaginar e criar: o uso da linguagem de computação numa perspectiva inclusiva**. 2020.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de, Pletsch Márcia Denise . Por uma Ciência do Humano: A Linguagem de Computação em uma Perspectiva Inclusiva. *Sisyphus — Journal of Education* [en linea]. 2022, p. 47-65. ISSN: 2182-8474. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575774221004>

PEREIRA, A. p. S. **Pesquisando a aprendizagem da criança em sala de aula na perspectiva histórico-cultural**. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. p. 141-158. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

PINTOR, Nelma Alves Marques, **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. 168 p

PINTO, Loide Leite Aragão. **Produção textual: caminhos do ensino bilíngue para o estudante surdo**. 2024. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência mental/intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos**. *Educação em Foco*, v. 1, p. 239-250, 2012.

PLETSCH, Marcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?**. *Momento - Diálogos em Educação*. [s. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>>. Acesso em: 15 SET. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. **Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de.; SOUZA, I. M. da S. de.; CORDEIRO, K. M.. **Ciência em Educação Especial: Pesquisa Cidadã Transformadora, Acessibilidade e Desenvolvimento Humano**. *Revista Saber Incluir*, [S. l.], v. 2, n. 1, 2024. DOI: 10.24065/rsi.v2i1.2588. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2588> . Acesso em: 24 jan. 2025.

PLETSCH, M. D. **Ciência cidadã transformadora na constituição da Educação Especial na UFRRJ e na Baixada Fluminense**. Memorial (Promoção funcional à categoria de Professora Titular) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

PRADO, Rosana e CORREA, Fernanda. **Legislação, políticas públicas de educação e contradições da Educação Inclusiva para surdos**. In: LIMA, Neuza Rejane Wille, PERDIGÃO, Luciana Tavares e DELOU, Cristina Carvalho.(org) Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão. Vol.4, Universidade Federal Fluminense/UFF, Curso do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão. 2018.

PRADO, Rosana e COSTA, Valdelúcia Alves da. **POR QUE CULTURA SURDA?: Sentidos e significados na educação de alunos surdos**. Cadernos de Pesquisa UFMA. São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

PRADO, R.; COSTA, V. A. . **Políticas de Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas na Educação Bilíngue de Alunos surdos: Desafios do Atendimento Educacional Especializado**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, p. 282-312, 2017.

PRADO, Rosana e LUGÃO, Lucio. **Fonologia e a Formação de Sinais: Os parâmetros fonológicos da Libras**. In: LIMA, Neuza Rejane Wille, PERDIGÃO, Luciana Tavares e DELOU, Cristina Carvalho.(org) Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão. Vol.3, Universidade Federal Fluminense/UFF, Curso do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão. 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997^a

QUADROS, Ronice Muller de. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina**: espaço de negociações. Cadernos CEDES, Campinas 1997^b

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali LP. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M.; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais**. Artmed Editora, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos. **Aquisição da língua de sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

RAPOLI, E.A; et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

REY, Fernando Gonzalez. **Diferentes momentos do processo de pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas**. In: REY, Fernando Gonzalez. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.

Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 79-114.

ROCHA, Máira Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) Para Alunos com Múltiplas Deficiências Frente às Políticas de Inclusão Escolar: Um Estudo Sobre Práticas Pedagógicas**. RevistAleph, 2013.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2008. p. 140-140.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. **O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo**. Psicologia em Estudo, v. 5, p. 99-116, 2000.

RODRIGUES, Sara dos Santos. **Proposta curricular para o ensino de libras para ouvintes do primeiro segmento do ensino fundamental: um caminho para inclusão de surdos**. Dissertação de Mestrado. CMPDI/UFF: Niterói, RJ. 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_8cdd894ba075b1b20883b54dbbce42f4

RODRIGUES, Luciane Rangel. **O Olhar de Crianças Ouvintes Sobre a Empatia Com o Sujeito Surdo: Caderno de Exercício e Jogo Didático**. Tese de Doutorado. CMPDI/UFF: Niterói, RJ. 2023. Disponível em: http://pgctin.uff.br/wp-content/uploads/sites/566/2023/10/TESE_Luciane-Rangel-Rodrigues.pdf

SALAMANCA Declaração de. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

SANCHEZ, Carlos. **“Vida para os surdos-Carlos Sanchez”** - por ROSA, Mendes Carlos - REVISTA NOVA ESCOLA. Ano VIII. Número 69. Setembro de 1993.

SANTOS, LF dos; CAMPOS, M. L. I. L. **Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, p. 13-38, 2013.

SCHUTZ, R. Stephen Krashen's **Theory of Second Language acquisition**. In: English Made in Brazil. Disponível em: < <http://www.sk.com.br/sk-krash.html> > . Acesso em: Maio de 2023.

SENEGAL. DE DAKAR Declaração. Senegal. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – Uma Introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998a.p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998b.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

UNESCO. Declaração de Cochabamba março de 2001. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. UNESCO, 2001.

UNIVESP. **D-04 - Lev Vigotski - Desenvolvimento da linguagem**. YouTube, 19 de jul. de 2010. 9min20s. Disponível em: https://youtu.be/_BZtQf5NcvE?si=2BCpKnJQPGAbZoL- acesso em: 22 de agosto de 2024

VALSECHI, G. Santana; L. **Currículo de Libras em Análise: Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. UDESC: Florianópolis, SC. 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/GEISIELEN_SANTANA_VALSECHI_Tese_16154913800345_296.pdf.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente** São Paulo: Martins Fontes, 1984

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem** São Paulo: Martins Fontes, 1989^a

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas, tomo 5. Habana: Pueblo Y Educación, 1989b

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer do conselho de ética

Figura 14 - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA, DA PLATAFORMA BRASIL, SOB O NÚMERO 76289923.2.0000.0311. p. 01/04

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: PROGRAMA DE ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE SURDOS								
Pesquisador: SARA DOS SANTOS RODRIGUES								
Área Temática:								
Versão: 2								
CAAE: 76289923.2.0000.0311								
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e								
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 6.716.451								
Apresentação do Projeto:								
A pesquisadora relata que o trabalho é uma pesquisa de Doutorado, realizada na Escola Municipal Paulo Freire, no Município de Niterói, Rio de Janeiro, com alunos ouvintes do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnometodológica, com ênfase na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, com o objetivo de implementar e analisar o programa de ensino de Libras como segunda língua de alunos ouvintes, a fim de minimizar as barreiras existentes no processo de inclusão escolar de alunos surdos, tais como as barreiras comunicacionais que envolvem o relacionamento e o engajamento social dos indivíduos, favorecendo o desenvolvimento linguístico, social e garantias de direitos iguais a todos. Afinal, quando propomos o ensino de Libras para o aluno ouvinte, projetamos a garantia de acesso e desenvolvimento do aluno surdo, sendo provocada pela potência das trocas que permitem o uso de uma língua comum.								
A pesquisador(a) apresenta a seguinte equipe de pesquisa: SARA DOS SANTOS RODRIGUES								
Trata-se de um projeto de pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo etnometodológica, com ênfase na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. A pesquisa será realizada por coleta e análise de dados, tais como: observação direta, observação participante, diálogos (conversas informais), entrevistas, gravações em vídeo, projeção do material gravado para os próprios atores (participantes), gravações em áudio, notas de campo, além de debates com os participantes sobre os materiais produzidos. Serão realizadas aulas de libras e observações não								
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td>Bairro: ZONA RURAL</td> <td>CEP: 23.897-000</td> </tr> <tr> <td>UF: RJ</td> <td>Município: SEROPEDICA</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (21)3881-4749</td> <td>E-mail: eticacep@ufrrj.br</td> </tr> </table>	Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar		Bairro: ZONA RURAL	CEP: 23.897-000	UF: RJ	Município: SEROPEDICA	Telefone: (21)3881-4749	E-mail: eticacep@ufrrj.br
Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar								
Bairro: ZONA RURAL	CEP: 23.897-000							
UF: RJ	Município: SEROPEDICA							
Telefone: (21)3881-4749	E-mail: eticacep@ufrrj.br							

Figura 15 - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA, DA PLATAFORMA BRASIL, SOB O NÚMERO 76289923.2.0000.0311. p. 02/04

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) 								
Continuação do Parecer: 6.716.451								
estruturadas com 100 alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Paulo Freire, localizada no município de Niterói, RJ. Metodologia de análise: Será utilizado uma multiplicidade de ferramentas, tais como: observação direta, observação participante, diálogos (conversas informais), entrevistas, gravações em vídeo, diário de campo, fotografia, além de debates com os participantes sobre os materiais produzidos. Desfecho primário: Minimizar as barreiras existentes no processo de inclusão escolar de alunos surdos, através da implementação do Programa de Ensino de Libras como L2 dos alunos ouvintes. Critérios de inclusão: Alunos ouvintes, matriculados no primeiro seguimento do Ensino Fundamental da Escola Municipal Paulo Freire, em Niterói, Rio de Janeiro. Critérios de exclusão: Alunos de outras séries, e/ou, matriculados em outras escolas, mesmo que estejam nas séries de interesse dessa pesquisa.								
Objetivo da Pesquisa: A proponente descreve como objetivos: Objetivo geral/primário: Espera-se poder observar que os grupos de alunos ouvintes, anteriormente, sem conhecimento vocabular em Libras e sem informações sobre o grupo de colegas surdos que, também, ocupavam os espaços comuns da escola, passaram a se abrir para possibilidades de comunicação e interação, tendo em vista o fato de que rotineiramente se encontram no refeitório, na quadra, no pátio, durante os horários de entrada e saída. Os alunos, que não se encontravam, ou, não se comunicavam, já apresentam os primeiros sinais de diálogo espontâneo, interações sociais e pessoais, como interesses pela brincadeira que o outro gosta, quantos anos tem, qual é o nome, entre outras curiosidades passíveis a qualquer relacionamento interpessoal, mas que só se torna viável, com o uso comum de uma língua.								
Avaliação dos Riscos e Benefícios: A proponente descreve: Riscos: Por ser uma língua de modalidade visual-espacial, não comum ao uso dos alunos, é possível que gere desconforto causado pela exposição do uso da mesma, no primeiro momento. o(a) aluno(a) poderá sentir-se constrangido(a) ao realizar atividades envolvendo o uso das expressões faciais, ansioso(a) ante a novos desafios, ou até mesmo cansado, diante de atividades dinâmicas, que envolvam expressões corporais.								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar</td> </tr> <tr> <td>Bairro: ZONA RURAL</td> <td>CEP: 23.897-000</td> </tr> <tr> <td>UF: RJ</td> <td>Município: SEROPEDICA</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (21)2681-4749</td> <td>E-mail: eticacep@ufrrj.br</td> </tr> </table>	Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar		Bairro: ZONA RURAL	CEP: 23.897-000	UF: RJ	Município: SEROPEDICA	Telefone: (21)2681-4749	E-mail: eticacep@ufrrj.br
Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar								
Bairro: ZONA RURAL	CEP: 23.897-000							
UF: RJ	Município: SEROPEDICA							
Telefone: (21)2681-4749	E-mail: eticacep@ufrrj.br							

Figura 16 - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA, DA PLATAFORMA BRASIL, SOB O NÚMERO 76289923.2.0000.0311. p. 03/04

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.716.451

Benefícios: Esta pesquisa oportunizará o aprendizado de uma nova língua e a possibilidade comunicação com outras pessoas, bem como o respeito à diversidade e diferenças entre sujeitos. Além de possibilitar qualificação para oportunidades de emprego diferenciadas, no futuro. E ainda, a pesquisa trará benefícios a outras pessoas através de seus desdobramentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa será realizada com 100 alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Paulo Freire, localizada no município de Niterói, RJ.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo(a) proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:
Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade. Quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
SEM PENDENCIA/INADEQUAÇÃO
A adequação à RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pela pesquisadora.

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 510 de 24 de maio de 2016, foi plenamente atendida pela pesquisadora.

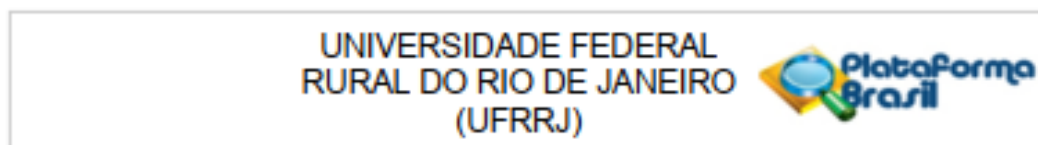
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2237332.pdf	22/01/2024 20:03:41		Acelto
TCLE / Termos de	Modelo_TCLE_Area_CienciasHuman	22/01/2024	SARA DOS SANTOS	Acelto

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 E-mail: eticacep@ufrrj.br

Figura 17 - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA, DA PLATAFORMA BRASIL, SOB O NÚMERO 76289923.2.0000.0311. p. 04/04



Continuação do Parecer: 6.716.451

Assentimento / Justificativa de Ausência	asSociais_Responsaveis_UFRRJ6.doc	20:01:18	RODRIGUES	Acelto
Folha de Rosto	folhaderosto_assinado.pdf	22/01/2024 20:00:51	SARA DOS SANTOS RODRIGUES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TALE_UFRRJ.doc	04/12/2023 14:10:35	SARA DOS SANTOS RODRIGUES	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_sara.pdf	21/11/2023 20:02:59	SARA DOS SANTOS RODRIGUES	Acelto
Outros	Imagem.docx	21/11/2023 19:26:08	SARA DOS SANTOS RODRIGUES	Acelto
Outros	anuencia.pdf	21/11/2023 19:25:56	SARA DOS SANTOS RODRIGUES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 21 de Março de 2024

Assinado por:
Valéria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 E-mail: eticacep@ufrrj.br

Página 04 de 04

Anexo B - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo solicitado a autorizar o(a) menor a participar da pesquisa intitulada PROGRAMA DE ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE SURDOS. O objetivo desta pesquisa é Implementar o Programa de Ensino de Libras para alunos ouvintes da educação básica como fator minimizador de barreiras existentes no processo de inclusão escolar de alunos surdos.. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é Sara dos Santos Rodrigues, ela é aluno do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEduc, curso de Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEduc/UFRRJ, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o nome do(a) menor não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a). A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Os procedimentos da pesquisa de darão da seguinte forma: Os alunos passarão a ter aulas de Libras, uma vez por semana, durante 45min. Serão aulas dinâmicas e divertidas, com o objetivo de ensinar a Língua de Sinais e proporcionar a comunicação entre surdos e ouvintes. As aulas serão gravadas e fotografadas, para facilitar a análise e coleta de dados.

A participação do(a) menor envolve os seguintes riscos previsíveis: Por ser uma língua diferente da qual a criança conhece, há o risco da mesma se sentir desconfortável para utilizá-la, no primeiro momento. A criança poderá sentir-se constrangido(a) ao realizar atividades envolvendo o uso das expressões faciais, ansioso(a) ante a novos desafios, ou até mesmo cansada, diante de uma atividade dinâmica, que envolvam expressões corporais. A participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor como minimizar as barreiras existentes no processo de inclusão escolar de alunos Surdos, tais como as barreiras comunicacionais, favorecendo o desenvolvimento linguístico, social e garantias de direitos igualitários a

todos, porque entendemos que oferecer o ensino de Libras para crianças ouvintes, além de alcançar ao aluno Surdo, implica em oferecer ao aluno ouvinte, a possibilidade de crescer bilíngue, de se tornar um cidadão apto a lidar com a diversidade, que respeite e compreenda a interculturalidade com a qual convivemos..

Você está sendo consultado sobre seu interesse de autorizar a participação do menor de idade na pesquisa. Você é livre para recusar-se a autorização, retirar seu consentimento ou interromper a participação do menor a qualquer momento. A recusa da autorização não acarretará penalidade alguma.

Você, responsável pelo(a) menor, e o(a) menor participante não serão remunerados pela participação na pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio da participação do(a) menor serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do(da) pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo responsável. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) telefone(s) nos telefones (21)993375807, pelo e-mail saratilsp@gmail. e endereço profissional/institucional endereço Rua Lopes Trovão, 286 – Benfica/RJ, ou, No Departamento de Letras do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DL/IM/UFRRJ)

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE 76289923.2.0000.0311. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do(a) menor participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 às terças, quartas ou

quintas-feiras, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrjr.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de autorizar a participação do(a) menor na pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do responsável pelo participante²

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome _____ do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local _____ e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive a autorização de forma apropriada e voluntária, por meio do consentimento livre e esclarecido do responsável pelo(a) menor participante neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome _____ do _____ Pesquisador:

Assinatura: _____

Local/data: _____

Nome _____ do _____ auxiliar _____ de _____ pesquisa/testemunha (Se houver):

Assinatura: _____

Local/data: _____

Quadro 3

--

Fonte: O autor (2024).

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

Assinatura:

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

APÊNDICES

Apêndice A - Planos de aula

ANEXO 3: PLANOS DE AULA

PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 1

TEMA: SENSIBILIZAÇÃO À LIBRAS E À CULTURA SURDA

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

CONTEÚDO: APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS; O QUE É LIBRAS; QUEM SÃO AS PESSOAS QUE A UTILIZAM

ATIVIDADE: DINÂMICA “O ELEFANTE EM LIBRAS”

OBJETIVO GERAL:

APRESENTAR A LIBRAS COMO UMA LÍNGUA VISUAL, PROMOVER O PRIMEIRO CONTATO DAS CRIANÇAS COM A DISCIPLINA E SENSIBILIZÁ-LAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO INCLUSIVA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- APRESENTAR A LIBRAS COMO UMA LÍNGUA RECONHECIDA E UTILIZADA PELA COMUNIDADE SURDA;
- ESTIMULAR O INTERESSE PELA NOVA DISCIPLINA;
- PROMOVER A ATENÇÃO, O TRABALHO EM EQUIPE E A CONSCIÊNCIA CORPORAL POR MEIO DE UMA BRINCADEIRA COM SINAIS;
- VALORIZAR A CULTURA SURDA E PROMOVER O RESPEITO À DIVERSIDADE.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- CARTAZ COM A PERGUNTA: “VOCÊ SABE O QUE É LIBRAS?”
- QUADRO BRANCO E PINCEL ATÔMICO
- IMAGENS OU VÍDEOS CURTOS DE PESSOAS SURDAS SE COMUNICANDO EM LIBRAS
- ESPAÇO LIVRE PARA REALIZAÇÃO DA BRINCADEIRA EM CÍRCULO
- PRESENÇA DE UM PROFESSOR OU CONVIDADO SURDO (SE POSSÍVEL)

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. APRESENTAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO INICIAL (10 MINUTOS):

- A PROFESSORA SE APRESENTA COMO RESPONSÁVEL PELAS AULAS DE LIBRAS AO LONGO DO ANO.
- BREVE CONVERSA COM OS ALUNOS: O QUE ELES ACHAM QUE É LIBRAS? QUEM USA ESSA LÍNGUA?
- REGISTRA-SE NO QUADRO AS RESPOSTAS ESPONTÂNEAS.
- EXPLICAÇÃO BÁSICA: LIBRAS É A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, USADA POR PESSOAS SURDAS PARA SE COMUNICAR.

2. INTRODUÇÃO LÚDICA À CULTURA SURDA (10 MINUTOS):

- CASO POSSÍVEL, APRESENTAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) SURDO(A) CONVIDADO(A), COM MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DE LIBRAS.
- DEMONSTRAÇÃO VISUAL DE SINAIS BÁSICOS COMO “OLÁ”, “AMIGO” E “ELEFANTE” PARA FAMILIARIZAÇÃO.

3. ATIVIDADE – BRINCADEIRA DO ELEFANTE (25 MINUTOS):

- AS CRIANÇAS FORMAM UM CÍRCULO NO CHÃO.
- O PROFESSOR SURDO VAI AO CENTRO E INICIA A DINÂMICA.
- ELE APONTA PARA UM ALUNO, QUE DEVE RAPIDAMENTE FAZER A TROMBA DO ELEFANTE (USANDO AS DUAS MÃOS). OS DOIS COLEGAS AO LADO DEVEM FAZER AS ORELHAS (COLOCANDO UMA MÃO NA LATERAL DA CABEÇA DO COLEGA AO CENTRO).
- QUEM ERRAR OU DEMORAR SAI DO CÍRCULO.
- A BRINCADEIRA SEGUE ATÉ RESTAREM APENAS DOIS ALUNOS — OS CAMPEÕES DA ATENÇÃO E EXPRESSÃO CORPORAL!

4. ENCERRAMENTO E REFLEXÃO (5 MINUTOS):

- A PROFESSORA REFORÇA O QUANTO A ATENÇÃO VISUAL E O RESPEITO À DIFERENÇA SÃO IMPORTANTES NA LIBRAS.
- PARABENIZA A TURMA PELA PARTICIPAÇÃO E CONVIDA TODOS PARA A PRÓXIMA AULA, ONDE COMEÇARÃO A APRENDER OS SINAIS DO ALFABETO.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS NAS DISCUSSÕES E NA BRINCADEIRA;
- INTERESSE E ENVOLVIMENTO COM A NOVA DISCIPLINA;
- OBSERVAÇÃO DA ATENÇÃO E COORDENAÇÃO MOTORA NA EXECUÇÃO DA DINÂMICA.



Vídeo - Brincadeira do Elefante

PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 2

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: EXPRESSÕES FACIAIS

CONTEÚDO: A IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES FACIAIS NA LIBRAS

ATIVIDADE: BRINCADEIRAS COM CARETAS E EMOJIS

OBJETIVO GERAL:

COMPREENDER A FUNÇÃO DAS EXPRESSÕES FACIAIS COMO ELEMENTO ESSENCIAL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E DESENVOLVER A CAPACIDADE DE IDENTIFICAR E REPRODUZIR EMOÇÕES POR MEIO DE EXPRESSÕES.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- RECONHECER A IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES FACIAIS NA LIBRAS PARA A COMUNICAÇÃO DE SENTIMENTOS, INTENÇÕES E FUNÇÕES GRAMATICAIS;
- EXPLORAR A EXPRESSIVIDADE FACIAL DE FORMA LÚDICA;
- ESTIMULAR A CRIATIVIDADE, A ATENÇÃO VISUAL E A EMPATIA;
- TRABALHAR A LEITURA DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- CELULAR DA PROFESSORA COM O FILTRO DO INSTAGRAM QUE EXIBE EMOJIS ALEATÓRIOS;
- PAPEL COM EMOJIS OU SENTIMENTOS ESCRITOS (PARA SORTEIO);
- QUADRO BRANCO PARA ANOTAR AS EMOÇÕES/SENTIMENTOS ABORDADOS;
- ESPAÇO PARA BRINCADEIRAS EM RODA E GRAVAÇÕES.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO E EXPLORAÇÃO LIVRE (10 MINUTOS):

- A PROFESSORA EXPLICA QUE NA LIBRAS NÃO USAMOS APENAS AS MÃOS, MAS TAMBÉM O ROSTO E O CORPO PARA EXPRESSAR O QUE QUEREMOS DIZER.
- PERGUNTA À TURMA: “QUEM AQUI SABE FAZER CARETAS?”
- OS ALUNOS SÃO CONVIDADOS A FAZER CARETAS LIVREMENTE, DE FORMA DIVERTIDA E SEM JULGAMENTO.

2. ATIVIDADE COM FILTRO DE EMOJIS (15 MINUTOS):

- A PROFESSORA UTILIZA O FILTRO DE EMOJIS DO INSTAGRAM PARA MOSTRAR UMA EXPRESSÃO/EMOTICON ALEATÓRIO.
- CADA ALUNO, INDIVIDUALMENTE, TENTA IMITAR A EXPRESSÃO DO EMOJI E GRAVA UM VÍDEO CURTO COM O CELULAR DA PROFESSORA (OU APENAS REALIZA A EXPRESSÃO PARA OS COLEGAS, CASO NÃO HAJA GRAVAÇÃO).
- A TURMA PODE ASSISTIR E COMENTAR COM RESPEITO E INCENTIVO.

3. JOGO DO EMOJI MISTERIOSO (20 MINUTOS):

- EM RODA, CADA ALUNO SORTEIA UM PAPEL COM UM EMOJI (OU SENTIMENTO, COMO "TRISTE", "SURPRESO", "COM MEDO", ETC.).
- O ALUNO DEVE REPRODUZIR A EXPRESSÃO FACIAL CORRESPONDENTE, SEM FALAR NEM MOSTRAR O PAPEL.
- A TURMA TENTA ADIVINHAR O SENTIMENTO OU EMOJI REPRESENTADO.
- AO FINAL DE CADA RODADA, A PROFESSORA REVELA O SENTIMENTO REAL E CONVERSA COM OS ALUNOS SOBRE OS ELEMENTOS DA EXPRESSÃO QUE AJUDARAM (OU DIFICULTARAM) A ADIVINHAÇÃO.

4. ENCERRAMENTO E REFLEXÃO (5 MINUTOS):

- A PROFESSORA REFORÇA A IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES FACIAIS NA LIBRAS E COMO ELAS MUDAM O SIGNIFICADO DOS SINAIS.
- PARABENIZA OS ALUNOS PELO ENVOLVIMENTO E CRIATIVIDADE.
- ANTECIPA QUE, NAS PRÓXIMAS AULAS, OS ALUNOS COMEÇARÃO A USAR EXPRESSÕES FACIAIS JUNTO COM SINAIS SIMPLES.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES;
- CAPACIDADE DE RECONHECER E REPRODUZIR EXPRESSÕES FACIAIS BÁSICAS;
- OBSERVAÇÃO DA CRIATIVIDADE E RESPEITO DURANTE AS BRINCADEIRAS EM GRUPO.



Vídeo - Expressões



PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 4

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: ALFABETO MANUAL EM LIBRAS

CONTEÚDO: IDENTIFICAÇÃO E ORDENAÇÃO DO ALFABETO MANUAL (A–Z)

ATIVIDADE: GINCANA “CORRIDA DO ALFABETO EM LIBRAS”

OBJETIVO GERAL:

FIXAR O CONHECIMENTO DO ALFABETO MANUAL EM LIBRAS POR MEIO DE UMA ATIVIDADE LÚDICA, QUE ESTIMULE A COOPERAÇÃO, AGILIDADE E RACIOCÍNIO DOS ALUNOS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- RECONHECER AS LETRAS DO ALFABETO MANUAL EM LIBRAS;
- EXERCITAR A ORDEM ALFABÉTICA;
- DESENVOLVER O TRABALHO EM EQUIPE, A ATENÇÃO VISUAL E A COORDENAÇÃO;
- REFORÇAR A ASSOCIAÇÃO ENTRE IMAGEM (MÃO) E LETRA.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- QUATRO CONJUNTOS MÓVEIS DO ALFABETO MANUAL EM LIBRAS (LETRAS IMPRESSAS COM IMAGENS DAS MÃOS FORMANDO OS SINAIS – PLASTIFICADAS OU EM PAPEL CARTÃO);
- ESPAÇO AMPLO PARA MOVIMENTAÇÃO (COMO UMA SALA OU PÁTIO);
- FITA ADESIVA OU MESAS PARA ORGANIZAR AS LETRAS DE A A Z;
- QUADRO BRANCO PARA MARCAR OS PONTOS DOS GRUPOS.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. APRESENTAÇÃO E AQUECIMENTO (10 MINUTOS):

- REVISÃO RÁPIDA DO ALFABETO MANUAL COM APOIO DE CARTAZES OU APRESENTAÇÃO VISUAL.
- REPETIÇÃO COLETIVA COM OS ALUNOS FAZENDO OS SINAIS DAS LETRAS.
- EXPLICAÇÃO DA DINÂMICA DA GINCANA, COM DEMONSTRAÇÃO DA MOVIMENTAÇÃO ESPERADA.

2. DINÂMICA: “CORRIDA DO ALFABETO” (35 MINUTOS):

- A TURMA SERÁ DIVIDIDA EM 4 GRUPOS. DOIS GRUPOS DISPUTAM POR VEZ.
- CADA GRUPO RECEBE UM ALFABETO EMBARALHADO NO CHÃO, DO LADO OPOSTO DA ÁREA DE MONTAGEM.
- UM REPRESENTANTE POR VEZ DEVE CORRER ATÉ AS LETRAS EMBARALHADAS, IDENTIFICAR A PRÓXIMA LETRA DA SEQUÊNCIA, E LEVÁ-LA PARA O RESTANTE DO GRUPO, QUE A ORGANIZA EM ORDEM (DE A A Z).
- A EQUIPE SÓ PODE PEGAR UMA LETRA POR VEZ.
- QUANDO O ALFABETO ESTIVER COMPLETO E MONTADO, A PROFESSORA CONFERE.

- GANHA O GRUPO QUE MONTAR O ALFABETO CORRETAMENTE EM MENOR TEMPO.
- OS DOIS GRUPOS VENCEDORES DE CADA RODADA SE ENFRENTAM NA FINAL.

3. ENCERRAMENTO E VALORIZAÇÃO (5 MINUTOS):

- PARABENIZAÇÃO A TODOS PELA PARTICIPAÇÃO E ESPÍRITO DE EQUIPE.
- BREVE CONVERSA COM OS ALUNOS SOBRE O QUE FOI MAIS DIFÍCIL E MAIS DIVERTIDO.
- REFORÇO DE QUE APRENDER LIBRAS É TAMBÉM APRENDER A SE COMUNICAR COM O OUTRO COM ATENÇÃO E RESPEITO.

AValiação:

- PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS;
- RECONHECIMENTO VISUAL CORRETO DAS LETRAS EM LIBRAS;
- ORGANIZAÇÃO LÓGICA DA SEQUÊNCIA ALFABÉTICA;
- COLABORAÇÃO E RESPEITO ÀS REGRAS DA ATIVIDADE.



Vídeo - Corrida do alfabeto



Vídeo 2 - Corrida do alfabeto



PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 5

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: ALFABETO MANUAL EM LIBRAS

CONTEÚDO: LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS POR MEIO DO ALFABETO MANUAL

ATIVIDADE: “DESAFIO DAS PALAVRAS EM LIBRAS”

OBJETIVO GERAL:

FIXAR O ALFABETO MANUAL POR MEIO DE UMA ATIVIDADE INTERATIVA E DESAFIADORA, DESENVOLVENDO A LEITURA VISUAL DE SINAIS E A CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- IDENTIFICAR E UTILIZAR AS LETRAS DO ALFABETO MANUAL PARA FORMAR PALAVRAS SIMPLES;
- ESTIMULAR A ATENÇÃO VISUAL E A LEITURA DE SINAIS MANUAIS;
- PROMOVER O TRABALHO EM EQUIPE E A COOPERAÇÃO;
- AMPLIAR O VOCABULÁRIO E A COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DAS PALAVRAS.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- CARTAZ COM O ALFABETO MANUAL PARA CONSULTA;
- QUADRO BRANCO E PINCEL ATÔMICO PARA ANOTAR PONTUAÇÕES;
- FICHAS COM SUGESTÕES DE PALAVRAS SIMPLES (CASO OS GRUPOS PRECISEM DE AJUDA);
- ESPAÇO PARA A APRESENTAÇÃO DOS SINAIS (EM PÉ, VISÍVEL PARA TODOS);
- TABELA DE PONTUAÇÃO POR EQUIPE (OPCIONAL).

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO (10 MINUTOS):

- REVISÃO RÁPIDA DO ALFABETO MANUAL (COM PARTICIPAÇÃO COLETIVA).
- DEMONSTRAÇÃO: A PROFESSORA SINALIZA UMA PALAVRA SIMPLES (EX: “BOLA”) E OS ALUNOS TENTAM DECIFRAR.
- EXPLICAÇÃO DAS REGRAS DA ATIVIDADE EM GRUPO.

2. ATIVIDADE “DESAFIO DAS PALAVRAS EM LIBRAS” (35 MINUTOS):

- A TURMA É DIVIDIDA EM 4 GRUPOS.
- CADA GRUPO DEVE ESCOLHER E ESCREVER 8 PALAVRAS SIMPLES (NOMES DE OBJETOS, ANIMAIS, FRUTAS ETC.).
- EM CADA RODADA, UM INTEGRANTE DO GRUPO VAI À FRENTE E SOLETRA COM AS MÃOS UMA PALAVRA ESCOLHIDA (SEM FALAR NEM ESCREVER).
- OUTRO GRUPO É ESCOLHIDO PARA TENTAR ADIVINHAR A PALAVRA.
- SE ACERTAR, GANHA 1 PONTO. SE ERRAR, OUTRO GRUPO PODE TENTAR.

- RODÍZIO ENTRE OS GRUPOS ATÉ QUE TODOS TENHAM APRESENTADO TODAS AS PALAVRAS.
- AO FINAL, O GRUPO QUE ACERTAR MAIS PALAVRAS VENCE A BRINCADEIRA.

3. ENCERRAMENTO E REFLEXÃO (5 MINUTOS):

- PARABENIZAÇÃO PELA PARTICIPAÇÃO ATIVA E ESFORÇO.
- BREVE CONVERSA: “FOI DIFÍCIL LER AS PALAVRAS? O QUE AJUDOU A ADIVINHAR?”
- REFORÇO DA IMPORTÂNCIA DE PRATICAR A LEITURA VISUAL E O USO CORRETO DOS SINAIS.

AVALIAÇÃO:

- RECONHECIMENTO E PRODUÇÃO CORRETA DAS LETRAS EM LIBRAS;
- PARTICIPAÇÃO COLABORATIVA NAS EQUIPES;
- CAPACIDADE DE DECIFRAR PALAVRAS POR MEIO DA LEITURA DOS SINAIS MANUAIS;
- ENVOLVIMENTO E RESPEITO ÀS REGRAS.



Vídeo - Formando Palavras

PLANO DE AULA – LIBRAS –AULA 7

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: CORES

CONTEÚDO: SINAIS DAS CORES EM LIBRAS

ATIVIDADE: BRINCANDO COM LEGO NA BRINQUEDOTECA

OBJETIVO GERAL:

APRENDER OS SINAIS DAS CORES EM LIBRAS POR MEIO DE UMA ATIVIDADE PRÁTICA E LÚDICA COM PEÇAS DE LEGO, DESENVOLVENDO A ATENÇÃO VISUAL E A COMPREENSÃO DE ESTRATÉGIAS COMUNICACIONAIS DA CULTURA SURDA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- RECONHECER OS SINAIS DAS CORES EM LIBRAS;
- PRATICAR A ASSOCIAÇÃO ENTRE SINAL E OBJETO (COR DA PEÇA);
- ESTIMULAR A ATENÇÃO VISUAL E A CONCENTRAÇÃO;
- APRESENTAR FORMAS VISUAIS DE CHAMAR ATENÇÃO NO CONTEXTO DA COMUNIDADE SURDA.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- PEÇAS DE LEGO DE CORES VARIADAS;
- BRINQUEDOTECA OU ESPAÇO LIVRE COM MESAS;
- INTERRUPTOR DE LUZ ACESSÍVEL PARA A PROFESSORA;
- CARTAZ COM OS SINAIS DAS CORES PARA CONSULTA.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. AQUECIMENTO COM CORES (10 MINUTOS):

- A PROFESSORA INICIA A AULA NA BRINQUEDOTECA SINALIZANDO AS CORES BÁSICAS EM LIBRAS (EX: VERMELHO, AZUL, AMARELO, VERDE, LARANJA, BRANCO, PRETO).
- OS ALUNOS, DE FORMA COLETIVA, PROCURAM E LEVANTAM UMA PEÇA DE LEGO NA COR QUE FOI SINALIZADA.
- REPETIÇÃO RÁPIDA COM DIFERENTES CORES, REFORÇANDO A MEMORIZAÇÃO DOS SINAIS.

2. CONSTRUÇÃO COM LEGO POR COR (30 MINUTOS):

- OS ALUNOS SÃO ORIENTADOS A CONSTRUIR ALGO LIVREMENTE (TORRES, CASINHAS, ETC.), USANDO APENAS PEÇAS DA COR QUE A PROFESSORA SINALIZAR.
- DURANTE A ATIVIDADE, A PROFESSORA APAGA E ACENDE A LUZ DA SALA PARA INDICAR QUE A COR MUDOU, E ENTÃO FAZ O NOVO SINAL.
- A PROFESSORA EXPLICA QUE PESSOAS SURDAS SE COMUNICAM VISUALMENTE E, POR ISSO, EM VEZ DE GRITAR OU BATER PALMAS, USAMOS ESTÍMULOS VISUAIS (COMO A LUZ PISCANDO) PARA CHAMAR ATENÇÃO.

- OS ALUNOS DEVEM PARAR, OLHAR PARA A PROFESSORA, VER A NOVA COR SINALIZADA E CONTINUAR A CONSTRUÇÃO SOMENTE COM A NOVA COR INDICADA.
- O PROCESSO SE REPETE ALGUMAS VEZES COM TROCAS DE COR.

3. ENCERRAMENTO E CONVERSA (10 MINUTOS):

- AO FINAL DA CONSTRUÇÃO, OS ALUNOS MOSTRAM O QUE CONSTRUÍRAM.
- A PROFESSORA RETOMA A EXPLICAÇÃO: "O QUE ACONTECE QUANDO ALGUÉM SURDO ESTÁ DE COSTAS? COMO PODEMOS CHAMAR SUA ATENÇÃO COM RESPEITO?"
- REFORÇO DA IDEIA DE QUE A COMUNICAÇÃO EM LIBRAS É VISUAL E QUE PRECISAMOS SEMPRE CRIAR FORMAS DE INCLUSÃO E RESPEITO.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS;
- RECONHECIMENTO CORRETO DOS SINAIS DAS CORES;
- ATENÇÃO VISUAL ÀS MUDANÇAS DE INSTRUÇÃO (SINAL + ESTÍMULO VISUAL);
- INTERESSE E COMPREENSÃO SOBRE A COMUNICAÇÃO VISUAL NA CULTURA SURDA.



PLANO DE AULA – LIBRAS –AULA 9

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: CORES

CONTEÚDO: SINAIS DAS CORES EM LIBRAS

ATIVIDADE: BRINCADEIRA “ALERTA COR”

OBJETIVO GERAL:

FIXAR OS SINAIS DAS CORES EM LIBRAS DE MANEIRA LÚDICA, PROMOVENDO A COMUNICAÇÃO VISUAL, ATENÇÃO CORPORAL E INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- REPRODUZIR CORRETAMENTE OS SINAIS DAS CORES EM LIBRAS;
- ESTIMULAR O USO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS BÁSICAS EM LIBRAS;
- DESENVOLVER ATENÇÃO, RACIOCÍNIO RÁPIDO E EXPRESSÃO CORPORAL;
- PROMOVER A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES, VALORIZANDO A LIBRAS COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO COMUM NO GRUPO.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- BOLA LEVE (ESPUMA OU BORRACHA);
- ESPAÇO AMPLO (PÁTIO OU QUADRA);
- CARTAZ COM SINAIS DAS CORES E PERGUNTAS BÁSICAS EM LIBRAS (OPCIONAL).

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO (10 MINUTOS):

- REVISÃO DOS SINAIS DAS CORES COM TODOS OS ALUNOS.
- ENSINAR OS SINAIS DA BRINCADEIRA:
 - “ALERTA COR!”
 - “QUE COR?”
- DEMONSTRAÇÃO DO JOGO COM AJUDA DE UM ALUNO SURDO E UM OUVINTE, PROMOVENDO A COMPREENSÃO CONJUNTA.

2. BRINCADEIRA “ALERTA COR” (35 MINUTOS):

- ALUNOS, SURDOS E OUVINTES, FORMAM UM CÍRCULO E COMEÇAM A PASSAR A BOLA.
- AO DEIXAR A BOLA CAIR, O ALUNO SINALIZA “ALERTA COR!”.
- O GRUPO INTEIRO SINALIZA A PERGUNTA “QUE COR?” EM LIBRAS.
- O ALUNO RESPONDE COM O SINAL DE UMA COR.
- TODOS CORREM PARA TOCAR EM UM OBJETO DESSA COR.
- O ÚLTIMO A TOCAR OU QUEM ERRAR A COR FICA UMA RODADA FORA.

OBSERVAÇÃO:

A BRINCADEIRA CONTOU COM A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES, COM O

OBJETIVO DE PROMOVER A INTERAÇÃO ENTRE TODOS, REFORÇANDO A LIBRAS COMO LÍNGUA DE COMUNICAÇÃO COMUM E INCENTIVANDO O RESPEITO ÀS DIFERENTES FORMAS DE EXPRESSÃO.

ENCERRAMENTO (5 MINUTOS):

- RODA DE CONVERSA BREVE: CADA ALUNO SINALIZA A COR QUE MAIS GOSTOU OU QUE TEVE DIFICULDADE.
- ENCORAJAMENTO DA IMPORTÂNCIA DE INCLUIR E RESPEITAR COLEGAS QUE USAM LIBRAS.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO NA BRINCADEIRA E RESPEITO ÀS REGRAS;
- RECONHECIMENTO E USO ADEQUADO DOS SINAIS DAS CORES;
- INTERAÇÃO POSITIVA ENTRE SURDOS E OUVINTES DURANTE A DINÂMICA;
- COMPREENSÃO DO USO VISUAL DA LIBRAS EM GRUPO.



Vídeo - Alerta Cor

PLANO DE AULA – LIBRAS - AULA 12

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: ANIMAIS

CONTEÚDO: VOCABULÁRIO EM LIBRAS – ANIMAIS, FRUTAS E OBJETOS

ATIVIDADE: JOGO “QUEM SOU EU?”

OBJETIVO GERAL:

DESENVOLVER A HABILIDADE DE FORMULAR E RESPONDER PERGUNTAS EM LIBRAS, UTILIZANDO VOCABULÁRIO RELACIONADO A ANIMAIS E PROMOVEDO A INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- REFORÇAR OS SINAIS JÁ APRENDIDOS E, SUAS CARACTERÍSTICAS E AMBIENTES;
- ESTIMULAR A CONSTRUÇÃO DE PERGUNTAS EM LIBRAS;
- PROMOVER O RACIOCÍNIO DEDUTIVO E A COMUNICAÇÃO VISUAL;
- TRABALHAR O VOCABULÁRIO DE CORES, VERBOS DE MOVIMENTO, AMBIENTES E DESCRIÇÕES.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- CARTAS COM IMAGENS OU NOMES DE ANIMAIS, OBJETOS E FRUTAS (SEMELHANTES A POST-ITS);
- FITA OU SUPORTE PARA PRENDER AS CARTAS NA TESTA DOS ALUNOS;
- PAINEL DE APOIO COM SINAIS DE VOCABULÁRIO COMPLEMENTAR (CORES, AMBIENTES, MOVIMENTOS).

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO (10 MINUTOS):

- REVISÃO RÁPIDA DOS SINAIS DE ANIMAIS, CORES, HABITATS (FLORESTA, MAR, FAZENDA, ETC.), MOVIMENTOS (VOAR, CORRER, NADAR) E CARACTERÍSTICAS (GRANDE, PEQUENO, TEM PENAS, TEM PELOS...).
- ENSINAR/PERGUNTAR COMO SINALIZAR:
 - “ONDE VIVE?”
 - “QUAL A COR?”
 - “COMO SE MOVIMENTA?”
 - “É GRANDE OU PEQUENO?”
 - “SOU...?” (PARA TENTAR ADIVINHAR)

2. JOGO “QUEM SOU EU?” (35 MINUTOS):

- UM ALUNO POR VEZ VEM À FRENTE E RECEBE UMA CARTA COM UM ANIMAL, QUE FICA PRESA EM SUA TESTA (SEM QUE ELE VEJA).
- ELE DEVE FAZER PERGUNTAS EM LIBRAS PARA A TURMA, QUE RESPONDE COM SINAIS.

- SE O ALUNO NÃO SOUBER COMO PERGUNTAR, PODE SINALIZAR “PROFESSORA” E PEDIR AJUDA.
- O JOGO CONTINUA ATÉ O ALUNO ADIVINHAR QUAL É O ANIMAL.
- REPETIR COM VÁRIOS ALUNOS PARA QUE TODOS PARTICIPEM.

DICA: INCENTIVE OS COLEGAS A USAREM O MÁXIMO DE LIBRAS POSSÍVEL AO RESPONDER. PODE-SE PERMITIR O USO DE EXPRESSÕES FACIAIS E GESTOS COMPLEMENTARES.

3. ENCERRAMENTO (5 MINUTOS):

- CONVERSA BREVE: O QUE FOI MAIS FÁCIL E MAIS DIFÍCIL NA ATIVIDADE?
- REFORÇO DA IMPORTÂNCIA DE OBSERVAR, PERGUNTAR E APRENDER COM O OUTRO EM LIBRAS.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO NO JOGO E INTERESSE DEMONSTRADO;
- CAPACIDADE DE FORMULAR E RESPONDER PERGUNTAS EM LIBRAS;
- USO CORRETO DOS SINAIS DE ANIMAIS E VOCABULÁRIO COMPLEMENTAR;
- COOPERAÇÃO E RESPEITO ENTRE OS COLEGAS DURANTE A DINÂMICA.



PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 14

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: FRUTAS

CONTEÚDO: VOCABULÁRIO DE FRUTAS EM LIBRAS

ATIVIDADE: CAÇA ÀS FRUTAS SINALIZADAS

OBJETIVO GERAL:

RECONHECER E ASSOCIAR SINAIS EM LIBRAS ÀS FRUTAS CORRESPONDENTES, POR MEIO DE UMA ATIVIDADE LÚDICA E INTERATIVA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- APRESENTAR E REFORÇAR OS SINAIS DE FRUTAS EM LIBRAS;
- DESENVOLVER A ATENÇÃO E A PERCEPÇÃO VISUAL;
- ESTIMULAR A MEMÓRIA E A COMPREENSÃO DOS SINAIS;
- PROMOVER A PARTICIPAÇÃO ATIVA E O TRABALHO EM EQUIPE.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- RECORTES DE FRUTAS RETIRADOS DE ENCARTES DE SUPERMERCADO OU REVISTAS (EX: BANANA, MAÇÃ, UVA, ABACAXI, MELANCIA, MORANGO, ETC.);
- FITA ADESIVA OU VELCRO PARA COLAR OS RECORTES EM DIFERENTES PONTOS DA SALA;
- PAINEL DE APOIO COM OS SINAIS ENSINADOS (OPCIONAL).

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO (10 MINUTOS):

- CUMPRIMENTO E AMBIENTAÇÃO DA TURMA.
- APRESENTAÇÃO DOS SINAIS DE FRUTAS EM LIBRAS COM APOIO VISUAL (IMAGENS REAIS OU ILUSTRAÇÕES).
- OS ALUNOS IMITAM OS SINAIS JUNTO COM A PROFESSORA.

2. ATIVIDADE – “CAÇA ÀS FRUTAS SINALIZADAS” (35 MINUTOS):

- A PROFESSORA INFORMA QUE HÁ VÁRIAS FRUTAS ESCONDIDAS PELA SALA (COLADAS EM LUGARES ESTRATÉGICOS).
- ELA SINALIZA UMA FRUTA POR VEZ, E OS ALUNOS DEVEM PROCURAR E TRAZER O RECORTE CORRESPONDENTE.
- CADA ALUNO PODE ENCONTRAR UMA FRUTA POR VEZ E DEVE MOSTRÁ-LA PARA CONFIRMAR SE ESTÁ CORRETA.
- REPETIR ATÉ ENCONTRAR TODAS AS FRUTAS.
- AO FINAL, REVISAR COM TODOS OS ALUNOS OS SINAIS E OS NOMES DAS FRUTAS ENCONTRADAS.
- PARA MAIOR ENGAJAMENTO, A TURMA É DIVIDIDA EM PEQUENOS GRUPOS E QUEM ENCONTRAR PRIMEIRO, MARCA PONTO.

3. ENCERRAMENTO (5 MINUTOS):

- PARABENIZAR A TURMA PELA PARTICIPAÇÃO.
- PERGUNTAR: “QUAL FRUTA VOCÊS MAIS GOSTARAM DE APRENDER EM LIBRAS?”
- REFORÇAR A IMPORTÂNCIA DE APRENDER BRINCANDO E PRESTANDO ATENÇÃO AOS SINAIS.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO NA BUSCA DAS FRUTAS;
- RECONHECIMENTO DOS SINAIS APRESENTADOS;
- CAPACIDADE DE ASSOCIAR CORRETAMENTE SINAL E IMAGEM;
- COOPERAÇÃO E RESPEITO DURANTE A ATIVIDADE.
-



PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 15

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: FRUTAS

CONTEÚDO: SINAIS EM LIBRAS DAS FRUTAS, SABORES E LIBRAS TÁTIL

ATIVIDADE: QUE FRUTA É ESSA? + SALADA DE FRUTAS

OBJETIVO GERAL:

AMPLIAR O VOCABULÁRIO EM LIBRAS COM FOCO NAS FRUTAS E SABORES, ESTIMULAR OS SENTIDOS, PROMOVER A INCLUSÃO DE SURDOS E OUVINTES E APRESENTAR A LIBRAS TÁTIL COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- IDENTIFICAR FRUTAS E SEUS SINAIS EM LIBRAS;
- RELACIONAR OS SINAIS COM CARACTERÍSTICAS DE SABOR (DOCE, AZEDO, GOSTOSO, RUIM, ETC.);
- ESTIMULAR A PERCEPÇÃO SENSORIAL (PALADAR, TATO E OLFATO);
- PROMOVER O RESPEITO À DIVERSIDADE E A COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL ENTRE PARES;
- APRESENTAR A LIBRAS TÁTIL E SUA FUNÇÃO PARA SURDOCEGOS.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- TRAVESSA COM FRUTAS VARIADAS PICADAS (EX.: BANANA, UVA, MANGA, MAÇÃ, MELANCIA, ABACAXI, MORANGO...);
- PALITOS INDIVIDUAIS (UM POR ALUNO);
- VENDAS LIMPAS (PARA COBRIR OS OLHOS);
- CARTAZ COM SINAIS DE FRUTAS E SABORES (PARA REVISÃO PRÉVIA);
- TOALHA PARA COBRIR A MESA E ORGANIZAR AS FRUTAS.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO (10 MINUTOS):

- APRESENTAR OS SINAIS DAS FRUTAS QUE SERÃO USADAS NA AULA, COM APOIO VISUAL.
- ENSINAR TAMBÉM OS SINAIS: DOCE, AZEDO, GOSTOSO, RUIM, MACIO, DURO.
- EXPLICAR QUE FARÃO UMA BRINCADEIRA VENDADOS E QUE PRECISARÃO PRESTAR MUITA ATENÇÃO AO SABOR E TEXTURA PARA ADIVINHAR A FRUTA.

2. EXPLICAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO E LIBRAS TÁTIL (5 MINUTOS):

- A PROFESSORA APRESENTA DE FORMA BREVE O QUE É A SURDOCEGUEIRA E COMO AS PESSOAS SE COMUNICAM POR MEIO DA LIBRAS TÁTIL.
- EXPLICA QUE OS COLEGAS OUVINTES NÃO DEVEM GRITAR QUANDO O AMIGO ESTIVER VENDADO.

- ORIENTA QUE APENAS UM COLEGA PODE AUXILIAR, TOCANDO CUIDADOSAMENTE A MÃO DO COLEGA VENDADO PARA INDICAR QUANDO SERÁ SUA VEZ (SIMULANDO LIBRAS TÁTIL).

3. ATIVIDADE: QUE FRUTA É ESSA? (30 MINUTOS)

- UM POR VEZ, O ALUNO É VENDADO E PROVA UMA FRUTA (COM SEU PRÓPRIO PALITO).
- APÓS PROVAR, AINDA VENDADO, ELE DEVE SINALIZAR (OU TENTAR SINALIZAR) QUAL FRUTA É E DESCREVER O SABOR.
- A PROFESSORA CONFIRMA SE A RESPOSTA ESTÁ CORRETA.
- PARA OS SURDOS, A COMUNICAÇÃO É EM LIBRAS; PARA OUVINTES, TAMBÉM.
- PARA SURDOS VENDADOS, OS COLEGAS PODEM INDICAR COM TOQUES QUANDO DEVEM SINALIZAR (RESPEITANDO A SIMULAÇÃO DA LIBRAS TÁTIL).
- MARCA-SE UM PONTO PARA CADA ACERTO. GANHA QUEM ACERTAR MAIS FRUTAS.

4. ENCERRAMENTO (5 MINUTOS):

- COMENTÁRIOS SOBRE AS SENSAÇÕES: O QUE FOI MAIS FÁCIL OU DIFÍCIL DE IDENTIFICAR?
- REFORÇO DA IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL.
- A TURMA PODE, SE DESEJAR, MONTAR UMA PEQUENA SALADA DE FRUTAS COLETIVA COM O RESTANTE DAS FRUTAS E SABOREÁ-LA JUNTOS COMO PARTE DO ENCERRAMENTO.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO NA DINÂMICA;
- CAPACIDADE DE RECONHECER E SINALIZAR AS FRUTAS E OS SABORES;
- RESPEITO ÀS REGRAS DE INCLUSÃO E À COMUNICAÇÃO COM COLEGAS SURDOS;
- SENSIBILIDADE AO TEMA DA SURDOCEGUEIRA E LIBRAS TÁTIL.



PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 16

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: NÚMEROS

CONTEÚDO: NÚMEROS EM LIBRAS (1, 2, 3...)

ATIVIDADE: BATATINHA FRITA 1, 2, 3 (VERSÃO EM LIBRAS)

OBJETIVO GERAL:

RECONHECER OS SINAIS DOS NÚMEROS EM LIBRAS E UTILIZÁ-LOS EM UMA BRINCADEIRA TRADICIONAL, PROMOVENDO APRENDIZAGEM DE FORMA LÚDICA E INCLUSIVA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- APRENDER E PRATICAR OS SINAIS DOS NÚMEROS DE 1 A 5 (OU ATÉ 10, CONFORME O AVANÇO DA TURMA);
- ASSOCIAR A CONTAGEM NUMÉRICA À AÇÃO EM UMA BRINCADEIRA;
- ESTIMULAR A ATENÇÃO VISUAL E A PERCEPÇÃO DE MOVIMENTOS;
- PROMOVER A INTEGRAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- CARTAZES COM OS NÚMEROS EM LIBRAS;
- ESPAÇO AMPLO (SALA VAZIA OU PÁTIO);
- APOIO VISUAL COM A ESCRITA DOS NÚMEROS, SE NECESSÁRIO.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO (10 MINUTOS):

- CUMPRIMENTO DA TURMA E CONVERSA RÁPIDA SOBRE O QUE SÃO NÚMEROS.
- APRESENTAÇÃO DOS SINAIS DOS NÚMEROS DE 1 A 5 (OU 1 A 10, DEPENDENDO DO NÍVEL DA TURMA).
- TREINAMENTO COLETIVO: A PROFESSORA SINALIZA E OS ALUNOS REPETEM.

2. EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE (5 MINUTOS):

- A PROFESSORA EXPLICA QUE VÃO BRINCAR DE “BATATINHA FRITA 1, 2, 3”, MAS SINALIZANDO OS NÚMEROS AO INVÉS DE FALAR.
- UM ALUNO (OU A PROFESSORA) FICARÁ VIRADO DE COSTAS, E OS DEMAIS AO FUNDO, POSICIONADOS EM LINHA.
- QUEM ESTÁ DE COSTAS SINALIZA EM LIBRAS: “1, 2, 3” LENTAMENTE.
- OS COLEGAS TENTAM SE APROXIMAR SEM SE MEXER APÓS O NÚMERO 3.
- QUEM SE MEXER, VOLTA AO INÍCIO.
- GANHA QUEM CHEGAR PRIMEIRO ATÉ O SINALIZADOR.

3. ATIVIDADE (30 MINUTOS):

- REPETIÇÃO DA BRINCADEIRA VÁRIAS VEZES, TROCANDO QUEM FAZ O PAPEL DE SINALIZADOR.
- A PROFESSORA CIRCULA PARA GARANTIR QUE TODOS ESTÃO USANDO OS SINAIS CORRETOS.
- OS SURDOS E OUVINTES DEVEM PRESTAR ATENÇÃO AO MOVIMENTO DAS MÃOS, PROMOVEDO O USO DE LIBRAS COMO CANAL PRINCIPAL DA BRINCADEIRA.

4. ENCERRAMENTO (5 MINUTOS):

- RODINHA DE CONVERSA: O QUE APRENDERAM COM A BRINCADEIRA?
- REVISÃO DOS NÚMEROS EM LIBRAS.
- PARABENIZAÇÃO DA TURMA PELO ESFORÇO E RESPEITO ÀS REGRAS DO JOGO.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO NA ATIVIDADE;
- RECONHECIMENTO E USO CORRETO DOS SINAIS NUMÉRICOS;
- ATENÇÃO E RESPEITO ÀS REGRAS DO JOGO;
- COOPERAÇÃO ENTRE COLEGAS SURDOS E OUVINTES.



Vídeo - Batatinha frita 1,2,3



PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 17

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: NÚMEROS

CONTEÚDO: NÚMEROS EM LIBRAS (1 A 10) + VOCABULÁRIO DE ANIMAIS

ATIVIDADE: “MAMÃE, POSSO IR?” (VERSÃO EM LIBRAS)

OBJETIVO GERAL:

TRABALHAR OS NÚMEROS E OS SINAIS DE ANIMAIS EM LIBRAS POR MEIO DE UMA BRINCADEIRA LÚDICA, PROMOVEDO A MEMORIZAÇÃO E O USO DOS SINAIS EM CONTEXTO.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- PRATICAR OS SINAIS NUMÉRICOS DE 1 A 10;
- APRENDER E RECONHECER SINAIS DE ANIMAIS COMUNS;
- UTILIZAR LIBRAS EM PERGUNTAS E RESPOSTAS SIMPLES;
- ESTIMULAR A ATENÇÃO, EXPRESSÃO CORPORAL E COORDENAÇÃO MOTORA;
- PROMOVER A INTEGRAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- CARTAZES COM SINAIS DOS NÚMEROS (1 A 10);
- CARTAZES COM SINAIS DE ALGUNS ANIMAIS (EX: ELEFANTE, FORMIGA, SAPO, CANGURU, CARANGUEJO);
- ESPAÇO AMPLO (QUADRA OU PÁTIO).

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO (10 MINUTOS):

- CUMPRIMENTO E BREVE CONVERSA: “VOCÊS CONHECEM A BRINCADEIRA MAMÃE, POSSO IR?”
- APRESENTAÇÃO DOS SINAIS DOS NÚMEROS DE 1 A 10 E REVISÃO DOS SINAIS DE ALGUNS ANIMAIS.
- TREINAMENTO RÁPIDO: ALUNOS REPETEM OS SINAIS DA PROFESSORA.

2. EXPLICAÇÃO DA BRINCADEIRA (5 MINUTOS):

- UM ALUNO SERÁ A “MAMÃE” (OU PROFESSOR INICIA NESSA POSIÇÃO).
- OS DEMAIS FICAM ENCOSTADOS NO MURO, DO OUTRO LADO DA QUADRA.
- UM DE CADA VEZ, OS ALUNOS SINALIZAM:
“MAMÃE, POSSO IR?”
A “MAMÃE” SINALIZA: “PODE.”
O ALUNO PERGUNTA: “QUANTOS PASSOS?”
A “MAMÃE” RESPONDE SINALIZANDO UM NÚMERO + UM ANIMAL (EX: 3 PASSOS DE ELEFANTE).
- O ALUNO AVANÇA DE ACORDO COM O NÚMERO E IMITANDO O MOVIMENTO DO ANIMAL.

3. EXECUÇÃO DA BRINCADEIRA (30 MINUTOS):

- OS ALUNOS SE REVEZAM, SEMPRE USANDO SINAIS.
- A PROFESSORA ORIENTA OS ALUNOS OUVINTES A NÃO FALAR, APENAS SINALIZAR.
- O FOCO ESTÁ EM COMPREENDER OS SINAIS NUMÉRICOS E O ANIMAL CORRESPONDENTE.
- OS MOVIMENTOS IMITAM O ANIMAL:
 - ELEFANTE: PASSOS PESADOS E LENTOS
 - FORMIGA: PASSINHOS CURTOS E RÁPIDOS
 - CANGURU: PULOS
 - CARANGUEJO: ANDAR DE LADO
 - SAPO: PULINHOS AGACHADOS
- VENCE QUEM CHEGAR PRIMEIRO ATÉ A “MAMÃE”.

4. ENCERRAMENTO (5 MINUTOS):

- RODINHA PARA COMPARTILHAR QUAL ANIMAL FOI MAIS DIVERTIDO OU DIFÍCIL.
- REFORÇO DOS SINAIS APRENDIDOS COM CARTAZES OU GESTOS DA TURMA.
- ELOGIO À PARTICIPAÇÃO E RESPEITO ENTRE SURDOS E OUVINTES.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS;
- USO CORRETO DOS SINAIS NUMÉRICOS E DE ANIMAIS;
- ATENÇÃO AOS COMANDOS VISUAIS;
- COLABORAÇÃO ENTRE COLEGAS COM E SEM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.



PLANO DE AULA – LIBRAS – AULA 19

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

TEMA: REVISÃO GERAL

CONTEÚDO: ALFABETO MANUAL, NÚMEROS, CORES, FRUTAS, ANIMAIS, EXPRESSÕES FACIAIS (CONFORME CONTEÚDOS ANTERIORES)

ATIVIDADE: PASSA OU REPASSA (VERSÃO ADAPTADA PARA LIBRAS)

OBJETIVO GERAL:

REVISAR OS CONTEÚDOS JÁ TRABALHADOS EM LIBRAS DE FORMA LÚDICA E PARTICIPATIVA, ESTIMULANDO A MEMÓRIA VISUAL E A RESPOSTA RÁPIDA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- REFORÇAR A MEMORIZAÇÃO DE SINAIS JÁ APRENDIDOS;
- ESTIMULAR A ATENÇÃO E A AGILIDADE VISUAL;
- INCENTIVAR O USO ESPONTÂNEO DA LIBRAS ENTRE PARES;
- PROMOVER O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS NO TEMPO DE APRENDIZAGEM ENTRE SURDOS E OUVINTES.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- IMAGENS IMPRESSAS (CARTÕES DE FRUTAS, ANIMAIS, CORES, NÚMEROS, ETC.);
- BOTÕES IMPROVISADOS (PODE SER COPO DE PLÁSTICO VIRADO, GARRAFA PET PARA BATER, OU SININHO);
- QUADRO OU PAINEL DE PONTUAÇÃO (OPCIONAL);
- CAIXA DE PERGUNTAS OU CARTÕES COM SINAIS PARA SORTEIO.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1. INTRODUÇÃO (5 MINUTOS):

- PROFESSORA EXPLICA QUE A AULA SERÁ UMA BRINCADEIRA DE PERGUNTAS E RESPOSTAS COM OS SINAIS JÁ APRENDIDOS.
- DEMONSTRA COMO FUNCIONA: QUANDO OUVIR/VIR O DESAFIO, BATE NO BOTÃO E RESPONDE COM O SINAL CORRETO.

2. PRIMEIRA RODADA – DE SINAL PARA IMAGEM (20 MINUTOS):

- PROFESSORA OU ALUNO FAZ UM SINAL (EX: SINAL DE “MAÇÃ”, “VERMELHO” OU “SAPO”).
- AS DUPLAS OBSERVAM E QUEM SOUBER BATE PRIMEIRO NO BOTÃO E DIZ QUAL É A IMAGEM CORRESPONDENTE.
- ACERTO: GANHA PONTO. ERRO: PASSA PARA A OUTRA DUPLA.

3. SEGUNDA RODADA – DE IMAGEM PARA SINAL (20 MINUTOS):

- PROFESSORA MOSTRA UMA IMAGEM (DE UMA FRUTA, COR, ANIMAL, NÚMERO, ETC).
- QUEM SOUBER O SINAL CORRESPONDENTE, BATE NO BOTÃO E SINALIZA.
- PODE-SE DAR PONTO EXTRA PARA QUEM EXPLICAR ALGO SOBRE O SINAL (EX: COR DA FRUTA, NÚMERO DA LETRA NO ALFABETO MANUAL, ETC).

4. RODADA FINAL (5 MINUTOS):

- DUPLA COM MAIS PONTOS PODE ESCOLHER ENTRE UM “DESAFIO FINAL” (SINALIZAR UMA SEQUÊNCIA DE 3 SINAIS CORRETOS) OU “PASSAR” PARA OUTRA EQUIPE.

ENCERRAMENTO (5 MINUTOS):

- A PROFESSORA PARABENIZA OS ALUNOS PELO ESFORÇO E PELA MEMÓRIA VISUAL.
- REFORÇA QUE LIBRAS É UMA LÍNGUA E QUE APRENDER BRINCANDO É UMA MANEIRA PODEROSA DE SE COMUNICAR COM MAIS PESSOAS.

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO ATIVA E ENGAJADA NAS RODADAS;
- AGILIDADE E PRECISÃO NA IDENTIFICAÇÃO DOS SINAIS;
- DEMONSTRAÇÃO DE APRENDIZAGEM NOS CONTEÚDOS REVISADOS;
- INCLUSÃO E RESPEITO ENTRE SURDOS E OUVINTES.



Vídeo - Passa ou repassa

PLANO DE EVENTO – DIA NACIONAL DOS SURDOS – AULA 20

DATA: 26 DE SETEMBRO

PÚBLICO-ALVO: ALUNOS SURDOS E OUVINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E PROFESSORES

DURAÇÃO: 1 A 2 HORAS

TEMA: VALORIZAÇÃO DA CULTURA SURDA E DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

FORMATO: GINCANA INCLUSIVA E INTERATIVA

OBJETIVO GERAL:

PROMOVER A EMPATIA, O CONHECIMENTO DA LIBRAS E A CONVIVÊNCIA HARMONIOSA ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES, CELEBRANDO A IDENTIDADE SURDA DE FORMA LÚDICA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- VALORIZAR A CULTURA E A IDENTIDADE DA COMUNIDADE SURDA;
- INCENTIVAR O USO DA LIBRAS POR MEIO DE ATIVIDADES COLETIVAS;
- PROMOVER A INTEGRAÇÃO ENTRE ALUNOS OUVINTES E SURDOS;
- ESTIMULAR O RESPEITO ÀS DIFERENTES FORMAS DE COMUNICAÇÃO.

ATIVIDADES REALIZADAS:

1. ABERTURA (10 MIN):

- BREVE EXPLICAÇÃO SOBRE O DIA NACIONAL DOS SURDOS (COM INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS);
- FALA DE UM ALUNO OU PROFESSOR SURDO SOBRE O SIGNIFICADO DA DATA;
- APRESENTAÇÃO RÁPIDA DOS JOGOS E DAS EQUIPES MISTAS (COM SURDOS E OUVINTES JUNTOS).

2. GINCANAS E BRINCADEIRAS (1H - 1H30):

☐ MORTO-VIVO EM LIBRAS

- A PROFESSORA SINALIZA "MORTO" (AGACHAR) E "VIVO" (FICAR EM PÉ).
- QUEM ERRAR O MOVIMENTO SAI DA RODADA. ÚLTIMOS A PERMANECER GANHAM PONTO PARA O TIME.

☐ PASSA OU REPASSA – ESPECIAL LIBRAS

- UMA DUPLA POR VEZ RESPONDE: A PROFESSORA SINALIZA ALGO OU MOSTRA UMA IMAGEM, E QUEM SOUBER CORRE PARA O BOTÃO E SINALIZA A RESPOSTA.
- VARIAÇÃO COM PERGUNTAS SOBRE A CULTURA SURDA TAMBÉM PODE SER FEITA.

☐ TELEFONE SEM FIO EM LIBRAS

- FORMAM-SE DUAS FILAS. A PROFESSORA MOSTRA UM SINAL (FRUTA, ANIMAL, SENTIMENTO) AO PRIMEIRO DA FILA.

- ESSE ALUNO DEVE PASSAR O SINAL ADIANTE, SEM FALAR.
- O ÚLTIMO DA FILA SINALIZA O QUE ENTENDEU. PONTUAÇÃO PARA QUEM ACERTAR MAIS SINAIS.

☐ DESAFIO DE EXPRESSÕES FACIAIS

- UM ALUNO TIRA UMA EXPRESSÃO SORTEADA (FELIZ, BRAVO, ASSUSTADO) E DEVE REPRESENTAR APENAS COM O ROSTO.
- O GRUPO DEVE ADIVINHAR O SENTIMENTO.

3. ENCERRAMENTO E RECONHECIMENTO (10 A 15 MIN):

- AGRADECIMENTO AOS ALUNOS SURDOS PELA PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA ESCOLA;
- ENTREGA SIMBÓLICA DE CERTIFICADOS OU MEDALHAS PARA TODOS OS TIMES;
- RODINHA FINAL COM REGISTRO FOTOGRÁFICO OU VÍDEO COM TODOS SINALIZANDO "LIBRAS É RESPEITO".

RECURSOS MATERIAIS:

- CARTAZES DE SINAIS E EMOÇÕES;
- BOTÕES IMPROVISADOS (COPOS, LATAS, SINOS);
- CARTÕES DE PALAVRAS, FRUTAS, ANIMAIS, SENTIMENTOS;
- FITAS COLORIDAS PARA FORMAR EQUIPES;
- APARELHO PARA SOM (CASO HAJA MÚSICA NO INÍCIO OU ENCERRAMENTO).

AVALIAÇÃO:

- OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ATIVA E INCLUSIVA DOS ALUNOS;
- TROCAS ENTRE SURDOS E OUVINTES;

- INTERESSE E RESPEITO DEMONSTRADOS PELOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LIBRAS E À COMUNIDADE SURDA.



Vídeo - Telefone sem fio