

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA- PROFEI**

MARIZETE DARMORUS PEREIRA

**ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PONTA GROSSA

2025

MARIZETE DARMORUS PEREIRA

**ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de mestrado Profissional em Educação Inclusiva -PROFEI pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação Inclusiva. Linha I de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elenice Parise Foltran

PONTA GROSSA

2025

P436 Pereira, Marizete Darmorus
Ensino de LIBRAS para estudantes ouvintes dos anos iniciais do ensino
fundamental / Marizete Darmorus Pereira. Ponta Grossa, 2025.
129 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

1. Libras. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino de língua de sinais. 4. Estudantes
ouvintes. 5. Ensino bilíngue. I. Foltran, Elenice Parise. II. Universidade Estadual
de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.912



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIZETE DARMORUS PEREIRA

ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elenice Parise Foltran
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^ª. Dr^ª. Mariana Dezinho
Universidade Estadual de Maringá

Prof^ª. Dr^ª. Eloiza Aparecida Silva Ávila de Matos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Ponta Grossa, 08 de dezembro de 2025



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Professor(a)**, em 15/12/2025, às 10:34, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Dézinho, Usuário Externo**, em 15/12/2025, às 15:32, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ELOIZA APARECIDA SILVA AVILA DE MATOS, Usuário Externo**, em 17/12/2025, às 11:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2932355** e o código CRC **8BD205FE**.

... “Dedico esta pesquisa e toda a minha trajetória no mestrado à minha filha Júlia Victória Pereira, que quando nasceu, me ensinou um jeito diferente de ver a vida, não com os olhos, mas sim com o coração, sendo racional o suficiente para lutar por seus direitos. Foi assim que entrei para a educação especial, conhecendo as leis, políticas e me tornei uma ativista desta bandeira, porque vi, que não era só a Júlia quem precisava da luta para viver em uma sociedade mais inclusiva.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela vida e por me proporcionar viver este sonho em realizar meu Mestrado, permitindo com que eu pudesse ultrapassar todos os obstáculos enfrentados, adquirindo muito conhecimento e podendo compartilhar as minhas experiências enquanto mãe atípica e profissional da educação especial, auxiliando muitos pais e educandos que necessitam de auxílio para sua vida e aprendizagem.

Aos meus pais Valdemiro Darmorus e Matilde Darmorus por me ensinarem a viver com dignidade, mostrando os caminhos corretos sempre com humildade e solidariedade. Uma vez eu lhes falei que daria muito orgulho, agradeço por tudo que fizeram por mim e prometo continuar sendo motivo de orgulho para vocês.

Ao meu esposo, Júlio César Alves Pereira, por ser meu cúmplice em todos os momentos e por juntos passarmos por tantas tempestades e um sempre apoiando o outro! Obrigado por me incentivar e entender o quão importante estes estudos têm sido para mim.

As minhas filhas Anabelly Pereira, Alícia Meiriely Pereira, e Júlia Victória Pereira, por me apoiarem na realização deste sonho, acompanharem cada processo que passei e compreenderem que muitas viagens e passeios em família, foram necessários serem cancelados, para que eu pudesse concluir com êxito esta pesquisa e o meu Mestrado. Vocês minhas filhas são minhas inspirações, cada dificuldade que vocês passaram, foram motivo para eu pesquisar e assim, pude ajudar muitas famílias.

Em especial à minha filha Anabelly Pereira por me auxiliar com os recursos tecnológicos para a elaboração das figuras desta pesquisa.

A Secretária de Educação Sônia Maria Stelzner Grossckopf, por autorizar a aplicabilidade desta pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Canoinhas.

Aos colegas de turma por sempre estarem me auxiliando e me pedindo auxílio, em especial a minha amiga Josiana Manuela das Silva Obnesorg, que juntas nos tornamos uma dupla que foi capaz de construir uma amizade mesmo com a distância. Obrigada Manu por me apoiar e auxiliar em cada processo de muitas pesquisas. Obrigada pelos conselhos, ajuda, e por suas palavras: “Fica em paz”! Quando sabia o quão ansiosa sou, assim pude concluir meu Mestrado. Agradeço à Deus por ter colocado você em meu caminho, e juntas construímos uma amizade sólida, que distância alguma, pode impedir esta nossa cumplicidade!

Ao meu amigo Hélio Menezes Soares, da Universidade Federal de Rondônia, ao qual nos encontramos na disciplina de Acessibilidade e designer em Recursos Educacionais, e juntos elaboramos muitos recursos acessíveis, sou grata a ti, por me auxiliar com a edição dos vídeos do meu recurso educacional. Sei que iremos continuar com nossas pesquisas, cada um em sua área e juntos, elaborarmos mais recursos educacionais e tecnológicos acessíveis.

As minhas irmãs que sempre tiveram muito orgulho de mim, quando consegui entrar para o programa de mestrado, pois sabiam do meu sonho e sempre se orgulharam da irmã caçula poder ir além. Cada capacitação, palestra, curso ou entrevista que dei, sei que vocês sempre estiveram nos bastidores se orgulhando de mim, obrigada!

Aos meus amigos e todos aqueles que de alguma maneira me incentivaram, ajudaram e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava aos meus estudos e pesquisas.

Agradeço a comunidade surda de Canoinhas, por juntos podermos lutar pelos direitos de todas as pessoas e que aos poucos estamos conseguindo garanti-los!

Gostaria de agradecer a minha orientadora professora doutora Elenice Parise Foltran por seu apoio inestimável, pela paciência e disponibilidade dedicadas, muitas vezes fora de horários, me auxiliando para que pudesse submeter muitas pesquisas, além de toda ajuda na construção da minha dissertação, como também na elaboração do recurso educacional, sem o qual nada disso seria possível. Agradeço a Deus por ter lhe conhecido e por tê-la como minha orientadora, gratidão professora por todo apoio ao longo desta caminhada acadêmica!

Agradeço a todos os professores que contribuíram com o enriquecimento do meu aprendizado, tiveram paciência e sempre apoiaram minhas pesquisas, me apresentando caminhos científicos necessários para o enriquecimento da minha prática profissional.

Agradeço ainda aqueles que me criticaram por eu estar mergulhada na busca da realização deste sonho, falando das dificuldades que eu encontraria ao longo do caminho. Vocês foram combustíveis para eu seguir em frente e provar que sou capaz!

“Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste sonho!”

RESUMO

PEREIRA, Marizete Darmorus. **ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2025. 129 f. Orientadora: Elenice Parise Foltran. Ponta Grossa, 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2025.

Considerando o percurso histórico das pessoas com deficiência na sociedade e, particularmente, da comunidade surda, esta pesquisa discute o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos ouvintes dos anos iniciais do ensino regular, reconhecendo que esses estudantes convivem cotidianamente com crianças surdas em contextos educacionais inclusivos. O objetivo central foi analisar as contribuições de uma proposta de ensino de Libras para estudantes ouvintes das turmas de alfabetização participantes do Projeto Escola em Tempo Integral de uma escola da rede municipal de Canoinhas (SC), visando à redução das barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes. Para fundamentar o estudo, realizou-se um levantamento teórico sobre os principais métodos de alfabetização e comunicação adotados na educação de pessoas surdas no Brasil e no mundo, bem como sobre o surgimento e a consolidação da Libras no ambiente escolar. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de campo do tipo intervenção. A coleta de dados ocorreu em três etapas: (1) levantamento bibliográfico em teses, dissertações e artigos acadêmicos, realizado nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, com recorte temporal a partir de 2021 com ênfase em propostas de ensino de Libras voltadas a ouvintes; (2) elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino de Libras por meio de oficinas; e (3) implementação e avaliação da proposta com alunos ouvintes em contexto de tempo integral. A análise dos dados foi realizada por categorias, tendo como referenciais teóricos autores como Quadros (2007), Gesser (2009), Karnopp (2008) e Strobel (2008). Os resultados indicaram que as oficinas de Libras favoreceram o desenvolvimento de habilidades linguísticas básicas, ampliaram a consciência dos estudantes sobre a comunicação acessível e promoveram atitudes de respeito e acolhimento à comunidade surda. Verificou-se ainda que a aprendizagem ocorrida ultrapassou o espaço escolar, com estudantes demonstrando interesse em utilizar a Libras em interações reais no cotidiano. Conclui-se que o ensino da Libras para ouvintes constitui uma estratégia relevante para o fortalecimento da educação inclusiva e pode contribuir, a longo prazo, para a ampliação da acessibilidade comunicacional no ambiente escolar e na sociedade.

Palavras-chave: Libras. Educação Inclusiva. Ensino de Língua de Sinais. Estudantes Ouvintes. Ensino Bilíngue.

ABSTRACT

PEREIRA, Marizete Darmorus. **TEACHING OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) FOR HEARING STUDENTS IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION. 2025.** 129 p. Advisor: Elenice Parise Foltran, Ponta Grossa, 2025. Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education) – State University of Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2025.

Considering the historical trajectory of people with disabilities in society and, particularly, of the Deaf community, this study discusses the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) to hearing students in the early years of regular schooling, recognizing that these students interact daily with Deaf children in inclusive educational contexts. The main objective was to analyze the contributions of a Libras teaching proposal for hearing students from literacy classes participating in the Full-Time School Project at a municipal public school in Canoinhas, Santa Catarina, aiming to reduce communication barriers between Deaf and hearing individuals. To support the study, a theoretical review was conducted on the main literacy and communication methods adopted in the education of Deaf people in Brazil and worldwide, as well as on the emergence and consolidation of Libras in the school environment. The research adopted a qualitative approach, characterized as a field study with an intervention design. Data collection occurred in three stages: (1) a bibliographic review of theses, dissertations, and academic articles conducted in the databases of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), and Google Scholar, with a time frame from 2021 onward and an emphasis on Libras teaching proposals aimed at hearing learners; (2) the development of a pedagogical proposal for teaching Libras through workshops; and (3) the implementation and evaluation of the proposal with hearing students in a full-time education context. Data analysis was conducted through categorical analysis, drawing on theoretical references such as Quadros (2007), Gesser (2009), Karnopp (2008), and Strobel (2008). The results indicated that the Libras workshops fostered the development of basic linguistic skills, increased students' awareness of accessible communication, and promoted attitudes of respect and inclusion toward the Deaf community. It was also observed that learning extended beyond the school environment, with students showing interest in using Libras in real-life interactions. It is concluded that teaching Libras to hearing students is a relevant strategy for strengthening inclusive education and can contribute, in the long term, to expanding communicational accessibility within schools and society.

Keywords: Libras. Inclusive Education. Sign Language Teaching. Hearing Students. Bilingual Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Métodos defendidos ao longo da história na comunicação da pessoa surda.....	35
FIGURA 2 - O abade Charles Michel de l'Épée ensinando língua de sinais	38
FIGURA 3 - As 46 configurações de mãos em Libras.....	46
FIGURA 4 - Alfabeto Manual.....	50
FIGURA 5 - Sinalização Manual dos Números.....	51
FIGURA 6 - Competências gerais para a educação básica no Brasil.....	58
FIGURA 7 - Fases da Pesquisa	61
FIGURA 8 - Desenho Pedagógico-Curricular	68
FIGURA 9 - Desenho Pedagógico Curricular Do Projeto Escola em Tempo Integral.....	69
FIGURA 10 - Matriz Curricular das Atividades Complementares da Rede Municipal de Ensino/Parte Diversificada	69
FIGURA 11- Distribuição da análise dos dados	98
FIGURA 12 - Capa do E-book	109
FIGURA 13 - Capítulo 1 do E-book	110
FIGURA 14 - Imagem de um dos parâmetros da Libras	111

FIGURA 15- Link e QR Code do vídeo do alfabeto.....	112
FIGURA 16 - Vídeo das vogais em Libras	113
FIGURA 17 - Modelo de atividades para imprimir	113

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição por idade64

GRÁFICO 2 - Alunos em fase de alfabetização65

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Sinal em Libras demonstrando configuração de mãos.....	47
IMAGEM 2 - Sinal em Libras de aprender.....	47
IMAGEM 3 - Sinal em Libras de sábado	47
IMAGEM 4 - Sinal em Libras de diabetes	48
IMAGEM 5 - Sinal em Libras de óleo	49
IMAGEM 6 - Sinal em Libras de bravo	49
IMAGEM 7 - Sinal em Libras de triste	49
IMAGEM 8 - Aula 1 de Libras: Alfabeto, dinâmica com dados.....	80
IMAGEM 9 - Aula de Libras 2: Dinâmica ditado visual	82
IMAGEM 10 - Imagem 10: Aula de Libras 3: Cores	83
IMAGEM 11 - Aluna fazendo sinal em Libras da cor verde.....	84
IMAGEM 12 - Dinâmica do telefone sem fio de palavras soletradas	84
IMAGEM 13 - Dinâmica do telefone sem fio: Alunos fazendo sinal de amarelo.....	85

IMAGEM 14 - Professora fazendo sinal em Libras de Tio.....	86
IMAGEM 15 - Alunos fazendo sinal de amigos e irmão para a classe.....	87
IMAGEM 16 - Atividade com a Caixa Mágica.....	87
IMAGEM 17 - Aluna fazendo sinal de comer em Libras.....	88
IMAGEM 18 - Alunos fazendo telefone sem fio de frases.....	89
IMAGEM 19 - Aula sobre os sentimentos	90
IMAGEM 20 - Dinâmica das frases em Libras.....	91
IMAGENS 21 - Alunos fazendo entrevista em Libras	93
IMAGEM 22 - Pesquisadora utilizando recursos tecnológicos em sala	94
IMAGENS 23 - Alunos em Grupos pesquisando	95
IMAGEM 24 - Alunos apresentando atividade em Libras	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Banco de dados pesquisados com as palavras: Ensino de libras por oficinas para estudantes ouvintes	20
QUADRO 2 - Banco de dados pesquisados com as palavras: Ensino de libras para crianças ouvintes	21
QUADRO 3 - Resumo de fatos históricos e políticos para educação de surdos no Brasil.....	33
QUADRO 4 - Inserção da LIBRAS no currículo nas Cidades do Brasil.....	54
QUADRO 5 - Perfil dos Participantes	63
QUADRO 6 - Matriz Curricular da Rede Municipal de Canoinhas	70
QUADRO 7 - Sugestão de inclusão do ensino de libras na matriz Curricular- Atividades complementares	72
QUADRO 8 - Relação de conteúdo /habilidades Cognitivos e metodologia por oficina.....	73
QUADRO 9 - Estrutura Organizacional/Plano de trabalho 2024 GEM Prof. ^a Xeila Elizabete Cornelsen	78
QUADRO 10 - Experiência Prévia com a Libras	99

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

a .C	Antes de Cristo
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CM	Configuração de Mãos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
LP	Língua Portuguesa
L1	Língua Materna
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
ONU	Organização das Nações Unidas
S.C	Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	17
INTRODUÇÃO	19
1 MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E MÉTODOS DE COMUNICAÇÃO DA PESSOA SURDA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
1.1 FATOS HISTÓRICOS DA COMUNIDADE SURDA NO MUNDO E INÍCIO DO USO DA LÍNGUA DE SINAIS.....	28
1.2 EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL – UMA ANÁLISE HISTÓRICA E POLÍTICA.....	30
1.3 MÉTODOS UTILIZADOS PARA A COMUNICAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS AO LONGO DA HISTÓRIA.....	34
1.3.1 Oralismo.....	35
1.3.2 Língua de Sinais.....	37
1.3.3 Comunicação Total	39
1.3.4 Bilinguismo	40
1.4 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	42
1.4.1 Legislação que regulamenta a LIBRAS	43
1.4.2 Estrutura da LIBRAS	45
1.4.3 Alfabetização e o ensino de LIBRAS na infância	51
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	60
2.1 DELIMITAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA	61
2.2 LOCAL DA PESQUISA	62
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	65
2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	66
2.6 OFICINA DE LIBRAS PARA OS ALUNOS OUVINTES DAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO REGULAR QUE FREQUENTAM O PROJETO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	66
2.6.1 O Projeto Escola em Tempo Integral desenvolvido nas escolas da rede Municipal de Canoinhas –SC	67
2.6.2 Elaboração da oficina de libras para os estudantes ouvintes das turmas de alfabetização do ensino regular que frequentam o Projeto Escola em Tempo	

Integral.....	72
3 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS OFICINAS DE LIBRAS.....	77
3.1 IMPLEMENTAÇÃO DAS OFICINAS	77
3.1.1 Planejamento Pedagógico	79
3.1.2 Organização das Turmas e Cronograma	79
3.1.3 Descrição das Oficinas Aplicadas	79
3.2 AVALIAÇÃO DAS OFICINAS DE LIBRAS	96
3.2.1 Procedimentos de Avaliação	97
3.2.2 Experiência Prévia com a Libras.....	98
3.2.3 Percepção sobre a importância da Libras nas escolas	100
3.2.4 Aprendizagem Relacionada à Libras	102
3.2.5 Avaliação e Interesse pelas Oficinas de Libras	105
3.3 RECURSO EDUCACIONAL	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A: ENTREVISTA COM OS ALUNOS	126
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	127
APÊNDICE C: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
APÊNDICE D: TERMO DE ANUÊNCIA	129

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Nasci e cresci em um município no interior do Planalto Norte Catarinense, quando minha primeira filha, nasceu com cegueira total em 2004, me vi em um mundo completamente perdida, sem orientações sobre quais caminhos tomar para sua estimulação, tanto no seu desenvolvimento motor, atividades de vida diária, e posteriormente, sobre sua trajetória escolar. Por residir em um município interiorano, a falta de professores na área, que soubessem trabalhar pedagogicamente com minha filha, foi uma grande barreira encontrada ainda no período de sua estimulação.

Ela nasceu em uma época em que as Leis Federais estavam se estabelecendo para a Educação Inclusiva, assim, em meu município, por não existir outra criança ou adulto, com a mesma deficiência que ela, foi indicado para que frequentasse a estimulação essencial da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Porém, eu já comecei a procurar as Leis que norteavam a educação inclusiva, e lutei pelos direitos de minha filha. Foram muitos desafios, e cada fase da vida escolar dela, sempre foi um novo caminho com muitos obstáculos a percorrer. Ao qual ela se tornou a primeira criança cega, no município de Canoinhas e na região do Planalto Norte Catarinense, a concluir com êxito o ensino regular, e curso técnico integrado ao ensino médio. Atualmente ela, está concluindo o ensino superior, trabalha e procura ter uma vida com autonomia, dentro de suas potencialidades.

Na mesma época, em que ainda lutava por seus direitos para se ter uma educação com equidade, me deparei, com pais e crianças surdas, que sofriam com a falta de profissionais que soubessem a língua brasileira de sinais, bem como, para orientar seus familiares, auxiliando no desenvolvimento tanto pedagógico como na comunicação, dentro de suas próprias famílias e nos demais ambientes da sociedade. Assim, entrei para a educação Especial e me aperfeiçoei também na área da deficiência auditiva. Desde então, nunca parei de estudar e pesquisar os melhores métodos para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência, não somente na da educação, mas em todas as esferas da sociedade.

Ao longo de minha trajetória como professora de atendimento educacional especializado e como mãe de uma pessoa com deficiência, que nasceu, no período em que se estavam sendo elaboradas as políticas de educação especial inclusiva no Brasil, pude acompanhar as dificuldades que a pessoa com deficiência sofreu para ter seus direitos garantidos dentro dos espaços escolares.

Contudo, as barreiras encontradas nos diversos setores da sociedade, pelas pessoas com deficiência, ainda são enormes, nos dias atuais. Pude acompanhar as barreiras encontradas e auxiliar na amenização delas, evitando as frustrações para meus alunos, principalmente, para os educandos surdos, que após concluírem seus estudos, vivenciei, juntamente com eles, as dificuldades de comunicação encontradas ao longo de suas vidas, em todos os setores, com as pessoas ouvintes.

Desta forma, foi necessário desenvolver esta pesquisa, para poder contribuir, com a eliminação de barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes, buscando amenizar as dificuldades encontradas pela comunidade surda.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes ouvintes no contexto da Educação Inclusiva, reconhecendo a escola como espaço central para a promoção da acessibilidade linguística e da comunicação entre surdos e ouvintes. A relevância do tema evidencia-se diante das barreiras comunicacionais ainda persistentes no ambiente escolar e em diferentes setores da sociedade, indicando a necessidade de iniciativas que ampliem a interação, a compreensão mútua e a participação social das pessoas surdas.

Apesar dos avanços legais e políticos das últimas décadas, a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes continua sendo um dos principais desafios para a efetivação da inclusão. A carência de profissionais capacitados em Libras, a ausência de práticas pedagógicas, que promovam a acessibilidade linguística, e a pouca visibilidade social da comunidade surda constituem fatores que aprofundam desigualdades e dificultam a construção de ambientes inclusivos. Nesse cenário, a Libras configura-se como ferramenta essencial para a superação de barreiras comunicacionais, ao mesmo tempo em que amplia o repertório linguístico e cultural da comunidade escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) define, em seu artigo 3º, os diferentes tipos de barreiras que limitam a participação social das pessoas com deficiência, dentre elas:

- IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
 - b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
 - c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
 - d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
 - e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
 - f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Embora direcionada especificamente ao público surdo, a legislação evidencia a importância de difundir a Libras no ambiente escolar como estratégia de inclusão, uma vez que o contato entre estudantes surdos e ouvintes que dominam a língua de sinais favorece interações mais acessíveis e relações sociais mais equitativas.

No entanto, observa-se que, em muitos municípios brasileiros, especialmente de pequeno porte, a ausência de profissionais com domínio da Libras ainda representa um entrave significativo. Diante dessa realidade, pesquisas que investigam propostas de ensino da Libras para estudantes ouvintes tornam-se essenciais, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período no qual as infâncias vivenciam experiências fundamentais para a formação de vínculos sociais, culturais e linguísticos.

A revisão bibliográfica realizada em bases como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, com descritores como: ensino de Libras, Língua Brasileira de Sinais, educação inclusiva, e alunos ouvintes, evidenciou que a produção científica brasileira se concentra majoritariamente no ensino bilíngue voltado a estudantes surdos, revelando escassez de pesquisas direcionadas ao ensino de Libras para alunos ouvintes, especialmente na fase de alfabetização. Essa lacuna motivou a presente investigação, que busca analisar as contribuições de uma proposta de ensino de Libras para estudantes ouvintes no contexto do Projeto Escola em Tempo Integral do município de Canoinhas (SC).

Quadro 1: Ensino de libras por oficinas para estudantes ouvintes

Banco de Dados	Total de Publicações	Ano	Publicações Seleccionadas
CAPES	03	2021	01
		2022	
		2023	
Scielo	0	--	--
Google Acadêmico	5	2024	--

Fonte: Elaborado pela Autora, 2025.

A análise das publicações do Google Acadêmico mostrou pesquisas diversificadas, porém distantes do foco deste estudo. Entre elas, destacam-se trabalhos voltados à formação docente, uma oficina de Libras destinada a estudantes

do 7º ano, um artigo para ensino superior e estudos sobre o papel do intérprete. Contudo, nenhuma dessas produções atendia ao recorte desta pesquisa, que se concentra no ensino de Libras para crianças ouvintes dos anos iniciais.

Devido à baixa incidência de estudos específicos, uma nova busca foi realizada com as palavras-chave “Ensino de Libras para crianças ouvintes”, ampliando o escopo da investigação.

Quadro 2: Ensino de libras para crianças ouvintes

Banco de Dados	Total de Publicações	Ano	Publicações Selecionadas
CAPE	49	Sem refinamento de anos na pesquisa.	4
SCIELO	02	2013 2022	--
Google Acadêmico	09	Pesquisa refinada nos últimos dois anos	--

Fonte: Elaborado pela Autora, 2025.

Ainda assim, os estudos encontrados não apresentaram propostas sistematizadas de ensino de Libras para ouvintes em fase de alfabetização. Termos adicionais como “Implementação do ensino bilíngue”, “Libras inclusão no ensino regular” e “Oficina de Libras” também não resultaram em pesquisas diretamente relacionadas ao objeto deste trabalho, reforçando a inexistência de produções voltadas ao ensino de Libras para ouvintes em projetos de escola em tempo integral.

Diante desse cenário, esta pesquisa foi delineada como uma investigação de campo aplicada, visando suprir a lacuna identificada na literatura. Para a fundamentação teórica e documental, selecionaram-se cinco dissertações e uma tese com contribuições significativas.

Entre os estudos analisados, destaca-se Messa (2018), que desenvolveu uma pesquisa-intervenção com crianças ouvintes do primeiro ano, demonstrando o potencial das atividades lúdicas para o ensino da Libras. Esse trabalho influenciou diretamente a escolha das turmas participantes desta pesquisa.

Souza (2022) também contribui ao discutir a implementação da educação bilíngue para surdos sob perspectiva sócio-histórica. Embora centrado em estudantes surdos, seu estudo oferece subsídios para compreender a organização curricular e a estruturação de práticas bilíngues.

Cavalcante (2010), ao analisar a institucionalização da Libras no currículo de redes municipais, traz reflexões sobre a inclusão da disciplina e os desafios estruturais para sua implementação — aspectos que dialogam com a proposta deste estudo, especialmente quanto à carga horária e à organização das oficinas.

A pesquisa de Marques (2012) reforça os benefícios do ensino de Libras para crianças ouvintes, destacando impactos positivos no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Já Oliveira (2021), investigando oficinas de Libras para crianças em Santa Catarina, evidenciou, por meio de registros visuais, o impacto das práticas pedagógicas na comunicação entre surdos e ouvintes.

Cunha (2024), por sua vez, aborda a aquisição da Libras como L2 por crianças ouvintes, apresentando análises de documentos e políticas curriculares que contribuem para a discussão sobre a viabilidade da inserção da Libras no currículo dos anos iniciais.

Somam-se à fundamentação autores de referência na área da surdez, como Quadros (2007); Gesser (2009); Karnopp (2008) e Strobel (2008), que tratam do bilinguismo e da aquisição da Libras como segunda língua.

Além da literatura científica, a análise de leis, decretos e documentos oficiais foi essencial para a construção do estudo, com destaque para a BNCC, a LBI, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 14.191/2021 e o Decreto Municipal nº 115/2024, que regulamenta o Projeto Escola em Tempo Integral de Canoinhas. Consultas a sites institucionais (INES; IBC; IBGE) complementaram o levantamento teórico.

De modo geral, verificou-se que o ensino de Libras para crianças ouvintes ocorre, predominantemente, apenas quando há estudantes surdos na turma, restringindo o potencial formativo da língua de sinais. Assim, esta pesquisa propõe o desenvolvimento de oficinas de Libras para 25 estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental do Grupo Escolar Municipal Professora Xeila Elisabete Cornelsen (Canoinhas/SC), com o intuito de reduzir barreiras comunicacionais e promover uma cultura escolar mais inclusiva.

Embora o ensino de Libras para ouvintes apresente benefícios consolidados, como ampliação da consciência linguística, fortalecimento da inclusão e promoção da

diversidade cultural, ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como falta de materiais, formação insuficiente de professores e pouca integração curricular. Nesse contexto, a proposta aqui apresentada busca contribuir com práticas pedagógicas que favoreçam a comunicação, a acessibilidade e a inclusão na escola.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as contribuições de uma proposta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) voltada a estudantes ouvintes das turmas de alfabetização do ensino regular, participantes do Projeto Escola em Tempo Integral.

Para isso, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a trajetória das pessoas com deficiência e mapear os métodos históricos de comunicação das pessoas surdas;
- Desenvolver um ciclo de oficinas de Libras voltado para alunos ouvintes do ensino regular no contexto do Projeto Escola em Tempo Integral;
- Implementar e avaliar uma proposta de oficina de libras para os alunos ouvintes das turmas de alfabetização do ensino regular do Projeto Escola em Tempo Integral, finalizando com a produção de um e-book como recurso educacional para esta área.

Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa de campo do tipo intervenção, alinhada ao caráter aplicado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. O desenvolvimento do estudo ocorreu em três etapas articuladas: (1) levantamento bibliográfico e documental sobre o ensino de Libras para ouvintes, métodos de comunicação da pessoa surda e políticas educacionais; (2) construção da proposta de intervenção pedagógica por meio de oficinas de Libras estruturadas de acordo com as diretrizes da BNCC, da Política Municipal da Escola em Tempo Integral e da literatura especializada; e (3) implementação e avaliação das oficinas junto a estudantes ouvintes das turmas de alfabetização, com análise dos dados orientada por categorias temáticas fundamentadas em autores como Quadros; Gesser; Karnopp e Strobel. Essa estrutura metodológica permitiu compreender tanto os processos de aprendizagem quanto as contribuições da Libras para a redução de barreiras comunicacionais no contexto escolar.

A dissertação está organizada da seguinte forma: o Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica, abordando os marcos históricos e políticos da educação especial na perspectiva inclusiva, os principais métodos de comunicação utilizados

pelas pessoas surdas ao longo da história e os elementos estruturais, legais e linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. O Capítulo 2, de natureza metodológica, descreve o delineamento da pesquisa e detalha a elaboração e implementação das oficinas pedagógicas de Libras destinadas aos estudantes ouvintes. O Capítulo 3 reúne a análise dos dados e a avaliação da intervenção, além de apresentar o recurso educacional desenvolvido a partir dos resultados obtidos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, sintetizando as contribuições, limites e implicações do estudo.

1 MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E MÉTODOS DE COMUNICAÇÃO DA PESSOA SURDA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A análise dos registros históricos sobre a constituição da educação especial no Brasil evidencia quatro grandes períodos vivenciados pelas pessoas com deficiência em sua trajetória de busca por direitos sociais e educacionais. Conforme Fernandes (2013), a história da educação especial pode ser organizada em quatro fases distintas: (1) período do extermínio; (2) período da segregação/institucionalização; (3) período de integração; e (4) período de inclusão.

De acordo com o documento de Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue no Estado de Santa Catarina (2011), ainda na Antiguidade, em algumas culturas ocidentais, as pessoas com deficiência eram eliminadas, como nos casos de indivíduos arremessados ao mar, enquanto em outras civilizações, como a egípcia, eram veneradas em função de sua condição física ou sensorial.

Aranha (2005) descreve que, nesse mesmo período histórico, a sociedade era estruturada em dois grandes grupos sociais: a nobreza, composta por indivíduos detentores de poder político, econômico e cultural; e o chamado populacho, composto por pessoas consideradas inferiores e economicamente dependentes da elite. Indivíduos com deficiências, por serem vistos como improdutivos ou indesejáveis, eram muitas vezes excluídos ou eliminados do convívio social, sendo considerados um ônus para a ordem econômica da época.

Na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo, passou a ser considerado pecado exterminar pessoas com deficiências físicas, mentais ou sensoriais. No entanto, essas pessoas frequentemente eram deixadas à margem da sociedade, sem proteção social ou assistência sistematizada. Apenas no século XIII surgiram as primeiras instituições destinadas a indivíduos com deficiência mental, marcando o início do período de segregação institucionalizada.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência é marcada por processos excludentes e por lutas sociais contínuas. Somente após séculos de marginalização é que seus direitos passaram a ser formalmente reconhecidos e protegidos por

legislações específicas, visando garantir sua inclusão com equidade nos diferentes âmbitos da sociedade.

A criação de instituições especializadas para pessoas com deficiência no Brasil, como o Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1856, representa um marco inicial na oferta de serviços voltados a essa população (Rodrigues et al., 2014). Embora voltados à assistência e alfabetização, esses espaços estavam inseridos em uma lógica assistencialista, voltada à segregação institucionalizada, conforme destaca Kassir (2011, p.45):

(...) em 1967, a primeira Constituição após o Golpe de Estado de 1964 previu o estabelecimento dos planos nacionais de educação. A Emenda Constitucional de 1969 estabeleceu a execução dos planos nacionais e regionais de desenvolvimento. A legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional nº 5.692 passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos. Esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil. A criação deste órgão e a implantação de suas ações encontraram subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época.

Na década de 1970, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, iniciou-se a estruturação da educação especial como política pública no Brasil. Esse processo ocorreu sob a égide do regime militar, com base em uma perspectiva desenvolvimentista e tecnocrática da educação. Os alunos com deficiência desta época, passaram por muitos prejuízos, no qual alguns que não obtinham apoio familiar, dependendo de sua deficiência, acabavam por evadirem-se das escolas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Ao estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado, o texto constitucional abriu caminho para a formulação de políticas educacionais inclusivas. No mesmo contexto, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), elaborada por representantes de 88 países, destacou o direito das pessoas com deficiência à educação em ambientes inclusivos, reconhecendo o papel da escola regular na promoção da equidade e da diversidade.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (ONU, 1994, p. 5 - 6).

Em consonância com essas diretrizes, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), cujo Capítulo V trata da Educação Especial, reconhecendo-a como modalidade a ser preferencialmente ofertada no ensino regular, com suporte de serviços especializados, como define artigo 58 da LDB:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º O atendimento educacional será feito em classes, Escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

Diversos avanços legislativos e normativos contribuíram para a consolidação da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil. Entre esses marcos, destaca-se a instituição da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), em 2008, considerada um divisor de águas na formulação de políticas públicas voltadas à equidade. Essa política nacional consolidou um percurso iniciado com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determinando que os cursos de licenciatura incluam, em sua organização curricular, conteúdos voltados à atenção à diversidade e à formação para o atendimento às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O fortalecimento da política de inclusão também foi impulsionado por iniciativas como o documento do Ministério Público Federal (2004) sobre o acesso

de alunos com deficiência à rede regular, o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a acessibilidade.

Assim, o período iniciado em 2008, com a promulgação da PNEEPEI, pode ser caracterizado como a fase da inclusão educacional, resultante de uma trajetória de lutas sociais, de influência de movimentos nacionais e internacionais, e da produção de documentos orientadores, leis e decretos que vêm garantindo, progressivamente, o direito à educação de qualidade para pessoas com deficiência, com equidade, nos sistemas educacionais e em todos os espaços da vida social.

Outro marco significativo para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essa legislação estabelece diretrizes para garantir o exercício pleno da cidadania, a participação social em igualdade de condições e o acesso aos direitos fundamentais, como a educação, a comunicação e a mobilidade.

A LBI reforça o compromisso do Estado com a construção de uma sociedade inclusiva e democrática, ao reconhecer que a equidade depende da eliminação de barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais. Com sua entrada em vigor, inaugura-se uma nova fase na história da inclusão no Brasil, marcada por avanços normativos que buscam efetivar os princípios da justiça social, da acessibilidade e da valorização da diversidade humana:

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 (Brasil, 2015).

Assim, inicia-se uma nova fase na história das pessoas com deficiência no Brasil, resultante de muitas lutas, porém com direitos garantidos para que realmente possa se viver com equidade.

1.1 FATOS HISTÓRICOS DA COMUNIDADE SURDA NO MUNDO E INÍCIO DO USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Segundo Alves (2020), a comunidade surda tem enfrentado uma longa e árdua luta para o reconhecimento e a garantia de seus direitos. Para compreender

os avanços contemporâneos rumo à inclusão, é essencial conhecer os percursos históricos vivenciados por essas pessoas, bem como os métodos utilizados e os processos excludentes aos quais foram submetidas para, enfim, conquistarem espaço na sociedade.

O documento "Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue do Estado de Santa Catarina" (2011, p. 21) aponta registros históricos das primeiras menções a pessoas surdas ainda no período a.C., na Palestina, quando se escreveram os Mandamentos de Moisés. Naquele tempo, as pessoas surdas eram consideradas deficientes físicas e, por isso, excluídas da vida social.

Com a ascensão do Cristianismo, as pessoas surdas passaram a ter reconhecido o direito à vida. Para Meserlian e Vitalino (2009, p. 3737), "em diversos períodos da história, os surdos foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados deficientes incapazes e desprovidos de direitos e de possibilidade de escolha".

Durante séculos, prevaleceu a visão equivocada de que a surdez implicava um comprometimento intelectual. Essa associação entre fala e cognição só começou a ser contestada na Idade Moderna, quando se passou a entender que a ausência da fala não indicava falta de inteligência. A expressão "surdo-mudo" começou a ser rejeitada, ainda que, lamentavelmente, continue a ser utilizada em alguns contextos até os dias atuais.

A partir da constatação de que não havia relação direta entre audição e intelecto, surgiram diversos métodos pedagógicos voltados às pessoas surdas. O médico italiano Girolamo Cardano (1501–1576), por exemplo, dedicou-se ao estudo da relação entre linguagem, audição e cognição, especialmente por ter um filho surdo. Cardano argumentava que ouvir e falar não eram condições necessárias para compreender ideias e que os surdos apenas não se expressavam porque ninguém os compreendia.

Segundo o mesmo documento da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2011, p. 22), Juan Pablo Bonet (1579–1633) foi um dos primeiros a sistematizar o ensino para surdos, com a publicação, em 1620, do livro "Redução das letras e da arte para ensinar a falar aos mudos". A obra utilizava o alfabeto

manual e a escrita como recursos didáticos e propunha o ensino precoce da oralidade.

No século XVIII, novas abordagens foram desenvolvidas. Samuel Heinecke (1729–1789), defensor do oralismo puro, fundou a primeira escola para surdos na Alemanha. Foi opositor do método do Abade Charles-Michel de L'Épée (1712–1789), que criou a primeira escola pública para surdos em Paris. L'Épée baseou sua proposta pedagógica na observação dos próprios surdos que se comunicavam por meio de sinais gestuais e visuais. Com base nesta observação:

Desenvolveu um método educacional, denominado de "sinais metódicos", apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos. O processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos, com o objetivo de ensinarem a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, isto é, dos ouvintes (Messerlian e Vitalino, 2009, p. 3739).

Por isso, tornou-se um defensor da língua de sinais como instrumento de ensino e de identidade cultural. Como destacam Quadros e Schmiedt (2006), as línguas expressam a capacidade humana para a linguagem, bem como os valores e padrões sociais de cada grupo. Apesar das críticas, o método de L'Épée influenciou positivamente diversas experiências internacionais, como observa Pedreira (2006, apud Alves, 2020).

1.2 EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E POLÍTICA

Antes de continuarmos as reflexões é necessário compreender quando o indivíduo tem deficiência auditiva e quando é considerado surdo, comunicando-se através da língua de sinais. O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 define em seu artigo 2º:

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

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Em 2023 a Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva.

Art. 1º Considera-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Para o cumprimento do disposto no caput deste artigo, adotar-se-á, como valor referencial da limitação auditiva, a média aritmética de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz (quinhentos hertz), 1.000 Hz (mil hertz), 2.000 Hz (dois mil hertz) e 3.000 Hz (três mil hertz).

§ 2º Além do disposto no § 1º deste artigo, outros instrumentos constatarão a deficiência auditiva, em conformidade com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação e terá vigência até que sejam criados e implementados os instrumentos de avaliação previstos no § 2º do art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). (Brasil, 2.023).

Porém, no Brasil, a história das lutas pela educação e comunicação da pessoa surda, surgem há alguns séculos, mais precisamente no ano de 1855, Eduard Huet apresentou a Dom Pedro II um relatório propondo a criação de uma escola para surdos no Brasil, com base em sua experiência como diretor de uma instituição para surdos na França. Em 1º de janeiro de 1856, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, inicialmente voltado apenas para homens. Apesar de se tratar, inicialmente, de um asilo para surdos abandonados por suas famílias, o Instituto deu os primeiros passos rumo à educação formal desse público.

A partir do Congresso de Milão, em 1880, houve uma repressão internacional ao uso da língua de sinais, com o predomínio do oralismo por cerca de 80 anos. No Brasil, esse modelo também se impôs. Somente em 1931, foram criadas oficinas de bordado e costura para mulheres surdas, instituindo o primeiro curso profissionalizante. Em 1951, foi criado o primeiro curso normal voltado à formação de professores para o ensino de pessoas surdas.

Na década de 1950, o Instituto ampliou sua atuação com a criação de cursos de artes e, em 1957, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesse contexto, consolidou-se uma língua de sinais híbrida, resultante da língua de sinais francesa introduzida por Huet e das línguas gestuais brasileiras já existentes.

Com o tempo, surgiram os Estudos Surdos, tradução dos Deaf Studies iniciados por William Stokoe nos anos 1960, nos Estados Unidos. No Brasil, tais estudos emergiram nos anos 1980, especialmente no Rio de Janeiro e em São

Paulo, com participação de pesquisadores das áreas da educação, psicologia e sociologia.

Segundo Skliar:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (Skliar, 1998, p.05)

Esses estudos, apontaram preocupações com a concepção de educação e alfabetização do sujeito com surdez, demonstrando os efeitos históricos construídos e impostos para a educação do surdo ao longo das décadas. No entanto, foram importantes para os avanços das atuais pesquisas e para a constituição de grupos de pesquisa na área, conforme destacam Lopes (2007):

Grupo de Estudos Surdos (GES), formado na Universidade de Campinas/SP;
Grupo de Estudos sobre Linguagem e Surdez (GELES), da Universidade Federal do Rio de Janeiro;
Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos (NEPPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
Grupo de Estudos Surdos (GES), na Universidade Luterana do Brasil;
Grupo de Estudos Surdos (GES), na Universidade Federal de Santa Catarina;
Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), formado por pesquisadores de sete universidades localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. (Lopes, 2007, p. 29-30)

As contribuições desses grupos, associadas aos movimentos sociais, impactaram positivamente a legislação e as políticas educacionais. A partir da Constituição Federal de 1988, no art. 205, a educação passa a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado, visando à formação cidadã e à qualificação profissional.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990, Tailândia) e a Declaração de Salamanca (1994, Espanha) impulsionaram o surgimento de leis inclusivas no Brasil. Entre os principais avanços, destacam-se a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, exigindo sua inclusão nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Complementarmente, a Portaria nº 2.678/2002 estabelece diretrizes para o uso e difusão do Sistema Braille. E o Decreto nº

5.626/2005, que operacionaliza a implementação da Libras no sistema educacional, definindo a formação de professores bilíngues e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

O quadro a seguir faz uma breve apresentação dos fatos históricos, obras, Leis, Decretos e projetos de Leis, que contribuíram para os avanços na comunicação e alfabetização da pessoa surda no Brasil:

Quadro 3: Fatos históricos e políticos para educação de surdos no Brasil

Acontecimento	Ano
Criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos no Brasil	1856
Publicação do dicionário Iconographia dos signaes dos surdos mudos.	1875
Congresso de Milão – Proibição do uso da língua de sinais e orientação pelo ensino da língua oral-auditiva	1880
Início das pesquisas científicas de Línguas de sinais do Brasil nas Universidades brasileiras.	1960 a 1999
Intensificação das pesquisas científicas das línguas de sinais.	2000 a 2011
Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira Fernando Cesar Capovilla & Walquiria Duarte Raphael.	2001
Lei 10.436 – 24/04/2002 - Reconhecimento da Libras	2002
Decreto 5626 – 22/12/2002 Regulamentação da lei da Libras.	2005
A Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, “regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – LIBRAS	2010
Projeto de Lei nº 6284, de 2019 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades da educação básica.	2019

Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos.	2021
Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que “ dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).	2023

Fonte: Autora com base nas referências pesquisadas para a dissertação, 2025.

Esses marcos históricos, legais e acadêmicos demonstram a consolidação de uma educação inclusiva e bilíngue para a comunidade surda no Brasil, pautada na valorização de sua língua, cultura e identidade.

Ao longo dos próximos capítulos, serão aprofundados os debates sobre os marcos legais e históricos que contribuíram para os avanços na educação da pessoa surda, bem como os métodos mais defendidos para a sua inclusão efetiva.

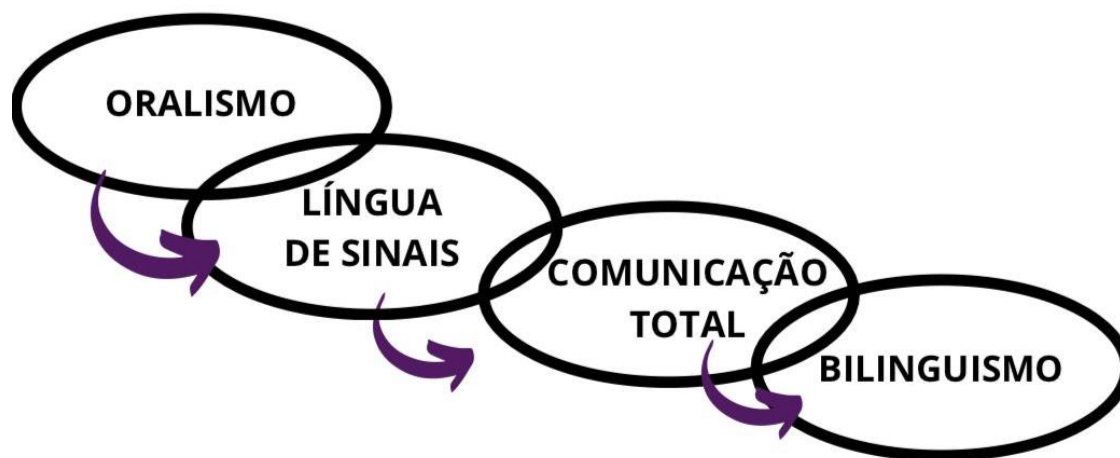
1.3 MÉTODOS UTILIZADOS PARA A COMUNICAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS AO LONGO DA HISTÓRIA

A trajetória da comunicação e da alfabetização da pessoa com surdez no Brasil envolve diferentes filosofias e abordagens pedagógicas, cada uma delas inserida em um contexto histórico específico. Compreender essas abordagens é essencial para analisar os avanços conquistados ao longo do tempo no que se refere aos direitos linguísticos e educacionais da população surda.

Vygotsky (1998), afirma que todo ser humano é histórico, e se forma na relação com a cultura, e isto é o que se necessita para interferir na realidade, alterando o seu próprio ser. Assim, os processos históricos constituem elementos fundamentais para entender os modos pelos quais a sociedade constrói relações com as diferenças e, ao mesmo tempo, identificar caminhos para transformações significativas.

Neste sentido, os principais métodos utilizados historicamente para a comunicação e alfabetização da pessoa surda são: o oralismo, a língua de sinais, a comunicação total e o bilinguismo, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 1: Métodos defendidos ao longo da história na comunicação da pessoa surda.



FONTE: Autora, 2025, com base na análise dos textos base para elaboração da pesquisa.

Descrição da imagem: Quatro formas geométricas oval de cor preta, dentro de cada um escrito: Oralismo, Língua de Sinais, Comunicação Total, Bilinguismo, elas estão interligadas com flechas roxas.

Todavia, a língua de sinais, surgiu antes do Oralismo, porém como esta pesquisa está voltada para os registros históricos encontrados em relação a educação do surdo, a literatura e os registros encontrados foram inicialmente o Oralismo, trazendo datas muito próximas do surgimento de um método com o outro.

1.3.1 Oralismo

A análise histórica dos métodos e filosofias de ensino voltadas à comunicação da pessoa surda demonstra a hegemonia, durante séculos, do oralismo puro, abordagem que se consolidou também no Brasil. Esse método consistia na tentativa de desenvolver exclusivamente a linguagem oral, em detrimento do uso da língua de sinais.

No século XVI, famílias nobres que possuíam integrantes surdos demonstravam preocupação com a transmissão de heranças e iniciaram, por esse motivo, os primeiros esforços sistematizados de alfabetização de pessoas surdas. No entanto, foi no século XVIII que o alemão Samuel Heinicke (1729–1790) lançou as bases do oralismo puro. Ele defendia a oralização como único meio legítimo de linguagem, negando o valor comunicativo da língua de sinais.

Em 1778, Heinicke fundou em Leipzig a primeira escola pública para surdos da Alemanha e a primeira escola do mundo voltada exclusivamente ao ensino oral de pessoas surdas. A instituição atendia jovens oriundos de famílias pobres e proibia rigorosamente o uso da língua de sinais.

Heinicke era contra as ideias do abade francês Charles-Michel de l'Épée, defensor da língua de sinais como meio de comunicação e ensino. Em oposição às ideias de l'Épée, Heinicke publicou um livro em 1780, no qual criticava o método visual-gestual, recebendo apoio de diversos setores da Europa (Meserlian; Vitalino, 2009). Entre os apoiadores do oralismo estava Johann Konrad Amman, que afirmava: “O sopro da vida reside na voz, transmitindo iluminação através dela. A voz é o intérprete dos nossos corações e expressa suas afeições e desejos” (Deaf Story Europe, 2025). Essa perspectiva considerava a fala como principal forma de expressão e comunicação humanas.

O método de ensino adotado por Heinicke baseava-se na leitura labial e na produção oral da fala por parte das crianças surdas. Suas técnicas, que ele chamava de “sistema alemão”, foram mantidas em sigilo durante sua vida. Somente após seu falecimento, por meio de seu testamento, revelaram-se alguns detalhes, entre eles, o uso de estímulos gustativos e olfativos como forma de criar associações mentais, estimulando a fala por meio da memória sensorial dos alunos.

Heinicke acreditava que o olfato e a visão não eram suficientes para o aprendizado da fala. Por isso, incentivava que os alunos provassem os alimentos, de modo que, por meio da saliva e da experiência sensorial, criassem associações cognitivas com os objetos, facilitando a reprodução da fala e da escrita.

O prestígio da instituição fundada por Heinicke foi tal que representantes de diferentes governos alemães foram enviados a Leipzig para conhecer e disseminar seu método. Após sua morte, a direção da escola foi assumida por seu genro. A escola, hoje conhecida como Centro de Apoio à Escola Estadual de Surdos Samuel Heinicke, ainda está em funcionamento e adota atualmente uma abordagem mista de ensino, embora mantenha ênfase em terapias e técnicas áudio-verbais.

O método oralista permaneceu hegemônico até a década de 1970, quando William Stokoe publicou um estudo inovador demonstrando que as línguas de sinais possuem estrutura e complexidade gramatical própria, tal como qualquer outra

língua natural. Esse marco desencadeou uma série de pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicabilidade na educação e na vida social da pessoa surda.

A partir dessas descobertas, diversos educadores passaram a questionar a eficácia do oralismo exclusivo e iniciaram práticas educativas com base no uso da língua de sinais, promovendo um novo olhar sobre a surdez e a identidade linguística e cultural da pessoa surda.

1.3.2 Língua de Sinais

No ano de 1760, na França, o abade Charles-Michel de l'Épée, pedagogo e logopedista, desenvolveu um método sistemático de ensino voltado a pessoas com deficiência auditiva. A partir dessa proposta, criou um alfabeto manual, dando origem à chamada Língua de Sinais Francesa, que viria a influenciar posteriormente a formação da Língua de Sinais Americana (El País, Cultura, 2018). Assim, consolidou-se o uso da língua de sinais como método educacional e comunicacional para pessoas surdas.

L'Épée iniciou seus estudos ainda jovem, com o desejo de ingressar na vida sacerdotal. Proveniente de uma família francesa abastada, teve sua ordenação sacerdotal negada em razão de suas ideias progressistas. Apesar disso, dedicou-se a obras de caridade e assumiu, após o falecimento de seu amigo padre Vanin, a responsabilidade de alfabetizar duas irmãs gêmeas surdas, missão que o levou a aprofundar suas reflexões sobre a educação de pessoas surdas (El País, Cultura, 2018).

Seguiu então a sua vocação, dedicando-se a obras de caridade. Mas tinha um grande amigo religioso padre Vanin, a quem sempre visitava, porém, poucos registros foram encontrados sobre este sacerdote. Após o falecimento do padre Vanin, l'Épée, assumiu a responsabilidade do amigo, de ensinar duas irmãs gêmeas que eram surdas. (El País, Cultura, 2018).

Naquele contexto histórico, o preconceito contra pessoas surdas era generalizado. Apenas crianças surdas oriundas de famílias ricas tinham acesso à educação formal. Em Paris, algumas delas já utilizavam formas rudimentares de alfabeto manual e experimentavam o uso do som das palavras em suas interações. L'Épée, observando esse fenômeno, desenvolveu um sistema próprio, baseado na substituição dos sons por sinais visuais, e obteve resultados pedagógicos

significativos. Assim, percebeu que era plenamente possível ensinar conteúdos escolares por meio da comunicação gestual.

FIGURA 2: O abade Charles Michel de l'Épée ensinando Libras a um surdo.



Fonte: El Pais, 2018

Imagem antiga, de um homem com roupas escuras sentado em frente a uma criança, ela está em pé, em frente ao homem e segurando um papel com uma de suas mãos e com a outra reproduz um sinal em libras, imitando o homem. Eles estão em uma sala com muitos livros.

Em 1755, fundou a primeira instituição voltada ao atendimento de surdos na França: a Institution Nationale des Sourds-Muets, destinada ao atendimento de jovens surdos de famílias pobres. A instituição existe até hoje, sob o nome de Instituto de Jovens Surdos de Paris.

A partir da experiência com seus alunos, L'Épée constatou que as pessoas surdas poderiam aprender por meio de suas experiências visuais. Seu método estabeleceu as bases para a educação bilíngue do surdo ao reconhecer a língua de sinais como uma linguagem visual-espacial, também chamada gestual-visual, com estrutura própria, composta por léxico e gramática, tal como qualquer outra língua natural. Como destacado no documento da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2011), as línguas de sinais utilizam símbolos convencionais e regras gramaticais que regulam seu uso, sendo plenamente capazes de expressar pensamentos abstratos e complexos.

Apesar das críticas vindas principalmente de defensores do oralismo, como Samuel Heinicke, o método gestual de L'Épée ganhou notoriedade em vários países

e influenciou diretamente os movimentos de valorização das línguas de sinais no mundo contemporâneo.

1.3.3 Comunicação Total

Concomitantemente à consolidação do uso da língua de sinais na educação de crianças surdas, surgiu uma nova abordagem comunicacional. Segundo Goldfeld (1997, p.31), a professora Dorothy Schifflet, mãe de uma criança surda, desenvolveu “um método integrador que combinava diferentes estratégias, tais como língua de sinais, leitura labial, treino auditivo, língua oral e alfabeto manual. A esse conjunto de práticas, denominou Total Approach, que pode ser traduzido como Abordagem Total”.

Em 1968, Roy Holcomb, nos Estados Unidos, reformulou o conceito e o nomeou Total Communication — traduzido no Brasil como Comunicação Total. A proposta visava promover a comunicação da pessoa surda por todos os meios possíveis, utilizando recursos espaço-viso-manuais, com o objetivo de favorecer os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança surda. O princípio norteador dessa abordagem era que o mais importante não era a língua em si, mas a efetiva possibilidade de comunicação entre surdos e ouvintes.

A Universidade Gallaudet, em Washington, pioneira no uso da Língua de Sinais Americana, foi uma das primeiras instituições a adotar formalmente essa filosofia educacional, tornando-se referência internacional na aplicação da Comunicação Total.

De acordo com Goudfeld (1997, p.39), citando o Centro Internacional de la Sordera, os princípios que fundamentam a Comunicação Total são:

- Todas as pessoas surdas são únicas e têm individuais iguais aos ouvintes. Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados, para satisfazer às necessidades, os interesses e as habilidades do surdo.
- As habilidades para comunicar serão diferentes para cada pessoa.
- Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios.
- Não há estudos que se comprovem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais.
- As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de se comunicar em casa e na escola.
- A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.

- Em um ambiente de Comunicação Total, sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe.
- A criança que pode desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas. As que não tem estas habilidades desenvolvem outras formas de comunicação.
- Os estudos de 1960, claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de comunicação Total, demonstra mais habilidades para comunicar-se e tem mais êxito na escola.

Embora a Comunicação Total tenha representado um avanço em relação ao oralismo, ao reconhecer as diferentes formas de comunicação da pessoa surda, o método também apresenta limitações. Um dos principais desafios está no bimodalismo, prática em que a língua oral e os sinais são utilizados simultaneamente, o que pode confundir a criança surda, dificultando a concentração visual e comprometendo a aquisição linguística, sobretudo porque o português sinalizado não respeita a estrutura gramatical da Libras.

A Comunicação Total respeita os desejos da família quanto à forma de comunicação da criança e não o que o profissional que atua na sua alfabetização recomenda. Este método ainda é utilizado informalmente em algumas interações sociais cotidianas, principalmente na comunicação entre surdos e ouvintes.

1.3.4 Bilinguismo

Segundo Lacerda e Lodi (2009) *apud* Santa Catarina (2011, p.28), “a Suécia, foi um dos primeiros países a reconhecer, ainda na década de 1970, que a língua de sinais deveria ser utilizada de forma independente da língua oral”. Em 1979, na França, a professora Danielle Bouvet inaugurou a primeira turma bilíngue, na qual a Língua de Sinais Francesa foi empregada como língua materna dos alunos surdos, e a Língua Francesa, como segunda língua.

A proposta bilíngue parte do princípio de que a criança surda deve ser considerada interlocutora natural da língua de sinais. Essa abordagem estabelece que a comunicação ocorra de forma alternada, ou seja, a língua oral e a língua de sinais não são utilizadas simultaneamente, mas em contextos distintos, garantindo o respeito às estruturas linguísticas de cada idioma.

Neste método o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, e como segunda língua, a língua oficial de seu país. Entretanto autores como

Sanches (1993), “acredita ser necessário a pessoa surda adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país, apenas na modalidade escrita e não oral”.

Já para a aquisição da linguagem, a criança surda, deve utilizar-se da língua de sinais materna, aprendendo através de contato com surdos mais velhos. Sendo que na maioria das famílias de surdos, são ouvintes, compreende-se que a língua oral, deve ser a segunda língua da criança surda.

Como afirma Goldfeld (1997), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória.

A aprendizagem efetiva da Língua de Sinais e da língua oficial do país é condição fundamental para que a pessoa surda desenvolva autonomia nas esferas escolar, social e profissional. O documento “Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue do Estado de Santa Catarina” (2011) reforça os principais objetivos da educação bilíngue: facilitar a apropriação de conceitos e conteúdos do currículo básico; respeitar a língua natural da comunidade surda; e promover uma educação centrada no sujeito, e não apenas nos mecanismos de avaliação e aprovação.

A proposta bilíngue é adotada em diversos países, como Suécia, Estados Unidos, Bolívia e Brasil, e tem se mostrado eficaz no desenvolvimento cognitivo, na construção da identidade surda e na ampliação do repertório linguístico das crianças. No Brasil, essa abordagem foi reconhecida oficialmente por meio da Lei nº 14.191/2021, que institui a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional.

Conforme enfatiza Quadros (1997), o bilinguismo é a proposta mais adequada para o ensino das crianças surdas, sendo que ele leva em conta a língua de sinais como língua natural, respeitando assim sua identidade.

Atualmente, no Brasil, o método bilíngue é amplamente defendido e aplicado, sendo a Libras reconhecida como a língua natural da comunidade surda e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Compreender os métodos de comunicação historicamente utilizados na educação de pessoas surdas é fundamental para contextualizar o papel da Libras como elemento central na construção da identidade surda e na promoção de uma

educação inclusiva. A trajetória que vai do oralismo à consolidação do bilinguismo como proposta pedagógica mais adequada revela a importância da valorização da língua de sinais enquanto primeira língua das pessoas surdas. Nesse contexto, o próximo capítulo abordará sobre a Língua Brasileira de Sinais, sua origem, reconhecimento legal, estrutura linguística e papel fundamental na garantia dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda no Brasil.

1.4 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Antes da colonização portuguesa, não há registros documentados de uma língua de sinais formal entre os povos indígenas brasileiros. Contudo, com o processo de colonização e a chegada de pessoas surdas ao território, começaram a emergir formas de comunicação visual, precursoras da futura constituição da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A chegada de Eduard Huet ao Brasil, vindo da França, e a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos marcaram um ponto de inflexão na história da língua de sinais no país. Huet trouxe consigo a Língua de Sinais Francesa (LSF), cuja influência foi determinante na constituição das primeiras formas sistematizadas de comunicação entre pessoas surdas no Brasil.

Durante muito tempo, a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) foi influenciada pela Língua de Sinais Francesa, mas no decorrer dos anos, foi passando por processos de adaptação e desenvolvimento próprios, refletindo a cultura brasileira.

No decorrer do século XX, movimentos organizados da comunidade surda intensificaram a luta pelo reconhecimento da Libras como uma língua legítima, dotada de regras gramaticais, léxico e estrutura próprios.

A aprovação da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, representou um marco jurídico e simbólico no reconhecimento oficial da Libras como língua nacional. Essa legislação consolidou avanços na valorização da cultura surda e na promoção de direitos de acessibilidade, comunicação e inclusão social (Brasil, 2002).

1.4.1 Legislações que a regulamentam a LIBRAS

A regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fruto de um extenso processo histórico, impulsionado por lutas sociais e movimentos nacionais e internacionais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Ao longo dos anos, diversas normativas, leis e decretos foram promulgados, abordando desde a conceituação da deficiência até a organização dos atendimentos médicos, terapêuticos e educacionais. Esses avanços têm contribuído para o fortalecimento da proposta bilíngue como a abordagem mais adequada à efetiva inclusão da pessoa surda no Brasil.

Segundo Brito (1993), o Brasil reconhece oficialmente duas línguas de sinais: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua de Sinais Kaapor (LSKB), utilizada pelo povo indígena Urubu-Kaapor, na Amazônia. Diferentemente da Libras, de uso restrito à comunidade surda, a LSKB é utilizada por toda a população indígena da etnia, ouvintes e surdos, demonstrando a potência da língua de sinais como forma de comunicação compartilhada por todos os membros de uma comunidade.

No entanto, embora a LSKB seja amplamente disseminada entre os falantes indígenas, a Libras ainda não é ensinada de forma sistemática para toda a população brasileira. Apesar das inúmeras conquistas da comunidade surda, ainda é necessário ampliar o ensino da Libras nas escolas e na formação de professores. Esta autora compreende que somente por meio do ensino universal da língua de sinais será possível superar as barreiras comunicacionais ainda presentes em nossa sociedade.

Ao longo da história, diferentes métodos de comunicação foram propostos para as pessoas surdas. Após décadas de debates e experimentações, o bilinguismo consolidou-se como a filosofia educacional mais coerente com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Entre os principais marcos legais que contribuíram para a consolidação da Libras, destaca-se a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Em seu capítulo VII, essa lei prevê:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000).

Essa legislação representou um avanço na redução das barreiras de comunicação enfrentadas pelas pessoas com deficiência, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Libras como um recurso essencial.

Em 2002, a Lei nº 10.436, de 24 de abril, reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão, garantindo às pessoas surdas o direito de usá-la em espaços públicos e privados. Essa lei reforça o dever do Estado em promover a difusão da Libras nos sistemas educacional, de saúde e de assistência social, por meio de políticas públicas específicas (Brasil, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta tanto a Lei nº 10.436/2002 quanto o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Entre seus principais dispositivos, destaca-se:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Esse decreto possui importância estratégica, pois delineia diretrizes claras para a implementação da Libras em diversos espaços sociais, não se restringindo apenas ao contexto educacional.

Posteriormente, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Essa lei foi complementada pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que especifica as condições de trabalho desses profissionais, bem como as exigências para o exercício da função. Segundo seu artigo 4º, podem exercer a profissão:

- I – Diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;
- II – Diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;
- III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2023).

Tais regulamentações são fundamentais para assegurar a qualidade do trabalho dos intérpretes de Libras e para garantir a mediação linguística nos diversos espaços de participação social da pessoa surda.

Outro avanço importante foi o Projeto de Lei nº 6.284/2019, que propôs a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para assegurar a oferta de ensino de Libras em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em consonância, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a LDBEN para incluir a modalidade de educação bilíngue de surdos, consolidando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua para esse público.

Mais recentemente, em 2024, a aprovação do Projeto de Lei nº 1.145/2024, que inclui o ensino da Libras como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental, representa um marco histórico. Apesar da falta de regulamentação detalhada sobre a implementação curricular, essa aprovação sinaliza um avanço significativo na democratização do acesso à Libras entre estudantes ouvintes.

Essa pesquisa, iniciada antes da aprovação dessa última legislação, visa justamente demonstrar a relevância do ensino da Libras para crianças ouvintes em fase de alfabetização, sobretudo em projetos de escolas de tempo integral. Acredita-se que os dados levantados possam subsidiar políticas públicas e iniciativas pedagógicas voltadas à universalização da Libras, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

1.4.2 Estrutura da LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é frequentemente compreendida de maneira equivocada, como se possuísse estrutura linguística simplificada em comparação à língua oral, como o Português. Contudo, trata-se de uma língua com gramática própria, composta por parâmetros específicos que a distinguem das línguas orais-auditivas.

Conforme disposto no parágrafo único do artigo 1º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

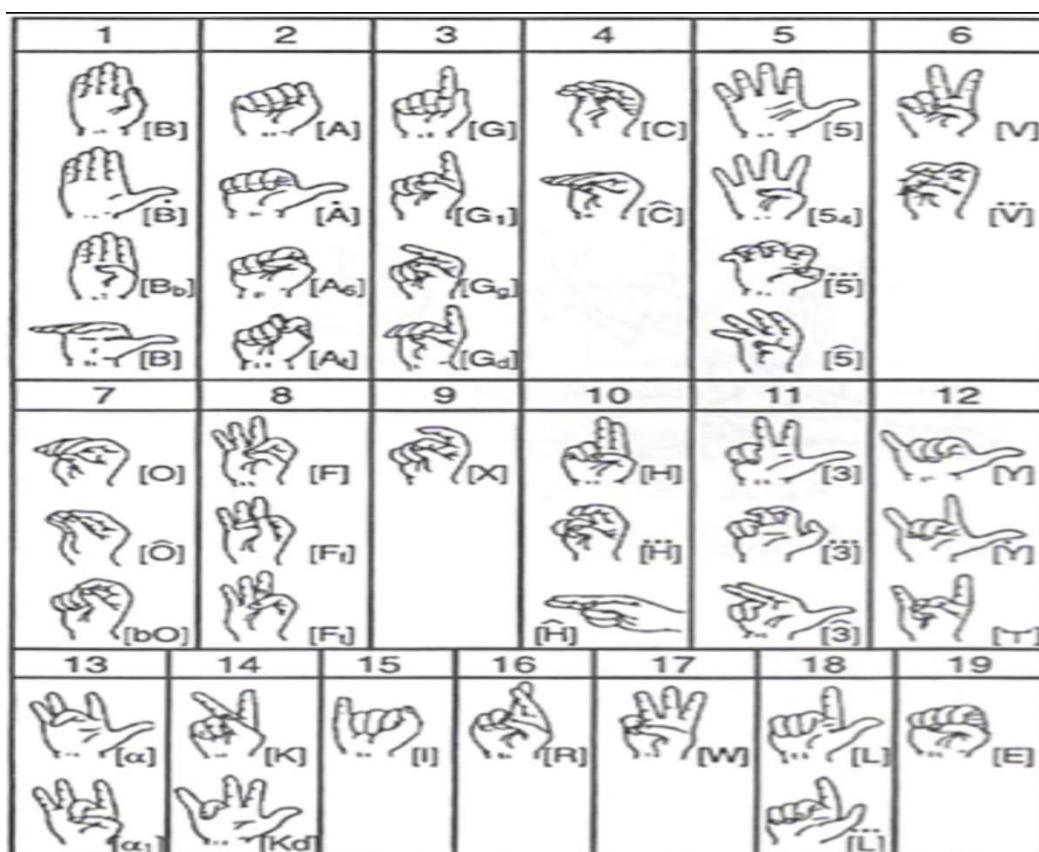
Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de

transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A Libras é, portanto, uma língua de base visual-espacial, fundamentada em cinco parâmetros essenciais: configuração de mãos (CM), ponto de articulação (PA), movimento (MO), orientação da palma da mão (OR) e componentes não manuais (CNM).

a) Configuração de Mãos (CM): Refere-se à forma assumida pelas mãos durante a produção dos sinais. Brito (1995) contribuiu significativamente para o estudo da Libras ao identificar 46 configurações distintas de mãos, que serviram de base para o mapeamento da morfologia manual da língua.

Figura 3: - As 46 configurações de mãos em Libras, Ferreira-Brito (1995)



Fonte Passos, 2014

Descrição da imagem: Quadro com 46 configuração de mãos, elas estão distribuídas por colunas, em cada coluna a sua proximidade com configuração de mãos que se assemelham com as letras do alfabeto.

Estudos posteriores ampliaram esse número, apontando entre 64 e 111 variações.

Segundo Santos (2010) as configurações de mão em Libras são fundamentais para a formação de sinais e podem variar em número e forma, dependendo da região e do contexto cultural.

A formação dos sinais pode ser realizada com uma única mão (esquerda ou direita) ou com ambas. A representação visual do sinal de "AIDS", por exemplo, evidencia o uso simultâneo das duas mãos em configuração específica.

Imagem 1: Sinal em Libras demonstrando configuração de mãos



Fonte: Autora com base nas referências pesquisadas para a dissertação, 2025.

Descrição de imagem: Mulher loira com roupas pretas fazendo sinal de AIDS em Libras.

b) Ponto de Articulação (PA): Corresponde ao local onde o sinal é articulado, podendo situar-se em partes do corpo ou no espaço neutro. Apesar de dois sinais poderem compartilhar configuração de mãos e movimento semelhantes, sua significação dependerá do ponto em que são articulados. Exemplo disso são os sinais de “aprender” (na testa) e “sábado” (em frente à boca), que diferem exclusivamente pelo ponto de articulação.

Imagem 2: Sinal de aprender



Imagem 3: Sinal de sábado



Fonte: Autora com base nas referências pesquisadas para a dissertação, 2025.

Descrição das imagens: Nas duas imagens uma mulher loira com camiseta preta, sendo que na primeira imagem ela faz sinal na testa, indicando o verbo aprender em Libras, e na segunda imagem, ela faz sinal com a mão em frente a boca, indicando sinal de sábado.

- c) Movimento (MO): Este parâmetro indica a direção, velocidade, tipo e repetição do gesto durante a sinalização. Os movimentos podem ser retilíneos, circulares, ondulados ou vibratórios e executados com diferentes partes do corpo.

As mudanças no tipo do movimento servem para distinguir itens lexicais, como por exemplo, diferenciar nomes de verbos. Pares de nomes e verbos divergem pelo tipo de movimento do sinal, visto que o nome repete ou reduplica a estrutura segmental do verbo (Passos, 2014, p.46).

O sinal de "diabetes", por exemplo, envolve um movimento curvilíneo com ambos os braços, evidenciando a importância desse parâmetro.

Imagem 4: Sinal de Diabetes.



Fonte: Autora com base nas referências pesquisadas para a dissertação, 2025.

Descrição da imagem: Mulher loira com roupas pretas, ela está em pé, fazendo o sinal em Libras de diabetes, para isso utiliza os dois braços e mãos, tendo uma seta branca com linhas curvas, à frente o braço indicando movimento.

- d) Orientação da Palma da Mão (OR): Refere-se à direção da palma da mão durante a produção do sinal. Pode estar voltada para cima, para baixo, para dentro (em direção ao corpo), para fora (direcionada ao interlocutor) ou lateralmente. A sinalização da palavra "óleo", por exemplo, utiliza uma mão com a palma voltada para baixo e outra em configuração "Y" voltada para o corpo, com movimento ondulado, demonstrando a interdependência entre os parâmetros.

Imagem 5: Sinal de óleo em Libras.



Fonte: Autora com base nas referências pesquisadas para a dissertação, 2025.

Descrição da imagem: Mulher loira com roupas pretas, ela está em pé, fazendo sinal em Libras de óleo, utilizando as duas mãos e braços, uma palma da mão virada para baixo e a outra em Y virada para dentro do corpo, a frente uma seta branca indicando movimentos em formatos ondulados para o lado.

e) Componentes Não Manuais (CNM): São expressões faciais, movimentos da cabeça, olhos e do corpo que acompanham os sinais manuais. Esses elementos conferem nuances de significação, como emoções, negações, intensidade e tempo verbal. Expressões como “bravo” e “triste” exigem, além do movimento das mãos, o uso de expressões faciais adequadas para a correta compreensão da mensagem.

Imagem 6: Sinal em Libras de bravo.



Imagem 7: Sinal de Triste.



Fonte: Autora com base nas referências pesquisadas para a dissertação, 2025.

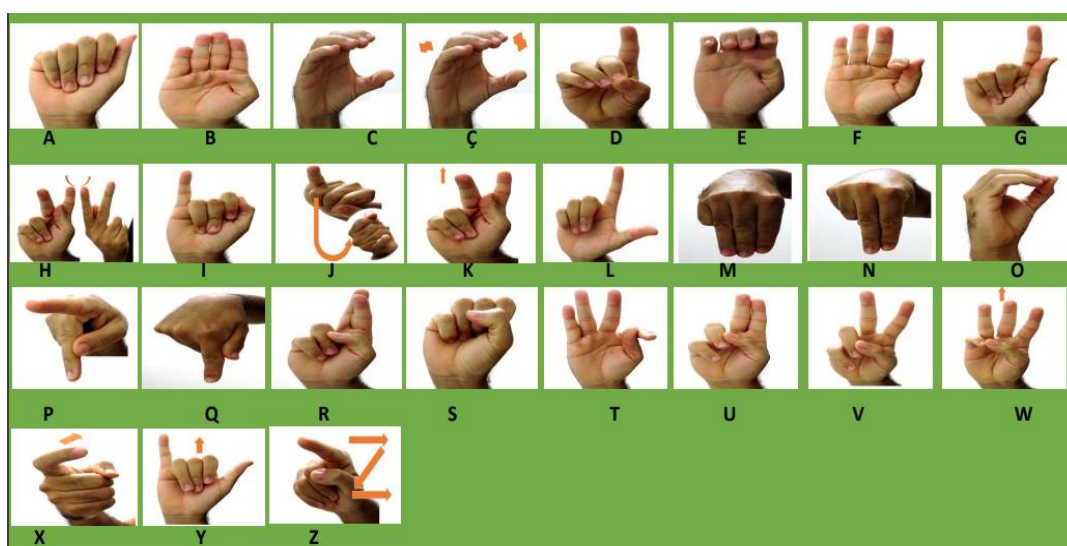
Descrição das imagens: Duas imagens de uma mulher loira com roupas pretas, na primeira ela faz uma expressão facial de brava e com a mão esquerda ao peito, fazendo sinal em Libras de brava. A segunda imagem a mulher olha para frente fazendo uma expressão de tristeza e com a mão esquerda abaixo do queixo, com a configuração de mãos em Y e palma da mão para dentro, fazendo sinal em Libras de triste.

Esses cinco parâmetros constituem a base da estrutura fonológica da Libras, podendo ser comparados aos fonemas das línguas orais. Complementarmente, utiliza-se a datilologia, recurso linguístico que consiste na soletração de palavras com o alfabeto manual, geralmente empregado quando não há sinal correspondente ou para fins pedagógicos.

Na sua estrutura, a maioria dos ouvintes reconhece o alfabeto manual, e na falta de comunicação pelos sinais, utiliza-se da datilologia, que é um recurso linguístico da Libras onde é feita a soletração de palavras usando o alfabeto manual, esse é utilizado quando determinada palavra não possui sinal específico, ou se não há compreensão do que a pessoa tentou passar através do sinal.

As imagens que seguem apresentam o alfabeto manual e a sinalização dos números de zero a nove, conforme adaptado pelo Instituto Federal Baiano.

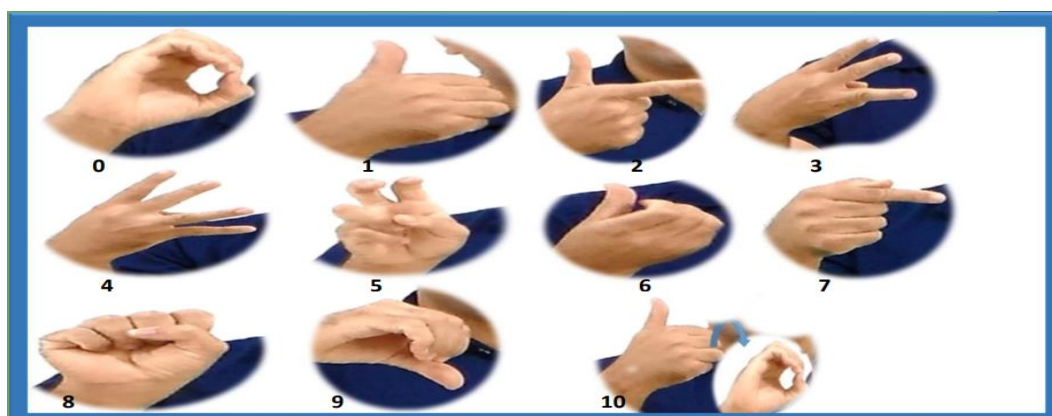
Figura 4: Alfabeto Manual.



FONTE: Instituto Federal Baiano/Campus Senhor Bonfim

Descrição da Imagem: imagens do alfabeto Manual em Libras e abaixo de cada letra na LS está a sua tradução em LP.

Figura 5: Sinalização Manual dos Números.



FONTE: Instituto Federal Baiano/Campus Senhor Bonfim

Descrição da imagem: Sequência dos números de zero a nove, feitas com o alfabeto manual em Libras, abaixo a sua tradução para a LP.

Passos (2014, p. 22) afirma que “as línguas de sinais seguem a tradição da gramática formal das línguas escritas, adotando modos gramaticais como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, os quais podem ter relações entre si através de interfaces, mas, possuem operacionalidade independente”.

A Libras, portanto, não se limita à datilologia. É um sistema completo, com léxico próprio, regras sintáticas, morfossintáticas e pragmáticas, cuja estrutura permite expressar ações, sentimentos, objetos, tempo, pessoas, lugares, entre outros aspectos do mundo social e cognitivo.

Quadros e Karnopp (2007), afirmam que a organização das frases em Libras segue a estrutura espacial-temporal, em que a posição e o movimento das mãos, a expressão facial e corporal, apresentam um papel importante na transmissão de significados.

1.4.3 Alfabetização e o ensino de LIBRAS na infância

A alfabetização é um processo que envolve não apenas o domínio do código escrito, mas também a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita. Para a criança ouvinte, a alfabetização ocorre predominantemente pela via da língua oral o “português”, que é a sua L1, pois serve como base para a construção das relações entre fala e escrita. Assim, a criança parte do reconhecimento sonoro das palavras para associá-las aos sinais gráficos do alfabeto, ou seja, aprende a ouvir e depois associa o som a simbologia (parte escrita das letras). Para Goulart (2001, p. 07), a

alfabetização está atrelada “a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler”. Esse processo se dá por meio de múltiplas experiências linguísticas e sociais, nas quais a oralidade tem papel central na mediação da aprendizagem.

Já a criança surda vivencia a alfabetização de forma distinta, pois sua L1, primeira língua é visual-espacial: a Língua de Sinais, no Brasil a Libras. A aquisição da língua de sinais permite que a criança surda construa o pensamento simbólico e desenvolva a linguagem antes mesmo de aprender o português escrito. Segundo Quadros (2006), a Libras “constitui a base linguística e cognitiva sobre a qual o sujeito surdo se desenvolve e a partir da qual ele acessa o mundo letrado”.

Portanto, a alfabetização da criança surda em português deve considerar a Libras como língua de instrução e como ponte para a aprendizagem da L2, o português escrito.

Para as crianças ouvintes, a introdução da Libras durante a fase de alfabetização representa uma oportunidade de ampliar as formas de comunicação e compreensão da diversidade linguística. Como aponta Gesser (2009), o ensino de Libras “rompe com o olhar assistencialista e promove um espaço de convivência em que a diferença deixa de ser obstáculo e passa a ser possibilidade de interação”. Quando crianças ouvintes aprendem Libras, desenvolvem não apenas uma nova linguagem, mas também empatia e sensibilidade para as diferenças comunicacionais.

A escola exerce um papel fundamental na promoção da inclusão e do respeito à diversidade, contribuindo para garantir que todos os educandos convivam com equidade, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

Estudos sobre os diferentes métodos de alfabetização e comunicação utilizados ao longo da história com pessoas surdas evidenciam uma trajetória marcada por avanços legais e pedagógicos. Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre o ensino bilíngue, investigando sua ampliação a partir da oferta da Libras também a crianças ouvintes.

A Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe sobre o ensino bilíngue voltado para crianças surdas (Brasil, 2021). No entanto, esta investigação busca contribuir com o ensino

bilíngue ao defender a introdução da Libras para crianças ouvintes, com o intuito de reduzir as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes.

O ensino da Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças ouvintes oferece inúmeras vantagens, desde o desenvolvimento da consciência linguística e cultural até a promoção de uma sociedade mais inclusiva. Nesse sentido, Messa (2018, p. 39) ao referenciar diversos autores, afirma que o ensino da Libras para crianças ouvintes, “tem em vista a tentativa de oportunizar e ampliar o conhecimento a respeito da língua de sinais, dos sujeitos surdos, dos artefatos culturais, dentre outros aspectos que envolvem uma língua de sinais”.

Considerando que a Língua Brasileira de Sinais constitui a L1 para crianças surdas e que a língua portuguesa escrita é considerada sua L2, esta pesquisa propõe analisar a Libras como L2 para crianças ouvintes, que estão em fase inicial de alfabetização na L1 – a língua portuguesa.

De acordo com Pizzio e Quadros (2011, p. 60), citados por Cunha (2024, p. 62):

[...] o estudo das línguas de sinais como L2 é um campo ainda inexplorado, mas riquíssimo em potencialidades para pesquisas. Essa afirmação se justifica, visto que o estudo de L2 para línguas faladas tem atraído muito interesse entre os pesquisadores e provavelmente os aprendizes de língua de sinais como L2 devem passar pelos mesmos desafios que os aprendizes de L2 em línguas faladas, ou seja, é uma área que está carente cientificamente. Ademais, o fato de as línguas de sinais apresentarem aspectos específicos devido à diferença de modalidade em relação às línguas faladas, como a questão da gramática espacial-visual, faz com que mereçam uma atenção especial dos pesquisadores.

A afirmação de Pizzio e Quadros (2011) reforça que ainda são escassas as pesquisas e legislações voltadas ao ensino da Libras como L2 para ouvintes, apesar de a comunidade surda enfrentar, cotidianamente, barreiras comunicacionais.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi aprovado o Projeto de Lei nº 1.145, de 2024, que “inclui o ensino da Libras como disciplina no currículo do ensino fundamental” (Câmara dos Deputados, 2024). No entanto, até o momento, não há diretrizes oficiais sobre sua implementação curricular.

Buscando exemplos já existentes, realizou-se um levantamento de municípios que regulamentaram o ensino da Libras para estudantes ouvintes. O Quadro 4, adaptado de Cavalcante (2010, p.90), apresenta algumas dessas iniciativas estaduais e municipais, nas quais a Libras foi inserida como disciplina obrigatória, facultativa ou conteúdo transversal no currículo escolar. Contudo, na atualidade,

existem Leis e decretos em mais regiões do Brasil, em que a Libras foi regulamentada.

Quadro 4 – Inserção da LIBRAS no currículo nas Cidades do Brasil.

Estado/ Cidade	Lei	Inserção da Libras
Minas Gerais	Lei 1.0379 de 10 de janeiro de 1991.	Art.3º - Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais.
Goiás	Lei nº 12.081 de 30 de agosto de 1993.	Art.3º - Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais.
Mato Grosso do Sul	Lei nº 1.693 de 12 de setembro de 1996	Art.3º - Fica incluída como matéria facultativa na rede Estadual de ensino, entendendo-se aos cursos de magistério, a Língua Brasileira de Sinais.
Guarapuava - PR	Lei nº 794 de 17 de setembro de 1998.	Art.3º. Parágrafo Único - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino.
São José dos Pinhais - PR	Lei nº 65 de 07 de Dezembro de 1998.	Art.3º. Parágrafo Único - Fica incluída a língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da Rede Municipal de Ensino.
Florianópolis	Lei nº 11.385 de 25 de abril de 2000.	Reconhece oficialmente no Estado de Santa Catarina como Meio de Comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como Língua oficial na rede Pública de Ensino dos Surdos.

Fortaleza – CE	Lei nº 13.100 de 12 de janeiro de 2001	Reconhece oficialmente no Estado do Ceará como Meio de Comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como Língua oficial na Rede Pública de Ensino para Surdos.
Teófilo Otoni - MG	Lei nº 4.889 de 15 de agosto de 2001	Art.1º - Fica o Poder Executivo autorizado a incluir no currículo da rede municipal de ensino de 1ª a 4ª série a linguagem “Libras - Linguagem Brasileira de Sinais (comunicação de Surdos e Mudos) ”.
Divinópolis - MG	Lei nº5. 106 de 30 de agosto de 2001.	Art.1º - Fica estabelecido que o conteúdo programático do ensino básico ministrado na Rede Municipal conterá noções de Linguagem de Sinais. Parágrafo Único - As noções de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, deverão associar-se preferencialmente às atividades de educação física e recreação.
Manaus - AM	Lei nº 558 de 01 de setembro de 2000	Dispõe sobre a inclusão da língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo escolar da rede municipal de ensino.
São José - SC	Lei nº 3.702 de 11 de setembro de 2001.	Dispõe sobre a implantação da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – como Língua Oficial na Rede Pública Municipal de Ensino de Surdos e dá outras providências.
Caeté - MG	Lei nº 2.233 de 15 de outubro de 2001	Art.3º- A Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS – deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 1º, 2º, 3º graus. Parágrafo Único - Fica incluída à LIBRAS no currículo da rede pública municipal de educação básica, em sua parte diversificada, nos termos do artigo 26 e parágrafo único, 58 e 69, inciso I, da Lei nº 9.394, de 20.12.96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devendo as escolas interessadas contar com apoio do Poder Público Municipal para sua implantação.
Lapa - PR	Lei nº 1.594 de 17 de dezembro de 2001.	Parágrafo Único - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da Rede Pública Municipal de ensino.
Uberaba - MG	Lei nº 8.328 de 06 de junho de 2002	Art.1º - Fica instituído na rede pública municipal de ensino, como tema transversal do currículo, o programa específico sobre “LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS”, conforme previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº02, de 15/04/98. Parágrafo Único - O programa mencionado no <i>caput</i> deste artigo tem caráter

		educacional e socializante a ser direcionado aos alunos do ensino fundamental e médio.
Cuiabá - MT	Lei nº 7.835 de 13 de dezembro de 2002	Art.1º - Fica instituída a obrigatoriedade da inclusão do ensino da Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS na grade curricular do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais.
Aracajú - SE	Lei nº 3.380 de 27 de dezembro de 2006.	Art.1º - a partir do ano de 2007, o Sistema Municipal de educação de Aracajú deverá adotar as medidas necessárias para a efetiva implantação da obrigatoriedade da inclusão da língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no currículo Escolar das instituições de ensino que o compõem.
Umuarama - PR	Lei nº 3.102 de 25 de outubro de 2007	Art.2º - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da rede pública municipal de ensino.
Campo Verde -MT	Lei nº 1.332 de 14 de novembro de	Art.4º - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da rede pública de ensino.

Fonte: Cavalcante (2010, p. 90)

A análise das legislações municipais e estaduais revela que muitas dessas leis surgiram antes da aprovação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. Em muitos casos, trata-se de iniciativas pioneiras que anteciparam debates nacionais sobre o ensino da Libras em contextos educacionais inclusivos.

No entanto, ainda é comum a confusão conceitual entre escolas que recebem estudantes surdos e aquelas que oferecem efetivamente ensino bilíngue. Segundo Cunha (2024, p. 58), o Decreto nº 5.626/2005, no capítulo VI, artigo 22, menciona “escolas e turmas bilíngues, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues [...]”, o que, para a autora, revela ambiguidades sobre o conceito de escola ou turma bilíngue.

Nem toda escola que possui um aluno surdo é uma escola bilíngue. Para isso, é necessário que as duas línguas – Libras e língua portuguesa – sejam oferecidas a todos os alunos, surdos e ouvintes, de maneira sistemática e por meio de professores bilíngues.

Cunha (2024, p. 59) menciona ainda um documento elaborado em 2014 pela FENEIS, em parceria com o MEC, que traz subsídios para uma política de educação bilíngue. Esse documento define como bilíngues as escolas que utilizam a Libras

como língua de instrução, enquanto a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, sempre com a atuação de professores bilíngues e sem mediação de intérpretes.

[...] aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado (Brasil, 2014) *apud* (Cunha, 2024, p.59)

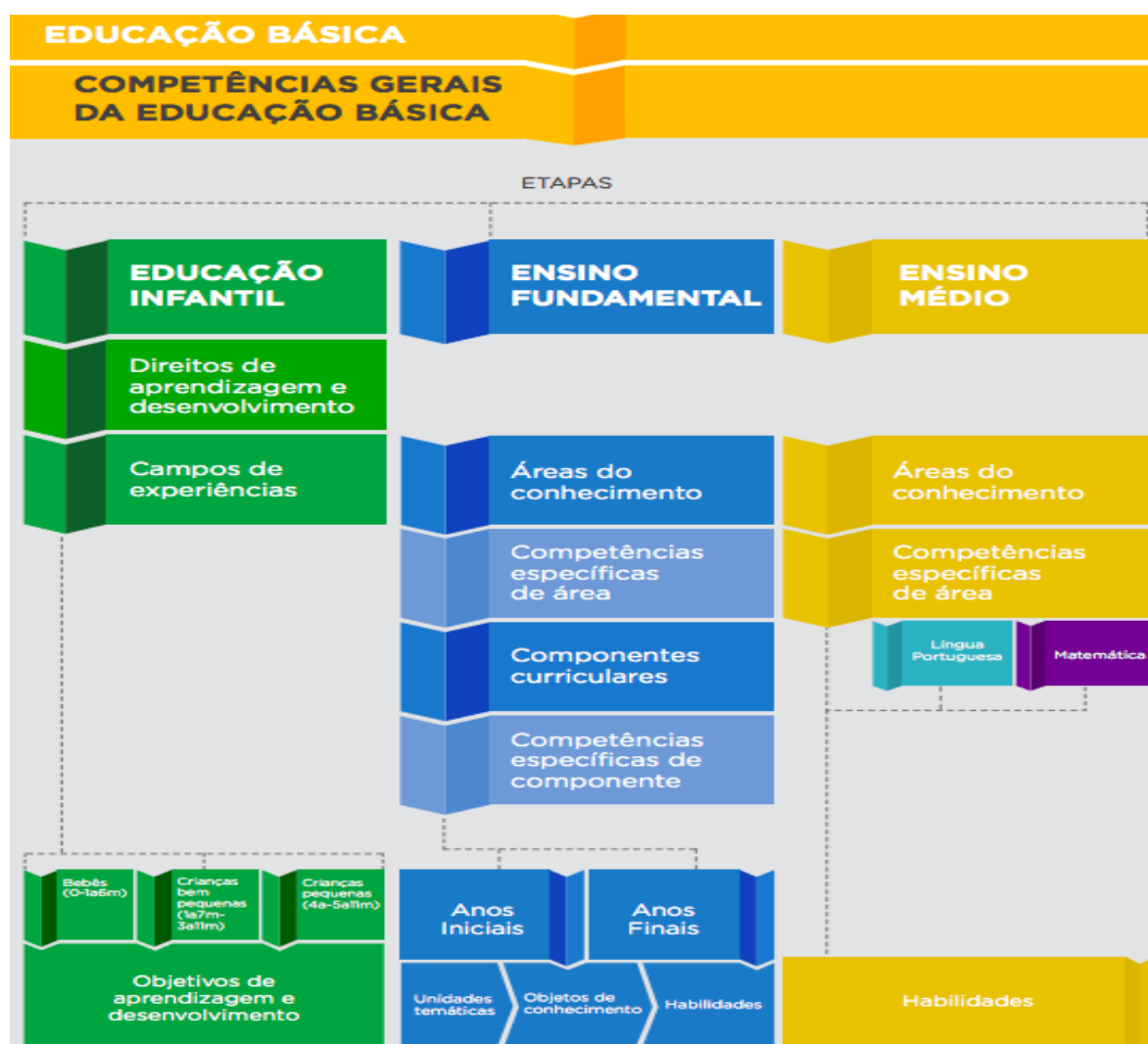
Com base no levantamento das legislações municipais e estaduais e nas análises recentes, é possível afirmar que há um movimento crescente de inclusão da Libras nos currículos escolares. Entretanto, ainda não há uma proposta curricular unificada nacionalmente para o ensino da Libras como disciplina voltada para estudantes ouvintes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento normativo da educação básica brasileira, também não contempla diretrizes específicas sobre o ensino da Libras, seja para estudantes surdos ou ouvintes. Como define o próprio documento:

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...] orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁷, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] (Brasil, 2017, p.7)

Mesmo com o compromisso da BNCC com uma educação inclusiva, observa-se a ausência de orientações claras sobre o ensino da Libras. A Figura 6, extraída do documento, mostra as competências gerais da educação básica, mas não contempla o ensino de Libras como elemento formativo essencial.

Figura 6: Competências gerais para a educação básica no Brasil.



FONTE: Ministério da Educação/ BNCC, 2020

A imagem apresenta um quadro com as 3 etapas da educação no país: educação infantil, ensino fundamental dividido em anos iniciais e anos finais, ensino médio. Com as áreas do conhecimento, competências específicas, componentes curriculares e competências específicas dos componentes. Eles estão divididos por cores verde, azul, amarelo e roxo.

Por fim, esta pesquisa identificou iniciativas legais e práticas que sinalizam a importância do ensino da Libras também para estudantes ouvintes. No entanto, destaca-se a ausência de políticas públicas sistematizadas que orientem essa proposta no âmbito nacional, especialmente no contexto de projetos de escolas em tempo integral, onde a introdução da Libras como atividade complementar pode representar um avanço significativo em direção à inclusão e ao respeito à diversidade linguística e cultural.

Diante do exposto, evidencia-se a importância da Língua Brasileira de Sinais não apenas como instrumento de comunicação da comunidade surda, mas como uma língua legítima, com estrutura linguística própria e potencial formativo para todos os estudantes. A análise histórica, legal e pedagógica reforça a necessidade de sua difusão nas escolas, inclusive para crianças ouvintes, como estratégia de promoção da equidade e da inclusão social. No entanto, a ausência de diretrizes curriculares nacionais específicas para o ensino da Libras como segunda língua limita a consolidação de práticas educativas consistentes e generalizadas, especialmente em contextos de ensino regular e de tempo integral. Nesse sentido, esta pesquisa propôs a criação de oficinas de Libras voltadas a crianças ouvintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como forma de romper barreiras comunicacionais e ampliar as possibilidades de interação e pertencimento entre estudantes surdos e ouvintes.

A seguir, será apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento e aplicação dessa proposta, bem como os procedimentos utilizados para sua análise.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa justifica-se a partir das barreiras comunicacionais, informacionais e atitudinais enfrentadas pelas pessoas com surdez em diferentes contextos sociais, especialmente no ambiente escolar. Parte-se do pressuposto de que a escola pode exercer um papel transformador ao amenizar essas barreiras, especialmente mediante a implementação estruturada do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes ouvintes do ensino regular, independentemente da presença de alunos surdos matriculados.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com natureza exploratória e de campo-intervenção. A metodologia qualitativa permite compreender fenômenos sociais em profundidade, considerando o contexto e as experiências dos sujeitos. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Ainda para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2007), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas à sua explicitação ou à formulação de hipóteses. Ela se concretiza mediante levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que têm experiências práticas com o objeto investigado, e análise de exemplos significativos.

Já a pesquisa de campo-intervenção caracteriza-se, de acordo com Fonseca (2002) apud Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), pela coleta de dados diretamente junto aos participantes, com a utilização de estratégias como pesquisa-ação, estudo de caso e observação participante.

[...] pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.).

A metodologia da pesquisa foi organizada em quatro fases, com o objetivo de compreender os marcos legais e educacionais referentes à inclusão de pessoas surdas, apresentar os métodos de comunicação e ensino da Libras, e propor a implementação de uma oficina de Libras para alunos ouvintes do ensino fundamental em uma escola pública de tempo integral.

Figura 7: Fases da Pesquisa



FONTE: Autora, 2025 com base na fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 DELIMITAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

O processo investigativo foi dividido em quatro fases:

1. Revisão bibliográfica e documental: sobre educação de surdos, ensino de Libras e inclusão no ensino fundamental.
2. Diagnóstico do contexto escolar: por meio de observações in loco.
3. Planejamento e aplicação da oficina de Libras: conforme estrutura apresentada no capítulo 4.
4. Análise e sistematização dos dados: com foco na aprendizagem dos alunos ouvintes, seus relatos e a viabilidade da inclusão da Libras no currículo das escolas de tempo integral.

2.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Grupo Escolar Municipal Professora Elisabete Cornelsen, localizado no município de Canoinhas (SC). A instituição atende 217 estudantes da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental, sendo uma das primeiras da rede municipal a implementar o Projeto Escola em Tempo Integral. A escola está situada no bairro Campo da Água Verde, região de vulnerabilidade socioeconômica, e atende atualmente 22 alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), com apoio de salas de AEE e 2 docentes mestrandadas em educação inclusiva. Atende também 2 alunos da educação infantil de um CEI que fica localizado nas proximidades da escola. Possui uma gestora escolar, um orientador educacional, uma pedagoga, uma assistente técnica administrativa, uma técnica em informática, um instrutor agrícola, duas serventes, duas cozinheiras, uma monitora de biblioteca, uma monitora de educação infantil, 7 monitoras de educação especial, 2 professores de educação física, 8 professoras de anos iniciais, 1 professora de arte, 1 professora de inglês. Essa estrutura da escola e o envolvimento da equipe técnica e pedagógica viabilizaram a realização da intervenção investigativa.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino fundamental da Escola Municipal Professora Xeila Elisabete Cornelsen, frequentam o ensino regular obrigatório, todos os dias da semana no período vespertino e em três dias da semana frequentam o contraturno no matutino. No Projeto Escola em Tempo Integral, que ocorre no matutino, em formato de oficinas, os alunos participam de aulas de inglês, informática, capoeira, instruções de horta e jardim, dentre outras atividades pedagógicas envolvendo a ludicidade, vinculados a matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas.

Participaram da pesquisa 25 alunos de uma turma composta por estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, matriculados no projeto de Escola em Tempo Integral. O quadro a seguir, traz uma análise do perfil dos alunos entrevistados:

Quadro 5: Perfil dos Participantes

Entrevista	Idade	Série	Fase de alfabetização?
1	8 anos	3º ano	Não
2	7 anos	1º ano	Sim
3	7 anos	2º ano	Sim
4	7 anos	1º ano	Sim
5	7 anos	1º ano	Sim
6	9 anos	3º ano	Não
7	6 anos	1º ano	Sim
8	7 anos	1º ano	Sim
9	8 anos	2º ano	Sim
10	6 anos	1º ano	Sim
11	7 anos	1º ano	Sim
12	7 anos	1º ano	Sim
13	8 anos	2º ano	Sim
14	7 anos	1º ano	Sim
15	8 anos	2º ano	Sim
16	6 anos	1º ano	Sim
17	6 anos	1º ano	Sim
18	6 anos	1º ano	Sim
19	7 anos	1º ano	Sim
20	7 anos	1º ano	Sim
21	9 anos	3º ano	Não
22	8 anos	2º ano	Sim
23	9 anos	3º ano	Não
24	9 anos	3º ano	Não
25	8 anos	2º ano	Sim

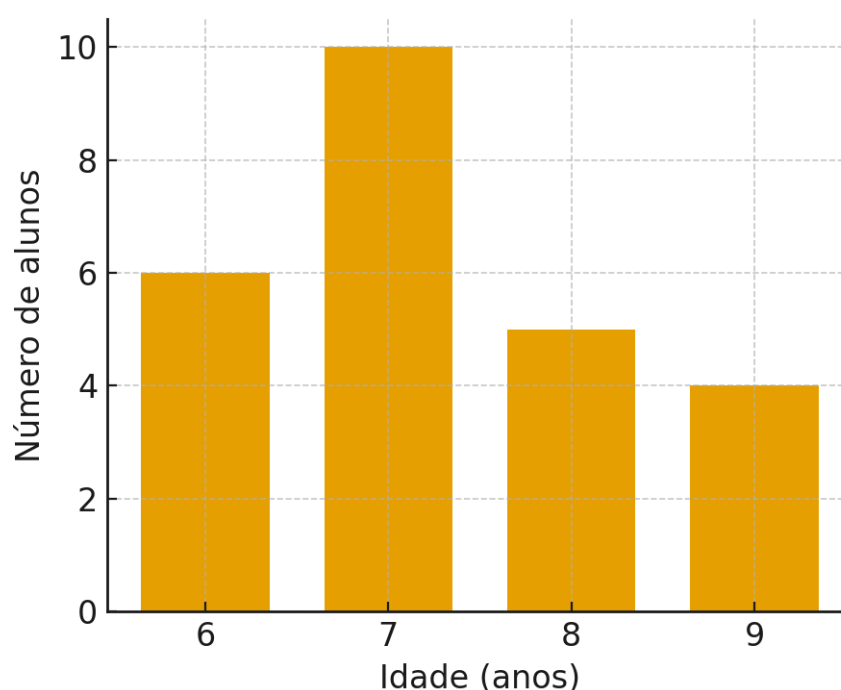
Fonte: Autora 2025, de acordo com a análise dos entrevistados.

Perfil do público pesquisado:

- Idade: entre 6 e 9 anos.
- Séries:
 - 1º ano = 14 participantes
 - 2º ano = 6 participantes
 - 3º ano = 5 participantes

O gráfico a seguir traz uma distribuição por idade do público pesquisado:

Gráfico 1: Distribuição por idade

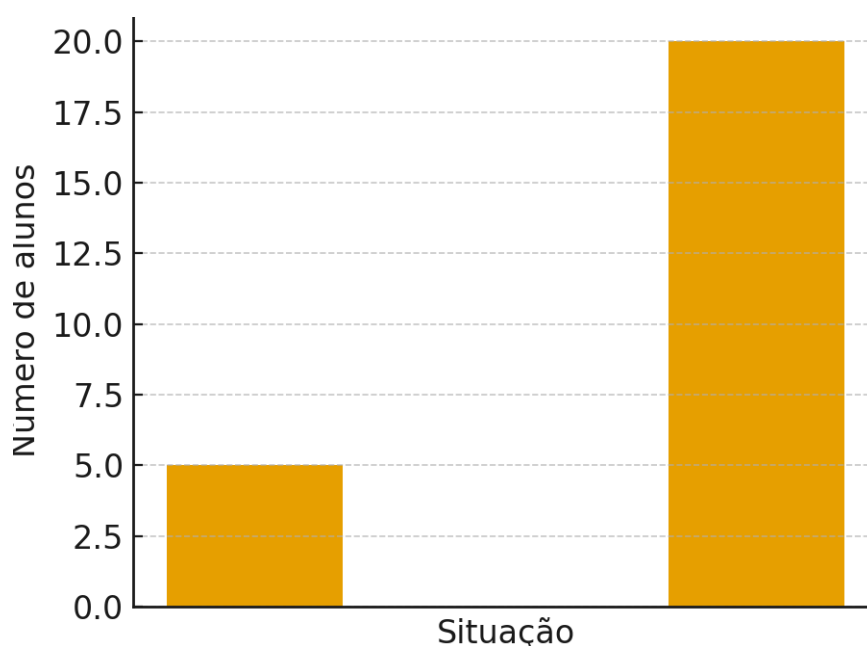


Fonte: Autora, com base na coleta de dados, através de entrevista do público pesquisado, 2025.
Descrição da imagem: A imagem apresenta um gráfico de barras que mostra a distribuição do número de alunos por idade. No eixo horizontal (x) estão as idades dos alunos: 6, 7, 8 e 9 anos. No eixo vertical (y) está o número de alunos. As barras são de cor laranja. Os dados representados são: 6 anos: 6 alunos; 7 anos: 10 alunos; 8 anos: 5 alunos; 9 anos: 4 alunos.

Alunos em Fase de Alfabetização:

- Em processo de alfabetização: 20 alunos (1º e 2º ano).
- Já alfabetizados (3º ano): 5 alunos.

Para maior compreensão, o gráfico a seguir apresenta uma análise dos alunos que estão em fase de alfabetização, estes dados foram levantados através da entrevista realizada pela pesquisadora e com o público pesquisado.

Gráfico 2: Alunos em fase de alfabetização

Fonte: Autora, com base na coleta de dados, através de entrevista do público pesquisado, 2025.

Descrição de imagem: A imagem apresenta um gráfico de barras verticais que mostra o número de alunos em duas situações distintas. O eixo horizontal (x) está identificado como “Situação”, representando duas categorias. O eixo vertical (y) mostra o número de alunos, variando de 0 a 20. Os valores indicados são: Primeira situação: 5 alunos; segunda situação: 20 alunos.

Ou seja, 80% dos participantes estavam em fase de alfabetização. Por isto, a escolha dessa turma considerou o estágio inicial do processo de alfabetização na Língua Portuguesa (L1), o que pode favorecer a aquisição da Libras como segunda língua (L2). As oficinas de Libras foram direcionadas a esses educandos, com o objetivo de analisar a possibilidade de introdução da língua de sinais no currículo escolar de forma lúdica e significativa, mesmo na ausência de estudantes surdos.

2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para garantir a conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, foram obtidas autorizações formais da Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas e da gestão escolar. Termos de assentimento e consentimento foram assinados pelos alunos e seus responsáveis, respeitando a autonomia, a confidencialidade e o direito à desistência dos participantes, seguindo os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da UEPG com o número 82915824.6.0000.0105.

2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de:

- Observação participante: com registro fotográfico das oficinas;
- Entrevistas semiestruturadas: aplicadas às crianças participantes com apoio das professoras da turma. As entrevistas foram gravadas com autorização dos responsáveis e transcritas com o auxílio do aplicativo Turbo Scribe;
- Avaliação formativa: durante as oficinas, observando-se o engajamento dos estudantes, a repetição correta dos sinais e o uso espontâneo da Libras em interações cotidianas;
- Roteiro de autoavaliação infantil: adaptado à linguagem e compreensão das crianças, com questões sobre o interesse em continuar aprendendo Libras e percepção sobre sua própria aprendizagem.

As entrevistas foram transcritas e categorizadas com base na análise de conteúdo temática, conforme proposta de Bardin (2016), permitindo a interpretação qualitativa dos dados.

2.6 OFICINA DE LIBRAS PARA OS ALUNOS OUVINTES DAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO REGULAR QUE FREQUENTAM O PROJETO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A elaboração de oficinas de Libras para alunos ouvintes em fase de alfabetização, vinculados ao Projeto Escola em Tempo Integral, fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange à etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, com ênfase na abordagem multidisciplinar dos componentes curriculares. Evidencia-se, assim, que o ensino da Libras para crianças ouvintes é viável, desde que os conteúdos estejam adequadamente organizados e adaptados à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Quadros (1997, p. 83), “quando a criança é exposta à sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferentemente disso, a aquisição de L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando

metodologias de ensino”. Essa diferenciação evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para o ensino da Libras como segunda língua (L2) para alunos ouvintes.

Júnior e Marques (2014), citados por Cunha (2024, p. 65), defendem que tantas crianças surdas quanto ouvintes possuem capacidade para desenvolver a linguagem, mas é fundamental considerar o período adequado para essa aquisição. Quanto mais cedo ocorre o contato com a L1, maiores serão as possibilidades de êxito na aprendizagem da L2. Com base nesse pressuposto, esta autora elaborou um ciclo de oficinas de Libras voltado a alunos ouvintes em fase de alfabetização, considerando que esse momento do desenvolvimento linguístico é propício à aprendizagem de uma nova língua.

2.6.1 O projeto escola em tempo integral desenvolvido nas escolas da rede municipal de Canoinhas-SC

O município de Canoinhas, localizado no Planalto Norte do estado de Santa Catarina, possui cerca de 55.016 habitantes (IBGE, 2022) e conta com 17 escolas municipais. Dessas, seis desenvolvem o Projeto Escola em Tempo Integral com estudantes do Ensino Fundamental. O referido projeto foi instituído pelo Decreto Municipal nº 115/2024, o qual estabelece a Política Pública Municipal da Escola em Tempo Integral nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Segundo o artigo 1º, §2º do decreto, entende-se por escola em tempo integral:

Aquela que oferece uma carga horária mínima igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, com atendimento diário aos estudantes em tempo contínuo, sem que haja fragmentação dos turnos letivos, incluindo-se, nesse período, o tempo destinado a todas as atividades didático-pedagógicas ou educacionais, como: atividades curriculares, extracurriculares, alimentação, passeios, repouso, higienização etc. (Canoinhas, 2024, p.01)

As atividades são organizadas conforme o plano de trabalho vigente para o ano de 2024, e são ajustadas anualmente de acordo com a realidade de cada escola da rede. O decreto baseia-se nos princípios da BNCC e em diretrizes para educação integral, incluindo a valorização da diversidade, do protagonismo estudantil e das múltiplas formas de aprender, conforme o artigo 2º, parágrafo único:

- I - O conceito de educação integral que enfatiza a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes;
- II - O olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado;
- III - Os desafios da sociedade contemporânea, considerando as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar formas diversas de existir; [...] (Canoinhas, 2024, p.01).

O plano pedagógico-curricular do projeto é estruturado em dois grandes eixos: atividades definidas no âmbito da rede e no âmbito da unidade escolar. Ambos são interligados por parcerias intersetoriais e comunitárias

Figura 8: Desenho Pedagógico-Curricular



FONTE: Plano de trabalho/ 2024 política pública municipal da escola em tempo integral/ Canoinhas. Descrição da imagem: A imagem apresenta um círculo azul escrito ao centro: Âmbito de rede municipal de ensino, interligado a ele, um retângulo verde, com a escrita ao centro: Atividades definidas no âmbito da Rede de Ensino e Atividades definidas no âmbito da Unidade Escolar. Separado outro círculo azul claro e ao seu centro escrito: parcerias intersetoriais ou com instituições ativas na comunidade. Interligado a ele, um retângulo verde e ao centro escrito: atividades selecionadas pela rede de ensino por meio de acordos de cooperação ou contratos firmados. Atividades identificadas pela família e os estudantes, desde que avaliadas e validadas e autorizadas pela rede de ensino.

A estrutura geral do Projeto Municipal Escola em Tempo Integral, apresenta também o desenho pedagógico - curricular de ampliação da jornada escolar.

Figura 9: Desenho Pedagógico–Curricular Do Projeto Escola em Tempo Integral



Fonte: Plano de trabalho/ 2024 política pública municipal da escola em tempo integral/ Canoinhas, p, 07.

A imagem apresenta vários círculos, sendo o central escrito Currículo do ensino regular e o protagonismo do estudante, interligados a ela, círculos que representam as atividades complementares de 1 a 5, mais afastado, há 4 círculos maiores, que apresentam a carga horária

A matriz curricular da parte diversificada foi aprovada em 2013 pelo Conselho Municipal de Educação, orienta as atividades complementares do projeto, conforme disposto no plano de trabalho de 2024.

Figura 10: Matriz Curricular das Atividades Complementares da Rede Municipal de Ensino/Parte Diversificada

ATIVIDADES COMPLEMENTARES PARTE DIVERSIFICADA	Acompanhamento Pedagógico
	Meio Ambiente
	Esporte e Lazer
	Direitos Humanos em Educação
	Cultura e Artes
	Inclusão Digital
	Promoção da Saúde
	Educomunicação
	Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza
	Educação Econômica e Cidadania

Fonte: Plano de trabalho/ 2024 política pública municipal da escola em tempo integral/ Canoinhas. p. 12.

Com base nessa estrutura, foi realizada uma análise junto à equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas para identificar em qual área da matriz curricular poderia ser inserida a oficina de Libras.

Quadro 6: Matriz Curricular da Rede Municipal de Canoinhas

MATRIZ CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CANOINHAS	CENSO ESCOLAR			
	CÓDIGO	CÓDIGO	CÓDIGO DA	NOME DA
ATIVIDADE COMPLEMENTAR	NOME DA ÁREA	NOME SUBÁREA	ATIVIDADE	ATIVIDADE
Cultura e Artes /CAPOEIRA	1. Cultura, Artes e Educação Patrimonial	15. Manifestações Culturais Regionais	15001	Capoeira
Cultura e Artes	1. Cultura, Artes e Educação Patrimonial	17. Leitura e Salas Temáticas	17002	Línguas Estrangeiras
Meio Ambiente/ RECICLAGEM	13. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	133. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável	13303	Reciclagem
Meio Ambiente/HORTA E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	13. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	133. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável	13104	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou jardinagem escolar
Inclusão Digital/MAKER	14. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	142. Cultura Digital e Tecnológica	14201	Robótica Educacional
Esporte e Lazer/YOGA	2. Esporte e Lazer	22. Atividades Desportivas	22007	Yoga
Inclusão Digital/SENAI/SESI	14. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	142. Cultura Digital e Tecnológica	14201	Robótica Educacional
	14. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	142. Cultura Digital e Tecnológica	14202	Tecnologias Educacionais
	14. Comunicação, Uso de Mídias e	149. Outras	14999	Outra Categoria de Comunicação,

	Cultura Digital e Tecnológica			Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica
Promoção da Saúde/SENAI/SESI	19. Saúde e Educação Socioemocional	191. Promoção da Saúde	19101	Promoção da Saúde
Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza/SENAI/SESI	10. Iniciação Científica	10.1 Iniciação Científica	10103	Iniciação Científica
Promoção da Saúde/SENAI/SESI	19. Saúde e Educação Socioemocional	191. Promoção da Saúde	19202	Atividades de autoconhecimento, identificação e gestão de sentimento
Educação Econômica e Cidadania/SENAC	17. Trabalho e Educação para o consumo, financeira e fiscal	172. Educação Financeira	17201	Educação Financeira
Inclusão Digital/SENAC	14. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	149. Outras	14999	Outra Categoria de Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica
Direitos Humanos em Educação/SENAC	4. Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Civismo	41. Educação em Direitos Humanos	41019	Ações de respeito à diversidade
Promoção da Saúde/SENAC	19. Saúde e Educação Socioemocional	191. Promoção da Saúde	19101	Promoção da Saúde

Fonte: Plano de trabalho/ 2024 política pública municipal da escola em tempo integral/ Canoinhas. p. 12.

O Plano de trabalho/2024 Política Pública Municipal da Escola em Tempo Integral (2024, p.12), ainda traz:

Outras atividades poderão ser mapeadas e, consequentemente categorizadas, desde que possa ser identificada a possibilidade de trabalhar habilidades dos eixos norteadores da educação infantil e os componentes curriculares do ensino fundamental, a partir da BNCC e dos currículos das Redes Municipais de Ensino. (Canoinhas, 2024, p.12)

Considerando a estrutura organizacional da matriz curricular municipal que se fundamenta na BNCC, a qual não apresenta orientações sobre o ensino de Libras, há duas possibilidades de inserir na matriz curricular a oficina de Libras para os alunos ouvintes em fase de alfabetização, sendo nas áreas:

Quadro 7: Sugestão de inclusão do ensino de libras na matriz Curricular-Atividades Complementares.

Atividade Complementar	Código/ nome da área	Código/ nome sub área	Nome da atividade
Cultura e Artes	1.Cultura, artes e educação patrimonial	Leitura e salas temáticas	Línguas estrangeiras
Direitos Humanos em Educação	4. Educação em direitos humanos, cidadania e civismo	4.1. Educação em Direitos Humanos	Ações de respeito a diversidade.

Fonte: Autora, com base no Plano de trabalho/2024 Política Pública Municipal da Escola em Tempo Integral (2024, p.12)

Considerando os marcos legais, a defesa da equidade e os princípios da educação inclusiva, a proposta foi classificada entre as atividades complementares nas áreas de Cultura e Artes (Línguas Estrangeiras) e Educação em Direitos Humanos (Respeito à diversidade). Dessa forma, as oficinas de Libras foram incorporadas à área de Direitos Humanos, uma vez que contribui para a valorização da diversidade linguística e para a promoção da acessibilidade comunicacional.

2.6.2 Elaboração da oficina de libras para os estudantes ouvintes das turmas de alfabetização do ensino regular que frequentam o projeto escola em tempo integral

O ensino de uma nova língua exige estratégias metodológicas adequadas que despertem o interesse e a motivação das crianças. De acordo com Gesser (2012) *apud* Lima e Martins (2022, p. 5), “embora não exista uma quantidade e variedades disponíveis de materiais já prontos, o próprio professor pode desenvolver seus recursos”. Assim, o professor pode desenvolver estratégias metodológicas, com materiais reciclados, músicas, brincadeiras, jogos, recursos visuais atrativos, que estimulem o discente ouvinte, ao interesse, pelo seu aprendizado na L2.

Tondinelli (2016) *apud* Lima e Martins (2022, p. 5) destaca que as estratégias devem estimular a percepção visual e a atenção aos detalhes dos gestos. Nesse

sentido, muitas brincadeiras e jogos tradicionais podem ser adaptados à Libras. O objetivo principal das oficinas é proporcionar uma aprendizagem significativa, despertando o interesse pela Língua Brasileira de Sinais e promovendo a interação entre ouvintes e surdos na sociedade.

A estrutura das oficinas foi inspirada nas contribuições de Cavalcante (2010), Oliveira (2021) e Messa (2018), autores cujas pesquisas foram fundamentais para a organização dos conteúdos e habilidades cognitivas desenvolvidas. As metodologias propostas, por sua vez, foram enriquecidas por ideias lúdicas extraídas da obra de Souza (2022), sempre adaptadas à faixa etária das turmas de alfabetização.

Cada oficina abordou conteúdos diferentes, como alfabeto, números, animais, cores, sentimentos, profissões e meios de transporte, utilizando jogos, dinâmicas, recursos visuais e tecnológicos. O Quadro 7 apresenta a distribuição dos conteúdos, habilidades cognitivas e metodologias de cada oficina.

Quadro 8: Relação de conteúdo /habilidades Cognitivos e metodologia por oficina

OFICINAS	CONTEÚDOS HABILIDADES COGNITIVAS	METODOLOGIA
Oficina 1	Alfabeto em libras, identificação pessoal e números.	Dados gigantes com o alfabeto, telefone sem fio em libras com palavras digitadas, atividades impressas de fixação de conteúdo, apresentação do seu nome e idade para toda a turma, sempre com o apoio e incentivo da professora.
Oficina 2	Animais	Utilizar recursos atrativos com o tema Ditado Visual, no qual a professora utiliza um avental com bolso e diversas miniaturas de animais dentro, a pesquisadora mostra o brinquedo e em seguida ensina o sinal. Após retirar todos os animais do avental. Vai guardando-os de forma individual novamente, mostrando um a um para os alunos e eles reproduzem o sinal que aprenderam.
Oficina 3	Cores e	- Utilizar E.V.A com diversas cores, mostrar para os educandos cada cor e seu sinal. Após apontar para objetos na sala de aula e solicitar para eles fazerem o sinal em Libras da cor específica; - Ensinar o sinal das saudações e dias da semana. Após efetuar telefone sem fio das palavras já estudadas, de

	Saudações/Dias da semana	forma que todos possam envolver-se e interagir com esta dinâmica. - Fazer a dinâmica do telefone sem fio, utilizando palavras soletradas e posteriormente, com sinais estudados na aula anterior sobre animais, a fim de efetuar uma revisão dos mesmos, bem como para analisar posteriormente sobre o tempo de uma aula para a outra, se os alunos não esquecem dos conteúdos abordados.
Oficina 4	Pessoas da Família	- Mostrar imagens de material em Libras, no qual aparece o boneco fazendo o sinal e ao lado a escrita, o material é colorido e atrativo, distribuir para cada criança, uma imagem. - Solicitar que cada um levante-se, e reproduza o sinal, para que os demais possam descobrir qual é, posteriormente a professora reproduz o sinal, mostrando os parâmetros da Libras; - Passar a “Caixa Mágica”, onde cada criança tira um papel com a palavra de sinais já estudados, escrito em português, e fará o sinal para a turma, os demais deverão descobrir qual é o sinal. (Obs: a professora deverá dar suporte no individual para cada educando, ao efetuarem o sinal).
Oficina 5	Alimentos	- Mostrar imagens com alimentos, ensinar cada um para os alunos, depois perguntar em libras para cada aluno qual seu alimento preferido, caso, algum alimento em que as crianças escolherem, não tenha sido ensinado, ensinar para a criança, a fim de despertar curiosidade aos demais, ampliando assim o interesse e repertório nos sinais já estudados. - Ao final da aula, fazer a dinâmica do telefone sem fio, porém esta vez já inserindo frases, com todos os sinais já trabalhados até aqui.
Oficina 6	Sentimentos	- A professora deverá usar uma fada de fantoche, encosta a varinha da fada na cabeça de algumas crianças, de forma aleatória e pergunta em libras, como ela está se sentindo, a criança fala no ouvido da fada seu sentimento, e a professora em seguida reproduz o sinal em Libras para todos aprenderem o sinal; - Ensinar vários sinais e suas expressões, coloca algumas frases curtas em LP, com os sinais dos sentimentos dentro de um pote, os alunos pegam em forma de sorteio as frases e em seguida fazem a apresentação em Libras para os demais colegas, (auxiliar os alunos na leitura das frases, lembrando que eles estão em fase de alfabetização).

Oficina 7	Profissões	- Perguntar quais as profissões que as crianças desejam exercer ou que elas admiram, ensinar os sinais das mesmas e em seguida, pedir para que em duplas, eles façam uma entrevista com seus pares, a fim de perguntar, nome, idade, cor preferida, comida que mais gosta e profissão que deseja exercer. Neste momento, será observado a interação entre eles, compreensão do que o colega está falando em libras e a própria troca de sinais entre as duplas. A professora deverá dar suporte para todas as duplas, passando pelas carteiras quando alguém solicitar e em seguida observar a evolução de cada participante.
Oficina 8	Meios de Transportes	- Com uso de recursos tecnológicos, colocar vídeo no youtube sobre meios de transporte, que apresente imagem do meio de transporte, sua escrita em português e que saia o som, e suas classificações: aquático, terrestre e aéreo. Ao lado de cada imagem a professora deve sinalizar em libras e as crianças irão fazendo juntamente com a professora os sinais. - Dividir a sala em grupos de 3 crianças, para procurarem em revistas diferentes tipos de meio de transportes, recortar e colar em um cartaz. - Os grupos devem apresentar seus trabalhos para toda a turma, reproduzindo o sinal em libras para imagem encontrada.

Fonte: Autora com base em Cavalcante (2010), Messa (2018) e Oliveira (2021), 2025.

As pesquisas de Cavalcante (2010), Messa (2018) e Oliveira (2021) foram fundamentais para nortear a organização dos conteúdos e das habilidades cognitivas trabalhadas na elaboração e estruturação das oficinas. As metodologias adotadas, por sua vez, foram inspiradas nas propostas dinâmicas e lúdicas identificadas na pesquisa de Souza (2022), sendo todas adaptadas às especificidades da faixa etária do público-alvo das oficinas.

Os conteúdos selecionados possibilitam uma abordagem interdisciplinar e contribuem significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem, articulando-se com os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, que “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010). Ainda que preservem suas especificidades, essas áreas

se complementam na formação integral dos estudantes, promovendo a articulação entre os saberes de forma contextualizada e significativa (Brasil, 2020).

A proposta pedagógica das oficinas está em consonância com os componentes curriculares da BNCC, mesmo que a Libras ainda não esteja formalmente incluída nesse documento. O ciclo de oficinas valoriza a interdisciplinaridade e oferece oportunidades para que as crianças ouvintes aprendam a se comunicar em Libras, contribuindo, assim, para a superação das barreiras linguísticas que ainda persistem na sociedade.

Diante do exposto, observa-se que a proposta de oficinas de Libras para alunos ouvintes em fase de alfabetização, no contexto do Projeto Escola em Tempo Integral, constitui-se como uma estratégia pedagógica inovadora e inclusiva, pautada na legislação vigente, em referenciais curriculares e em estudos que destacam a importância da aquisição de uma segunda língua desde os primeiros anos escolares. As oficinas foram organizadas de forma a respeitar as características da infância e favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas, por meio de atividades lúdicas e interativas, capazes de despertar o interesse das crianças pela Língua Brasileira de Sinais.

Assim, espera-se que essa iniciativa contribua para a promoção da equidade linguística, para a valorização da cultura surda e para a superação das barreiras comunicacionais ainda presentes na sociedade. No capítulo seguinte, serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação das oficinas, a partir da análise dos registros de participação, das observações da pesquisadora e das percepções dos envolvidos no processo.

3 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS OFICINAS DE LIBRAS

Este capítulo apresenta o desenvolvimento e a avaliação de um ciclo de oficinas de Libras voltado a estudantes ouvintes em fase de alfabetização, participantes do Projeto Escola em Tempo Integral. As oficinas foram organizadas com base em pressupostos teóricos e legais da educação inclusiva e do ensino bilíngue, visando promover o contato inicial com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) de forma lúdica, interdisciplinar e acessível. A apresentação do capítulo está estruturada em três seções: (a) o processo de implementação e aplicação das oficinas em contexto escolar; (b) a análise e avaliação das oficinas; e (c) o recurso educacional produzido.

3.1 IMPLEMENTAÇÃO DAS OFICINAS

A implementação das oficinas de Libras foi antecedida por planejamento pedagógico fundamentado nas diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, da Educação Bilíngue e da Política Municipal da Escola em Tempo Integral. Considerando o contexto da rede municipal de ensino de Canoinhas (SC) e as possibilidades de inserção da proposta no cotidiano escolar, definiu-se a integração das oficinas ao componente curricular “Direitos Humanos em Educação”.

O Quadro 9, extraído do Plano de Trabalho de 2024 do Grupo Escolar Municipal Professora Xeila Elisabete Cornelsen, explicita a organização curricular que orientou o desenvolvimento das oficinas, em consonância com a política pública da Escola em Tempo Integral no município.

**Quadro 9: Estrutura Organizacional/Plano de trabalho 2024 GEM Xeila
Elizabeth Cornelsen.**

UNIDADE EDUCACIONAL: GEM XEILA ELIZABETE CORNELSEN
ENSINO FUNDAMENTAL

Caracterização dos espaços, horários e dias de realização das atividades	Caracterização dos Atores do AAJE	AAJE - Atividade de Ampliação da Jornada Escolar	Caracterização das Responsabilidades-Parceiro Externo
GEM XEILA ELIZABETE CORNELSEN Endereço: R: Alvino Voigt, nº 1393, Campo da Água Verde Realização: 4ª, 5ª e 6ª feira Horário: 7h e 45 às 13horas	01Turma Matutino: 1º e 2º ano-25 a 30 alunos	- Esporte e Lazer: Capoeira (02 aulas semanais)	
		- Esporte e Lazer: Tênis (02 aulas semanais)	UNIMED/SC
		- Meio Ambiente (02 aulas semanais)	
		- Cultura e Artes: Inglês (02 aulas semanais)	
		- Cultura e Artes (02 aulas semanais)	
		- Inclusão Digital: MAKER (05 aulas semanais)	SESI
		- Almoço, higiene e descanso (01 hora e 15 min por dia)	

Fonte: Plano de trabalho/2024 política pública municipal da escola em tempo integral/Canoinhas, p.15

As oficinas foram desenvolvidas semanalmente às quartas-feiras, no período matutino, com 45 minutos de duração, entre os meses de setembro e dezembro de 2024. Essa periodicidade favoreceu o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos estudantes e a sistematização dos dados para análise.

A proposta pedagógica manteve alinhamento com as áreas do conhecimento previstas na BNCC, promovendo a interdisciplinaridade mesmo diante da ausência de inserção formal da Libras no documento nacional. As atividades priorizaram práticas lúdicas, interativas e acessíveis, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e comunicativo das crianças e estimulando o interesse pela língua de sinais.

Nesse sentido, a implementação das oficinas teve como propósito ampliar o repertório linguístico dos estudantes ouvintes e, simultaneamente, sensibilizar a comunidade escolar para a diversidade linguística, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas articuladas às políticas públicas vigentes.

3.1.1 Planejamento Pedagógico

O planejamento das oficinas considerou as normativas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, da Educação Bilíngue e da política local de Escola em Tempo Integral, articulando conteúdos, habilidades cognitivas e metodologias adequadas à faixa etária do público-alvo. Foram priorizadas brincadeiras, jogos simbólicos, recursos visuais e atividades sensoriais, reconhecendo o brincar como atividade central na infância e como mediador da aprendizagem.

Ferreira (2021) *apud* Oliveira (2021) ressalta que um ambiente escolar inclusivo, demanda esforço coletivo para o atendimento à multiculturalidade em sala de aula. Nessa mesma direção, Candau (2008, p. 49) *apud* Oliveira (2008, p. 37) enfatiza que os grupos culturais não são homogêneos, o que permite conceber a escola como espaço de múltiplas possibilidades de aprendizagem, marcado pela interação de diferentes grupos sociais e por suas especificidades.

Esses aportes evidenciam a importância de incluir a Libras como conteúdo acessível e significativo nas experiências educacionais de todos os estudantes, especialmente no Ensino Fundamental, contribuindo para a construção de uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade linguística e no direito à comunicação das pessoas surdas.

3.1.2 Organização das Turmas e Cronograma

Participaram estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, totalizando 25 alunos. As oficinas foram inseridas no horário regular das turmas, respeitando os tempos pedagógicos da escola e garantindo continuidade semanal para favorecer a aprendizagem.

3.1.3 Descrição das Oficinas Aplicadas

As oficinas foram compostas por apresentações iniciais em Libras, atividades de reconhecimento de sinais, dinâmicas de comunicação visual, jogos lúdicos e práticas de interação entre os alunos. Registros fotográficos acompanharam cada etapa, compondo evidências do processo de aprendizagem.

a) Oficina 1 – Alfabeto, Números e Identificação Pessoal

A primeira oficina foi organizada em dois momentos principais: (1) uma conversa introdutória sobre a importância da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e apresentação dos objetivos da proposta; e (2) o ensino do alfabeto em Libras, dos números e da identificação pessoal (nome e idade).

Para essa aula inicial, adotou-se o uso de materiais concretos e lúdicos, como dados gigantes com letras do alfabeto em Libras, dinâmicas de “telefone sem fio” com palavras soletradas e atividades impressas de fixação. Os estudantes foram convidados a realizar sua apresentação pessoal em Libras, utilizando os sinais trabalhados para nome e idade. Tais recursos didáticos tiveram como finalidade criar um ambiente participativo e favorecer a construção de significados em torno da língua de sinais.

Barbosa e Lacerda (2019) *apud* Oliveira (2021, p. 46) destacam que o ensino do alfabeto datilológico constitui um passo inicial fundamental no processo de ensino de Libras para crianças ouvintes. Com base nessa perspectiva, a oficina foi estruturada de modo a proporcionar essa base, promovendo a familiarização dos alunos com os sinais correspondentes às letras.

Imagens 8: Aula 1 de Libras: Alfabeto, dinâmica com dados



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Nas duas imagens a pesquisadora está fazendo sinal em libras de borboleta, há quatro alunos segurando dados grandes e coloridos com sinais das letras do alfabeto, um aluno tenta reproduzir o sinal efetuado pela pesquisadora, outro aluno sentado na carteira, observando.

Ao longo da atividade, observou-se interesse dos estudantes pelo tema e reconhecimento prévio de alguns sinais, possivelmente resultante de vivências anteriores na escola com apresentações em Libras em datas comemorativas. Dall'Astra (2015) *apud* Oliveira (2021, p. 46) enfatiza que é necessário, no ambiente escolar, a presença de sujeitos com fluência em língua de sinais, de modo a favorecer interações significativas.

A utilização de materiais concretos contribuiu para reduzir a timidez inicial e promover maior participação. O brincar, conforme Leontiev (1998) *apud* Messa (2018, p. 42), constitui atividade central na infância, o que justifica o uso de recursos lúdicos como eixo metodológico para o ensino de uma língua adicional de modalidade visual.

[...] no ensino de uma língua adicional não deve ser diferente, já que na aquisição de uma língua visual a ser adquirida precocemente, é necessário grande investimento no desenvolvimento da imaginação e de novas experiências.

Messa (2018) ressalta que, nesse processo, é necessário investir no desenvolvimento da imaginação e em novas experiências.

Ao final da aula, os estudantes demonstraram entusiasmo e disposição para participar das atividades práticas. Como tarefa para casa, foi entregue material com o alfabeto em Libras para correspondência com o português escrito, possibilitando também o contato das famílias com os sinais e ampliando o alcance das ações de inclusão linguística para além do espaço escolar.

b) Oficina 2 – Animais

A segunda oficina teve como objetivo trabalhar sinais referentes aos animais, por meio de abordagem lúdica e visual. A dinâmica utilizada foi o Ditado Visual, estruturada a partir de um avental com bolsos contendo miniaturas de animais em pelúcia e plástico. Cada animal era retirado, apresentado à turma e, em seguida, associado ao respectivo sinal em Libras. Posteriormente, os animais eram recolocados e retirados em ordem aleatória, para que os estudantes reproduzissem os sinais.

Essa abordagem, baseada na manipulação de objetos concretos, favoreceu o estabelecimento de relações entre imagem, objeto e sinal em Libras, contribuindo para a elaboração conceitual. Messa (2008) observa que a língua de sinais, por sua modalidade viso-gestual, requer experiências visuais diversificadas, o que confirma a adequação da escolha metodológica.

Imagens 9: Aula de Libras 2: Dinâmica ditado visual.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição das imagens: Em sala de aula, os alunos estão sentados, atentos. A docente utiliza um avental colorido com miniaturas de animais. Em uma das imagens, é apresentado o sinal de “porco” acompanhado do brinquedo; na outra, o sinal de “tartaruga”, com os estudantes reproduzindo os sinais.

A atividade despertou alto nível de engajamento e curiosidade entre os alunos. À medida que novos animais eram revelados, a expectativa aumentava, gerando perguntas espontâneas como: “Professora, como é o sinal de tubarão?” Ou “Qual o sinal de urso?”. Tais indagações revelaram não apenas o interesse, mas também a atenção dos estudantes à variedade de sinais e à ausência de certos animais na atividade, o que incentivou o pensamento crítico e a participação ativa. O objetivo da oficina foi alcançado, com evidências de associação entre o objeto concreto, o sinal em Libras e a palavra em Língua Portuguesa, configurando uma aprendizagem significativa e interdisciplinar.

A articulação entre visualidade, ludicidade e linguagem contribuiu para um ambiente interativo, condição essencial para o ensino de Libras na fase de alfabetização. À luz de Vygotsky (1987), a mediação de instrumentos simbólicos, como a linguagem, é central para o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores; nesse contexto, a Libras, enquanto língua visual-espacial, assume papel mediador relevante quando integrada a práticas pedagógicas significativas.

c) **Oficina 3 – Cores, Saudações e Dias da Semana**

A terceira oficina foi estruturada em três momentos e teve como finalidade ampliar o vocabulário em Libras, contemplando cores, saudações e dias da semana, conteúdos de alta recorrência comunicativa no cotidiano escolar.

Primeiro momento: Cores

Inicialmente, foram utilizados cartões coloridos em E.V.A., cada um representando uma cor distinta. Após a apresentação dos sinais correspondentes, os estudantes foram convidados a identificar objetos na sala que possuíssem aquelas cores, reproduzindo os sinais simultaneamente. Essa estratégia buscou associar cor, sinal e objeto, favorecendo a aprendizagem por meio de experiências sensoriais.

Imagem 10: Aula de Libras 3: Cores



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Foto tirada do fundo de uma sala de aula, os alunos estão sentados, de costas para a imagem e de frente para a pesquisadora, que está em pé segurando um objeto grande de cor azul, em formato retangular. Ela está fazendo o sinal de azul em Libras e os alunos estão reproduzindo. Há cartazes nas paredes e ao fundo da pesquisadora, uma lousa verde.

Em uma das situações, uma aluna solicitou espontaneamente a oportunidade de demonstrar o sinal de uma cor para os colegas. Esse gesto desencadeou a

participação voluntária de outros alunos, promovendo um momento de protagonismo infantil e engajamento coletivo na atividade.

Imagem 11: Aluna fazendo sinal em libras da cor verde.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Uma menina está em pé na frente de um quadro, ela está fazendo o sinal de verde em libras, ao fundo aparecem alguns cartazes com alfabeto e ao lado uma carteira.

Segundo momento: Saudações e dias da semana

Na sequência, foram ensinados sinais correspondentes a saudações cotidianas e aos dias da semana. Após o ensino direto, os estudantes participaram de dinâmica de “telefone sem fio” utilizando palavras soletradas e estudadas previamente, integrando conteúdos de oficinas anteriores, como o alfabeto.

Imagem 12: Dinâmica do telefone sem fio de palavras soletradas



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Há 5 crianças paradas em fila, sendo que duas delas estão viradas uma para a outra, uma está sinalizando a letra A em libras. O rosto das crianças não está aparecendo.

Terceiro momento: Revisão com foco nos animais estudados

Ainda na mesma aula, foi realizada uma nova dinâmica do telefone sem fio, desta vez utilizando os sinais referentes aos animais estudados na oficina anterior. A proposta permitiu reforçar os conteúdos e analisar a retenção dos aprendizados entre as aulas.

Imagem 13: Dinâmica do telefone sem fio: Alunos fazendo sinal de amarelo



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Há 5 crianças paradas em fila fazendo a dinâmica do telefone sem fio, um menino e uma menina fazem o sinal em libras de amarelo, eles usam uniforme e estão em uma sala de aula.

A repetição planejada dos sinais contribuiu para a consolidação da aprendizagem, evidenciando que os estudantes passaram a reconhecer e reproduzir os sinais com maior autonomia, além de compreender gestos realizados pelos colegas, o que indica avanço na compreensão da estrutura visual-espacial da Libras.

d) Oficina 4 – Pessoas da Família

A quarta oficina teve como objetivo ampliar o repertório lexical dos estudantes em Libras, com foco nos sinais referentes aos membros da família. A escolha desse

conteúdo se deu pela relevância das relações familiares na vida das crianças e pela presença recorrente desse vocabulário em interações sociais e escolares.

Primeiro momento: apresentação dos sinais com material visual

Foram distribuídos materiais coloridos com imagens estilizadas de personagens representando familiares. Cada imagem era acompanhada da palavra em Língua Portuguesa e da representação do sinal em Libras. A mediação visual favoreceu o reconhecimento e a memorização do vocabulário.

Imagem 14: Professora fazendo sinal em Libras de Tio



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Pesquisadora em pé, na frente dos alunos, com uma mão ela segura uma imagem colorida e com a outra faz o sinal em libras de tio, as crianças reproduzem o sinal. Eles estão em uma sala de aula.

Segundo momento: reprodução individual e correção dos parâmetros

Na etapa seguinte, os estudantes foram convidados a realizar, individualmente, o sinal correspondente ao personagem de sua imagem, enquanto os colegas tentavam identificá-lo. Esse procedimento favoreceu o reconhecimento coletivo e a valorização dos parâmetros da Libras (configuração de mão, ponto de articulação, movimento e expressões não manuais), que foram retomados e reforçados ao longo das correções.

Imagem 15: Alunos fazendo sinais de amigo e irmão para a classe.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Na primeira imagem um aluno está em pé fazendo sinal de amigo em libras e a professora está ao seu lado o observando. Na segunda imagem a professora e a aluna estão em pé, fazendo sinal em libras de irmão, demais alunos as observam.

Terceiro momento: dinâmica da “Caixa Mágica”

Para encerramento, utilizou-se a dinâmica da “Caixa Mágica”, contendo palavras em Língua Portuguesa relacionadas aos sinais já estudados. Cada estudante sorteava um papel, lia (com apoio quando necessário) e realizava o sinal correspondente. A turma tentava identificar o significado do sinal, promovendo revisão dos conteúdos e protagonismo discente.

Imagem 16: Atividade com a Caixa Mágica.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição das imagens: na primeira imagem a aluna retira uma palavra de uma caixa enfeitada com formas geométricas, na segunda ela está em pé fazendo sinal em libras de pai.

O episódio em que o sinal de “pai” foi inicialmente realizado com ponto de articulação no queixo, posteriormente corrigido para a boca, ilustra a relevância do trabalho com parâmetros e da precisão na execução dos sinais, mesmo em contextos iniciais de aprendizagem.

e) Oficina 5 – Alimentos

A quinta oficina abordou o campo semântico dos alimentos, considerando a centralidade desse tema no cotidiano das crianças e em situações sociais e familiares.

Primeiro momento: apresentação dos sinais e expressão de preferências

Foram apresentadas imagens coloridas de diferentes alimentos, acompanhadas de suas representações em Libras. Após a exibição e repetição dos sinais, realizou-se uma roda de conversa na qual os estudantes foram convidados a indicar, em Libras, seus alimentos preferidos, promovendo o uso ativo do vocabulário e a expressão de preferências pessoais.

Imagem 17: Aluna fazendo sinal de comer em Libras



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Aluna em pé ao lado de sua carteira, fazendo sinal em libras de comer, demais alunos a observam.

Segundo momento: dinâmica do telefone sem fio com frases

Em continuidade, a dinâmica do telefone sem fio foi adaptada para uso de frases curtas, integrando sinais de cores, animais, membros da família e alimentos estudados em oficinas anteriores. Essa progressão, do uso de palavras isoladas para frases, favoreceu o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras.

Imagem 18: Alunos fazendo telefone sem fio de frases.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Há 5 alunos em fila, fazendo a dinâmica do telefone sem fio, um deles faz o sinal em libras de família e o outro observa.

Ao final da oficina, verificou-se que os estudantes conseguiam formar frases simples com fluidez e reconhecer sinais realizados pelos colegas, indicando avanço na alfabetização visual-gestual e na articulação de vocabulário em estruturas mais complexas.

f) Oficina 6 – Sentimentos

A sexta oficina teve como foco a identificação e expressão de sentimentos por meio da Libras, ampliando o repertório linguístico e emocional dos estudantes. A temática dos sentimentos é essencial no processo de alfabetização emocional e

contribui significativamente para o desenvolvimento da empatia, da comunicação e da autorregulação emocional das crianças.

Primeiro momento: Introdução aos sinais dos sentimentos com recurso lúdico

Para promover o engajamento inicial, foi utilizado um fantoche de fada como elemento mediador da atividade. Ao entrar na sala com o fantoche, a atenção dos estudantes foi imediatamente captada, demonstrando a eficácia da estratégia lúdica na introdução de novos conteúdos.

O fantoche iniciou uma conversa com os alunos, expressando seus próprios sentimentos. Em seguida, foi ensinado o sinal de “sentimento” em Libras. Utilizando a varinha mágica da fada, ela encostava suavemente na cabeça de algumas crianças, perguntando em Libras como elas estavam se sentindo. Os alunos verbalizavam o sentimento para o fantoche, e a professora então ensinava o sinal correspondente para toda a turma.

Imagem 19: Aula sobre os sentimentos



Fonte: Autora, 2024.

Descrição das imagens: Na primeira imagem, uma menina sentada na cadeira, olhando para frente, com a cabeça, mas elevada e sorrindo, a pesquisadora segura um fantoche de fada e a varinha da fada encosta na cabeça da menina. A segunda imagem, é uma sala de aula, todos os alunos sentados fazendo sinal em libras de triste, a pesquisadora está em pé, no meio da sala de aula, segurando um fantoche de fada nas mãos. Ao fundo desenhos e enfeites pendurados nas paredes.

Inicialmente, houve predominância do uso do sinal de “triste”, o que levou à introdução de outros vocábulos, como “nervoso”, “feliz”, “preocupado”, “bravo”, “pensativo” e “medo”, ampliando o repertório emocional e linguístico.

Segundo momento: sorteio de frases e apresentação em Libras

Na sequência da oficina, os alunos sortearam frases curtas escritas em Língua Portuguesa (LP), contendo termos relacionados aos sentimentos. Essas frases estavam armazenadas em um recipiente transparente, e cada estudante, ao sortear uma frase, era convidado a realizar sua tradução e apresentação em Libras para a turma.

Foi prestado apoio individualizado nos casos em que os estudantes apresentaram dificuldade na leitura das frases em LP, respeitando o estágio de alfabetização em que se encontram. Ainda assim, foi possível observar que muitos alunos já conseguiam realizar a tradução de frases simples para Libras de forma autônoma, evidenciando avanços na aprendizagem da segunda língua.

Imagem 20: Dinâmica das frases em libras.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Pesquisadora em pé segurando um pote com papeis dentro, ela olha para o lado, uma aluna que está sentada, retira um papel.

Mesmo considerando o estágio inicial de alfabetização, observou-se que parte dos alunos já conseguia traduzir frases simples para Libras de forma relativamente autônoma, o que evidencia avanços na compreensão e produção da língua, bem como na nomeação de emoções.

g) Oficina 7 – Profissões

A sétima oficina teve como objetivo ampliar o vocabulário dos estudantes no campo das profissões, promovendo o uso da Libras como ferramenta de expressão de identidade, aspirações pessoais e reconhecimento social. A temática das profissões é especialmente significativa nesta etapa da formação, pois desperta o interesse das crianças para o futuro e permite conexões com suas experiências familiares.

Primeiro momento: apresentação e aprendizagem dos sinais das profissões

Foram apresentados os sinais das profissões mais comuns, como professor, policial, médico, pedreiro, agricultor, enfermeira, entre outras, contextualizando-as de forma próxima à realidade das crianças. Em seguida, os alunos foram convidados a compartilhar as profissões de seus familiares e suas próprias aspirações para o futuro.

Segundo momento: dinâmica de entrevistas em duplas

Na sequência, os estudantes foram organizados em duplas para participarem de uma atividade de entrevista em Libras. Utilizando os sinais já aprendidos ao longo das oficinas, cada dupla se apresentou utilizando os seguintes elementos: nome, idade, cor preferida, comida que mais gosta e profissão desejada.

Essa atividade favoreceu a ampliação do uso da língua em situações de comunicação reais e contextualizadas, promovendo a autonomia linguística dos estudantes.

Imagens 21: Alunos fazendo entrevista em Libras



Fonte: Autora, 2024.

Descrição das imagens: na primeira imagem, alunos sentados em duplas em sala de aula, fazendo sinais em libras, uma aluna está fazendo sinal de irmã e a outra a observa. Na segunda imagem todos os alunos sentados e uma dupla de meninos em pé, um deles faz a vogal “o” em libras e o outro o observa. O rosto das crianças não está aparecendo.

A oficina possibilitou o exercício da comunicação entre pares, proporcionando um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo. A interação entre os estudantes favoreceu a fixação dos sinais e estimulou o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como escuta, respeito à fala do outro e trabalho em equipe.

h) Oficina 8 – Meios de Transporte

A oitava oficina teve como objetivo ampliar o repertório lexical dos estudantes por meio do ensino de sinais relacionados aos meios de transporte, integrando aspectos da Língua Portuguesa (LP), da geografia e da educação tecnológica. Esta atividade promoveu uma abordagem interdisciplinar, possibilitando conexões significativas entre os conteúdos curriculares e o aprendizado da Libras.

Primeiro momento: introdução audiovisual e contextualização

Foi utilizado vídeo educativo disponível em plataforma digital, exibido na televisão da sala de aula, abordando meios de transporte terrestres, aquáticos e

aéreos. As imagens eram associadas a sinais em Libras durante a exibição, incentivando a repetição pelos estudantes.

Imagem 22: Pesquisadora utilizando recursos tecnológicos em sala.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: Pesquisadora em pé na sala de aula, os alunos estão sentados, uma menina está em pé, ao fundo da sala. Ao lado da pesquisadora tem uma televisão com a escrita "transporte aquático".

Segundo momento: atividade colaborativa com recorte e colagem

Os estudantes foram divididos em grupos de três integrantes e receberam revistas para procurar imagens de diferentes meios de transporte. Cada grupo deveria recortar as figuras encontradas e classificá-las como transporte terrestre, aquático ou aéreo, colando-as em um cartaz coletivo. Essa atividade favoreceu a cooperação entre os alunos e proporcionou um momento de construção do conhecimento de forma ativa, integrando os conteúdos trabalhados anteriormente com a prática da língua de sinais.

Imagens 23: Alunos em Grupos pesquisando.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição das imagens: Na primeira imagem, aparece três meninos em uma sala de aula, fazendo um cartaz, um está sentado e dois estão em pé, ao fundo deles, aparecem mais crianças estudando em grupos. Na segunda imagem, aparecem três grupos de meninas, sentadas em uma sala de aula, em grupos de três crianças, elas estão fazendo atividades com cartaz.

Terceiro momento: apresentação dos trabalhos em Libras

Após a conclusão dos cartazes, cada grupo apresentou seu trabalho à turma, mostrando as imagens coladas e reproduzindo em Libras o sinal correspondente a cada meio de transporte selecionado. Este momento reforçou a aprendizagem dos sinais, estimulou a oralidade em Libras e valorizou a autoria dos alunos na construção do conhecimento.

Imagem 24: Alunos apresentando atividade em Libras.



Fonte: Autora, 2024.

Descrição da imagem: três alunos em pé na sala de aula, um segura um cartaz com imagens e os outros dois fazem o sinal em Libras de carro. Ao fundo, deles há uma televisão com fundo roxo e um quadro.

A oficina contribuiu para a consolidação do vocabulário relativo a meios de transporte e para o desenvolvimento de habilidades de comunicação em Libras, além

de fomentar competências cognitivas e sociais, como classificação, trabalho em grupo e exposição oral.

O desenvolvimento do ciclo de oficinas de Libras com estudantes ouvintes das turmas de alfabetização da escola em tempo integral evidenciou a importância de práticas pedagógicas lúdicas, interativas e sensíveis às especificidades da infância.

A organização das oficinas em torno de temáticas do cotidiano escolar e familiar como alfabeto, animais, cores, sentimentos, profissões, entre outros, proporcionou um ambiente de aprendizagem significativo, no qual os alunos puderam construir conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais por meio da Língua Brasileira de Sinais.

A utilização de materiais concretos, dinâmicas em grupo, atividades sensoriais e recursos visuais favoreceu o engajamento dos estudantes, permitindo a assimilação de novos vocabulários e estruturas linguísticas de forma contextualizada e prazerosa. Além disso, a inclusão de momentos de socialização e protagonismo como apresentações em Libras contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da competência comunicativa dos educandos.

Verificou-se que, mesmo em turmas compostas por alunos ainda em fase inicial de alfabetização em Língua Portuguesa, foi possível introduzir a Libras de maneira acessível e progressiva, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada criança.

A avaliação das aprendizagens ocorreu de forma processual, predominantemente por meio de observação das participações, da execução dos sinais e das interações entre os estudantes, complementada por atividades impressas e dinâmicas como o telefone sem fio, que permitiram acompanhar o progresso individual e coletivo. Esse conjunto de dados fundamenta as análises apresentadas na seção seguinte.

3.2 Avaliação das oficinas de Libras

A avaliação das oficinas foi conduzida por meio de observações sistemáticas, análise das atividades realizadas ao longo das intervenções e entrevistas individuais com os estudantes participantes. Esses procedimentos permitiram compreender a percepção das crianças sobre o processo de aprendizagem da Libras, identificar

indícios de desenvolvimento linguístico e mapear o impacto das oficinas na redução de barreiras comunicacionais, alinhando-se à perspectiva de análise qualitativa proposta no Capítulo 2.

As entrevistas foram examinadas com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), a qual possibilitou a identificação de quatro categorias centrais: (1) experiências prévias com a Libras, (2) percepção sobre a importância da Libras nas escolas, (3) aprendizagem relacionada à Libras e (4) avaliação e interesse pela continuidade das oficinas. As categorias emergiram da recorrência temática nas falas dos estudantes e foram interpretadas à luz da literatura sobre educação bilíngue e inclusão linguística.

3.2.1 Procedimentos de Avaliação

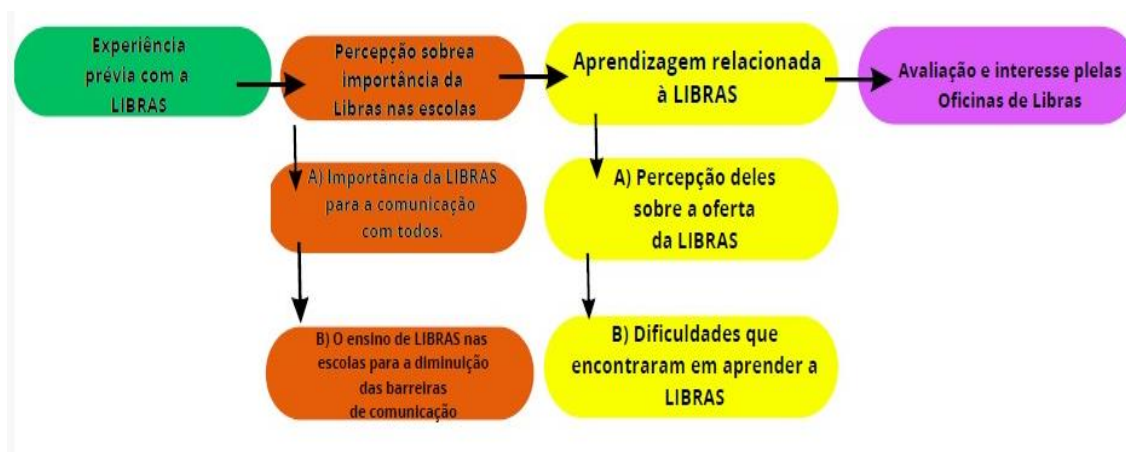
A avaliação qualitativa compreendeu três etapas: a) observação direta durante as oficinas, registrando comportamentos, interações e desempenhos; b) análise das atividades realizadas, incluindo produções individuais e dinâmicas coletivas; c) entrevistas estruturadas realizadas ao término do ciclo, visando captar a percepção das crianças sobre seu próprio processo de aprendizagem e sobre a relevância da Libras na escola.

A análise seguiu as três fases descritas por Bardin (2016):

1. Pré-análise – organização do corpus, leitura flutuante das transcrições e definição de categorias;
2. Exploração do material – codificação das unidades de registro e categorização temática;
3. Tratamento e interpretação – análise dos núcleos de sentido emergentes à luz do referencial teórico adotado.

Observe o fluxograma para melhor compreensão da distribuição da análise dos dados:

Figura 11: Distribuição da análise dos dados



Descrição da imagem: Distribuição da análise dos dados, dividida em 4 etapas, sendo que duas categorias estão subdivididas. A descrição detalhada de cada uma, segue nas próximas etapas da pesquisa.

Fonte: Autora, 2025.

3.2.2 Experiência prévia com a Libras

A primeira categoria buscou identificar se os estudantes já tinham estabelecido contato com pessoas surdas antes das oficinas e se tentaram utilizar a Libras fora do ambiente escolar. Dos 25 entrevistados, 10 relataram ter tido contato prévio com pessoas surdas e afirmaram ter tentado se comunicar com elas após as oficinas.

Os relatos demonstram que o aprendizado estimulou interações espontâneas fora da escola, revelando ampliação da acessibilidade comunicacional no cotidiano. O depoimento da Entrevista 6 ilustra essa aproximação:

“Tem uma mulher que é minha vizinha, daí eu sempre converso com ela em Libras. Mas comecei a falar em Libras com ela depois que comecei a ter Libras na escola.” (Entrevista 6)

Outro relato evidencia tentativa de comunicação mesmo em situações de contato breve: “Eu vi uma pessoa surda na rua e cumprimentei em Libras.” (Entrevista 16)

E, em alguns casos, as crianças buscaram aplicar o que aprenderam mesmo sem presença de uma pessoa surda: “Eu tentei conversar em Libras com meu irmão.” (Entrevista 18)

Essas evidências demonstram que o ensino de Libras favoreceu a sensibilização dos estudantes para a comunicação em diferentes contextos sociais, alinhando-se à concepção de alteridade discutida por Quadros (2006), segundo a qual o contato com a diferença linguística promove empatia e aproximação entre surdos e ouvintes.

Desta forma, podemos perceber que a problemática que esta pesquisa levantou, de sensibilizar a comunidade e contribuir com a eliminação de barreiras comunicacionais, pode ser sim, amenizada, com o ensino da língua brasileira de sinais para crianças ouvintes.

O quadro a seguir, traz uma análise das respostas das entrevistas.

Quadro 10: Experiência Prévia com a Libras

Contato com pessoa surda	Experiência em utilizar Libras
Entrevista 3 – Tio surdo	Entrevista 3 – Tentou conversar com tio em Libras
Entrevista 6 – Vizinha surda	Entrevista 6 – Conversa com vizinha em Libras
Entrevista 7 – Já viu uma pessoa surda, tentou se comunicar	Entrevista 7 – Relatou uso básico em Libras
Entrevista 9 – O amigo do pai surdo	Entrevista 9 – Tentou comunicação em Libras com dificuldade
Entrevista 10 – Primo do pai é surdo	Entrevista 10 – Tentou se comunicar em Libras
Entrevista 16 – Viu pessoa surda na rua	Entrevista 16 – Cumprimentou em Libras
Entrevista 17 – Viu pessoa surda na rua	Entrevista 17 – Tentou conversar em Libras
Entrevista 18 – Não	Entrevista 18 – Tentou SE COMUNICAR EM Libras com o irmão que é ouvinte.
Entrevista 22 – Não	Entrevista 22 – Mas ensina Libras ao primo mais velho, que é ouvinte.
Entrevista 23 – Parente surdo (família do padrasto)	Entrevista 23 – Conseguiu se comunicar em Libras (cumprimento)
Entrevista 24 – Amiga da mãe surda	Entrevista 24 – Utilizou Libras com ela
Entrevista 25 – Aluno da mãe é surdo	Entrevista 25 – Tentou comunicação em Libras
Demais Entrevistados 1, 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21 → não tiveram contato	→ não relataram uso

Fonte: Autora, 2025, com base nos dados levantados com a entrevista.

A utilização da Libras foi descrita em contextos simples, geralmente cumprimentos ou palavras básicas, ao ver uma pessoa surda, e os que não tiveram

contato, demonstraram tentar se comunicar em casa, tentando repassar seu aprendizado para familiares e amigos, disseminando o uso da Libras no meio social, reforçando o papel da escola em ampliar horizontes.

Esses resultados dialogam com a perspectiva da educação inclusiva e com a política de difusão da Libras prevista no Decreto nº 5.626/2005, mostrando que a introdução precoce da língua de sinais na escola pode não apenas favorecer a interação entre pares, mas também estimular valores de solidariedade, diversidade e equidade entre crianças em fase de alfabetização.

O contato direto com surdos ajuda a consolidar o aprendizado e a valorizar a importância de Libras. Para crianças que ainda não tiveram essa experiência, as aulas de Libras funcionam como uma ponte para o entendimento e a empatia com as pessoas surdas. Neste sentido, selecionou-se a próxima categoria.

3.2.3 Percepção sobre a importância da Libras nas escolas

Esta categoria, divide-se em duas subcategorias: A importância da Libras para a comunicação com todos (A) e O ensino de Libras nas escolas para a diminuição das barreiras de comunicação (B).

Na subcategoria (A) Importância da Libras para a comunicação com todos, o total de 25 crianças entrevistadas, 24 responderam afirmativamente e apenas 1 criança afirmou “não sei”, revelando dúvida em responder, mas não rejeição.

As respostas positivas revelam duas dimensões principais:

a) Inclusão e empatia:

As crianças entendem a Libras como uma ferramenta necessária para que ninguém seja excluído das interações. A afirmação da entrevista 13 nos revela positivamente este aspecto abordado: “Porque daí, se a gente tiver uma pessoa da nossa família que é surda [...] se a gente não saber Libras, daí a pessoa não vai saber o que nós vamos falar e a gente não vai saber conversar com ela. ”

E também a entrevista número 25, nos traz o verdadeiro sentido da inclusão e empatia que a pesquisa desenvolveu para com os educandos: “Porque assim as pessoas iam tornar o mundo um lugar melhor de viver. ” (Entrevista 25)

b) Direito de todos aprenderem:

Algumas falas indicam a ideia que se elaborou no pensamento crítico dos educandos, de que o aprendizado da Libras deve ser para todos. Como podemos observar na resposta da entrevista número 6: “Daí todo mundo ia saber a língua de cada um. ” (Entrevista 6)

Nesta subcategoria, há consenso de que a Libras é percebida como essencial para a comunicação, não apenas em situações específicas, mas como recurso de cidadania e convivência social.

Gesser (2009, p.77), afirma que:

Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca e é nesse sentido que a linguagem ocupa um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores (p.77).

Conforme Gesser afirma, o ensino de Libras para as crianças ouvintes, possibilita partilhar informações entre as pessoas surdas e as ouvintes, causando a sensibilização, eliminando as barreiras comunicacionais, proporcionando inclusão social e afetiva, empatia, e o direito de todos aprenderem, nos constituindo plenamente como seres humanos.

Messa (2008), aponta que “o ensino de Libras para ouvintes embora seja uma proposta recente, encontra-se em expansão, assim a escola tem um papel fundamental para que a Libras possa ser difundida nos diferentes espaços sociais. ”

Neste sentido, elevando as pesquisas nesta área, a subcategoria (B) O ensino de Libras nas escolas para a diminuição das barreiras de comunicação, aborda este assunto tão relevante, ouvindo dos próprios educandos a sua percepção em relação a aprendizagem da língua brasileira de sinais.

As respostas nesta questão, foram unânimes: as vinte e cinco crianças entrevistadas, responderam positivamente. As respostas também foram organizadas em duas dimensões:

1) Redução das barreiras comunicacionais:

A resposta da entrevista 15, deixa claro que a criança tem em mente que aprendendo Libras na escola, ao se deparar com uma pessoa surda no meio social, ela conseguirá se comunicar. Ao ser questionada se aprender a Libras na escola

poderia diminuir as dificuldades de comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes, ela afirma que: “Sim. Porque nós podemos falar e eles vão entender a gente.

E a entrevista 21, também afirma este questionamento. “Pode. Porque aí quando a gente sair, a gente se lembra e dá pra se comunicar”. (Entrevista 21)

2) Inclusão social e afetiva:

Uma das crianças entrevistadas afirma que se aprender Libras na escola, pode diminuir as barreiras de comunicação e a importância de saber a língua de sinais dentro da unidade escolar, “Sim. Porque é chato os surdos ficarem lá sozinhos e ninguém falar com eles”. (Entrevista 22).

Moser (2017, p. 16) afirma que a inclusão social é fundamental para o exercício da cidadania”, o discurso infantil demonstra clareza de que o ensino da Libras na escola é um fator de inclusão, capaz de aproximar ouvintes e surdos, prevenindo situações de isolamento e exclusão.

As respostas desta categoria, vem novamente afirmar que o ensino de Libras para alunos ouvintes nas escolas regulares, é uma resposta positiva para a problemática levantada nesta pesquisa, levando a quebra de barreiras comunicacionais entre estes dois públicos, podendo gerar uma melhor qualidade de vida para as pessoas surdas, com a efetiva inclusão na sociedade.

Para averiguar possíveis dificuldades encontradas no ensino desta língua e como foi o processo de aprendizagem dos educandos, através das oficinas, a próxima categoria, busca deixar claro, possíveis barreiras encontradas pelos próprios educandos, em relação ao seu aprendizado da língua brasileira de sinais.

3.2.4 Aprendizagem relacionada à Libras

Esta categoria, visa analisar o processo de aprendizagem da Libras, pelo público pesquisado, através das Oficinas. Ela dividiu-se em duas subcategorias, sendo a primeira, a percepção deles sobre a oferta da Libras (A) e a segunda, sobre as dificuldades que encontraram em aprender a Libras (B).

Foi possível observar que as crianças do 1º ano (ainda em alfabetização) apresentaram discursos mais curtos, porém coerentes. Já alunos do 3º ano

conseguiram elaborar melhor suas falas, trazendo argumentos mais complexos como por exemplo o uso futuro em trabalho e a importância para acessibilidade no meio social. Segundo Gesser (2012), tal prática funciona de forma mais adequada com alunos já alfabetizados, assim as respostas melhor estruturadas com coerência, foram as respostas do público que já se encontra alfabetizado, vindo de encontro com a afirmativa de Gesser.

Na subcategoria (A) Percepção dos alunos sobre a oferta da língua brasileira de sinais na escola, as respostas foram unânimes, em relação a positividade desta oferta. Os alunos demonstram interesse, prazer e valorização, associando o aprendizado à inclusão e à comunicação com pessoas surdas. As falas revelam também o reconhecimento da importância social da Libras como forma de “ajudar” e “falar com quem não escuta”. Confirmando o que Strobel (2008) afirma, quanto à valorização da cultura surda e da aprendizagem como forma de reconhecimento do outro.

Muitos alunos relatam satisfação com o aprendizado e demonstram orgulho em participar das aulas. Frases como “Sim, consegui” (Entrevista 1) e “Eu aprendi bastante” (Entrevista 22) mostram um sentimento de realização e pertencimento. Outro ponto recorrente é o entendimento de que aprender Libras é uma forma de quebrar barreiras comunicativas e acolher o outro, como podemos observar a resposta da entrevista 4, “Porque daí as pessoas que não sabem podem aprender e se comunicar com a sua família que podem ser surdos” (Entrevista 4).

A oferta da oficina é percebida como necessária e significativa, como destacam os alunos em suas falas: “ Se chegar um aluno surdo, a gente não vai saber o que ele está falando. E aí eu aprendi Libras, vou consigo ver o que ela ou ele está falando” (Entrevista 1) e “Se nós aprender, a pessoa surda vai se comunicar com a gente” (Entrevista 5). Outro pesquisado, reforça a relevância da continuidade das oficinas, “Eu acho que devia ser de tarde, de manhã, em todas as escolas” (Entrevista 6), demonstrando assim o interesse pelo aprendizado.

Estas respostas, dialogam com Gesser (2009) sobre a importância do contato direto com a língua brasileira de sinais, favorecendo um melhor desempenho na aprendizagem desta língua, principalmente quando estes educandos estão em fase de alfabetização, despertando interesse, mas também uma visão de preocupação com a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes. Mostrando que crianças

tem uma maior empatia, quando expostas a realidade do outro ser diferente, em relação a comunicação e que se aprenderem outra forma para falar com pessoas surdas, podem amenizar estas barreiras.

Na subcategoria B, dificuldades que os alunos encontraram em aprender a Libras, embora a maioria dos alunos afirmaram ter aprendido a Libras com facilidade, alguns relatos pontuais sugerem pequenas dificuldades relacionadas à fase inicial de aprendizagem de uma nova língua. Essas dificuldades não aparecem como queixas, mas sim como limitações naturais do processo de aquisição linguística. Poucos alunos expressaram insegurança parcial quanto ao domínio do conteúdo, como nas falas: “Tô quase” (Entrevista 2), e “Mais ou menos” (Entrevista 15). Podendo ser um adentro para uma possível insegurança de afirmar que não conseguiram atingir a fluência na língua de sinais.

Essas respostas indicam que, para algumas crianças, o aprendizado ainda está em construção, o que é esperado diante do caráter introdutório das aulas. O tempo reduzido em que houve a aplicabilidade da pesquisa, pode ser um fator que contribuiu para tal. Como aponta Karnopp (2012), que “o aprendizado da Libras exige constância, interação com usuários proficientes e experiências visuais ricas”. A Libras, por ser uma língua visual e gestual, demanda tempo, prática e contato direto com pessoas surdas para consolidar a fluência nesta língua.

Mas as noções básicas dos sinais passados para as crianças, demonstraram que aprenderam. Como as questões 8 e 11, sobre ensinar o que aprenderam e sobre o gosto pela oficina, também ajudam a compreender o processo.

Diversos alunos relatam que tentaram ensinar familiares e amigos, como em “Eu ensino só pro meu pai e pra minha mãe” (entrevista 1), “Pra minha mãe e pra minha irmã” (entrevista 5) e “Pra minha avó e pro meu primo” (entrevista 17), essas falas revelam iniciativa e engajamento das crianças. Gesser (2009) afirma que, o aprendizado da Libras em contextos ouvintes ainda enfrenta barreiras sociolinguísticas, pois a língua de sinais continua marginalizada e pouco difundida nos espaços familiares e sociais. Mas a iniciativa das crianças em repassar para seus familiares o que aprenderam, demonstra que seu entusiasmo pela aprendizagem, vai além dos muros escolares e que mesmo a família não tendo o conhecimento da língua, para ensinar à seus filhos, as crianças podem mudar o ambiente social, através do que aprenderam na escola e compartilhando com seus

familiares. Isto demonstra que a escola pode ser o grande agente, para modificar a sociedade, transformando-a para que seja mais inclusiva em relação a comunicação de pessoas surdas e ouvintes.

Mas devemos ter em mente, que este repertório pode ser aumentado ainda dentro dos espaços escolares, de forma que se houvesse mais docentes que soubessem a língua brasileira de sinais, os pesquisados poderiam comunicar-se através da língua de sinais, e, através do contato direto, aumentando sua prática. Deixando assim, evidências, que a falta de profissionais que saibam a Libras, dentro das escolas é uma realidade que necessita de um olhar diferenciado, com novas pesquisas que estimulem e favoreçam a capacitação dos docentes, para que possam trabalhar com os educandos e assim o ensino e aprendizagem da LIBRAS possa perpetuar amplamente, em todos os espaços da sociedade.

De modo geral, as respostas dos entrevistados demonstram que o sentimento predominante é de satisfação e entusiasmo. Os alunos demonstram prazer e afetividade com a aprendizagem, afirmando “Gostei muito, dou nota dez” (entrevista 9) e “Se eu pudesse tirava as aulas de xadrez pra ficar só com Libras” (entrevista 3). Isso mostra que as possíveis dificuldades não interferiram na motivação, e que o componente emocional teve papel central na manutenção do interesse.

Assim, sentiu-se a necessidade de categorizar as respostas dos educandos sobre a avaliação dos mesmos em relação às oficinas de Libras, ao qual será nossa próxima categoria a ser analisada e discutida.

3.2.5 Avaliação e interesse pelas Oficinas de Libras

Esta categoria visa analisar a avaliação dos educandos em relação ao projeto de implementação das oficinas de Libras, bem como se os mesmos demonstraram interesse em continuar tendo aulas de Libras nos próximos anos, nas unidades educacionais.

A análise das entrevistas demonstra que de forma unanime os alunos pesquisados, expressaram uma avaliação extremamente positiva em relação ao projeto das oficinas de Libras, caracterizando-as como uma experiência prazerosa, significativa e desejável de continuidade. As respostas evidenciam que o aprendizado da língua de sinais despertou curiosidade, afetividade e senso de

pertencimento, valores que ultrapassam a dimensão técnica do ensino de uma nova língua e adentram o campo da formação humana e inclusiva.

O aluno da Entrevista 7 afirma: “Gosto muito, dou nota 10 para as aulas de Libras”, e completa: “Se eu pudesse, eu ficava só com as aulas de Libras. ” De modo semelhante, o participante da Entrevista 10 relata: “Eu acho que é bom ter em todas as escolas da cidade”, enquanto o aluno da entrevista 12 complementa “Deveria ter, porque é muito importante. ”

Podemos observar a internalização do valor da Libras e o reconhecimento do impacto positivo das oficinas. A maneira espontânea e afirmativa das crianças, indicam não apenas o prazer em participar, mas também o entendimento do propósito social da aprendizagem.

Segundo Quadros (2004), o ensino da Libras em espaços escolares deve ir além da transmissão de sinais. Isto demonstra que este ensino age como mediação cultural, fazendo com que a comunicação entre o sujeito ouvinte e o sujeito surdo, realmente aconteça. O entusiasmo observado nas falas dos alunos ilustra esse movimento de abertura, em que o aprendizado se torna ato de empatia e reconhecimento.

O interesse em continuar aprendendo a Libras, se manifesta evidentemente em todas as respostas, contudo, algumas das falas das crianças demonstra maior ênfase, como o aluno da Entrevista 7 expressa: “Sim, quero continuar, porque é importante todas as crianças aprenderem Libras”. E o aluno da entrevista 13 relata: “ Acho legal, e acho que deveria ter em todas as escolas. Porque daí... e daí a professora e os alunos não vão conseguir falar com as pessoas surdas em Libras se ninguém aprender na escola”.

Essas respostas revelam uma consciência social emergente, em que as crianças associam a continuidade das oficinas ao benefício coletivo, e não apenas ao prazer individual.

Além disso, o discurso das crianças evidencia a presença da afetividade como mediadora da aprendizagem, conforme destaca Karnopp (2012). O prazer e o encantamento com o aprendizado favorecem o engajamento, e a emoção positiva se torna um fator de consolidação da experiência linguística. Quando o aluno da Entrevista 10 declara: “Gostei bastante” e “É muito importante que tenha em todas as escolas”, é possível perceber que o aprendizado foi vivido como experiência

afetiva e de pertencimento, aspectos fundamentais para a consolidação da aprendizagem significativa.

Essa dimensão emocional também é ressaltada por Gesser (2009), ao afirmar que o contato com a Libras, para ouvintes, é transformador justamente porque promove sensibilização e quebra de estigmas. Os alunos, ao avaliarem as oficinas com entusiasmo, demonstram que o projeto cumpriu esse papel formativo, aproximando-os da realidade das pessoas surdas e despertando o interesse em se comunicar e compreender o outro.

Outro ponto relevante é que, nas três entrevistas, o desejo de continuidade não se limita à escola atual, mas amplia-se para um sentimento de justiça e acesso universal. Frases como “precisa ter em todas as escolas” (Entrevista 10) e “deveria ter, porque é importante para todos aprenderem” (Entrevista 12) revelam que as crianças passaram a compreender a Libras como um direito linguístico e social, ecoando o que Quadros (2004) e Strobel (2008) defendem: a Libras deve ser compreendida como parte da política de inclusão e não como uma ação isolada ou suplementar.

Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação das oficinas pelos alunos foi altamente positiva, e o interesse em dar continuidade ao aprendizado indica que o projeto alcançou seus objetivos pedagógicos, mas também despertou consciência crítica, sensibilidade e engajamento social.

Considerando as reflexões de Quadros (2004), Gesser (2009), Karnopp (2012) e Strobel (2008), compreende-se que o projeto das oficinas favoreceu não apenas a aprendizagem de uma nova língua, mas também a formação ética e cidadã das crianças, sensibilizando-as para a diversidade linguística e para a importância da convivência respeitosa entre surdos e ouvintes.

Para que os resultados deste estudo se consolidem, é necessário um olhar mais inclusivo dos gestores municipais e secretários de educação, para que enfatizem o desejo de institucionalizar o ensino da língua brasileira de sinais, tornando-a como componente curricular, ainda nos anos iniciais. Pois, a pesquisa comprova a aprendizagem, engajamento, interesse por parte dos educandos em dar continuidade nesta língua e que pode ser o fator crucial para a eliminação de barreiras entre os sujeitos surdos e ouvintes, contribuindo com a efetiva inclusão da pessoa surda em todos os espaços da sociedade.

3.3 RECURSO EDUCACIONAL

A partir da implementação e avaliação do ciclo de oficinas de Libras desenvolvido com os estudantes ouvintes dos anos iniciais, identificou-se uma lacuna significativa quanto à disponibilidade de materiais didáticos e recursos tecnológicos acessíveis que subsidiem o ensino de Libras para esse público. Observou-se, ainda, que a ausência de professores fluentes na Língua Brasileira de Sinais nas redes municipais de ensino configura-se como um dos principais entraves para a consolidação de propostas de ensino bilíngue inclusivo.

Diante desse cenário, surgiu a necessidade de sistematizar a proposta pedagógica desenvolvida ao longo da pesquisa em um recurso educacional acessível, prático e replicável, que pudesse ser utilizado por professores e demais profissionais da educação, mesmo aqueles que ainda não possuem fluência em Libras. Assim, foi elaborado um e-book pedagógico intitulado *"Guia de Ensino de Libras para Estudantes Ouvintes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"*.

Este e-book traz os conteúdos para serem trabalhados em cada oficina, com a metodologia a ser seguida. Traz ainda o link e o QR code de vídeos, que podem ser utilizados pelo professor, para ele aprender os sinais de cada conteúdo, ou que possa utilizar como recurso educacional acessível. Ao final de cada oficina, há atividades prontas para serem aplicadas para os educandos.

A capa do e-book, apresentada na Figura 11, foi criada utilizando a plataforma Canva. Já o conteúdo textual e gráfico foi desenvolvido pela própria pesquisadora no editor de texto Word, com base nos dados coletados durante a pesquisa e nos fundamentos teóricos discutidos ao longo da dissertação.

Figura 12: Capa do e-book



Fonte: Autora, 2025, retirado do e-book elaborado pela autora.

Descrição da imagem: Print de uma capa de e-book, fundo nas cores amarela e azul, em cima está escrito Marizete Darmorus Pereira, ao centro em letras maiúsculas Guia de ensino de libras para estudantes ouvintes dos anos iniciais do ensino fundamental. Abaixo duas mãos fazendo sinal da LIBRAS, sendo uma mão na cor branca e a outra na cor azul.

O e-book está organizado em capítulos, distribuídos da seguinte forma:

- Capítulo 1: Introdução à Língua Brasileira de Sinais.
- Capítulo 2: A importância do ensino de Libras para crianças ouvintes.
- Oficinas: Planejamento das oficinas baseado na BNCC e em habilidades cognitivas por componente multidisciplinar, acompanhado de vídeo aulas e atividades para impressão.

Figura 13: Capítulo 1 do e-book.



Descrição de imagem: A imagem é um print do capítulo 1: Introdução a língua brasileira de Sinais Libras, seguido do texto deste capítulo.

Fonte: Autora, 2025, retirado do e-book, elaborado pela autora.

Neste primeiro capítulo, são apresentadas noções básicas da Libras, com os cinco parâmetros necessários para se aprender a língua brasileira de sinais. As fotografias para representar os parâmetros são desta pesquisadora.

Figura 14: Imagem de um dos parâmetros da Libras



MOVIMENTO (MO):

Esse parâmetro indica a direção, velocidade e repetição de um sinal. O movimento dos sinais pode percorrer diferentes direções e realizar diversas formas para a mão, o pulso, os dedos e braços.

Observe a imagem que reproduz o sinal de diabetes:

Sinal de Diabetes.



Descrição da imagem: Mulher loira com roupas pretas, ela está em pé, fazendo o sinal em Libras de diabetes, para isso utiliza os dois braços e mãos, tendo uma seta branca com linhas curvas, à frente o braço indicando movimento.

Fonte: Autora, 2025.

14

Descrição da imagem: Um print de um e-book, ao qual apresenta imagens de parâmetros da Libras.

Fonte, Autora, 2025.

Ainda neste trecho do recurso educacional está disponível o alfabeto e números para reprodução e o link de um vídeo do alfabeto, para o professor acessar, caso queira utilizar em sala de aula, como recurso educacional, ou o QR code, caso prefira, para facilitar seus estudos. Observe a imagem a seguir, para entender como foi organizado este acesso, para facilitar no dia a dia, o professor que deseja utilizar este recurso.

Figura 15: Link e QR Code do vídeo do alfabeto.



18

Descrição da imagem: A imagem é uma página do ebook, com números em libras e um QR code em tom azul.

Fonte: Autora, 2025.

O E-book, tem 2 capítulos, e ao final do segundo capítulo, há uma sequência de 8 oficinas de Libras. Cada oficina proposta no guia, conta com um roteiro detalhado, materiais complementares, orientações metodológicas, sugestões de dinâmicas e links para vídeo aulas elaboradas pela pesquisadora. Essas vídeoaulas foram produzidas com acessibilidade comunicacional, contando com: interpretação em Libras, legenda, imagem e narração em áudio.

A proposta é que os vídeos possam ser utilizados tanto como apoio para o professor, que deseja aprender os sinais antes de ensiná-los em sala, quanto como recurso de mediação direta com os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem lúdico e acessível.

Figura 16: Vídeo das Vogais em LP e LS.

LINK PRA ACESSAR O VÍDEO: <https://youtu.be/f9V4BAmsUf0?feature=shared>



Fonte: Autora, 2025, retirado do youtube de vídeo publicado pela autora.

Os vídeos foram publicados todos no Youtube, em modo não listado, apenas o vídeo das vogais está em modo público. Ao final de cada oficina, além de trazer o passo a passo, as vídeoaulas, há também modelos de atividades em Libras para imprimir, ao qual o professor poderá usar como recurso extra, podendo enviar como atividade para casa, a fim de envolver as famílias, no aprendizado da Libras.

O e-book também disponibiliza modelos de atividades impressas para cada oficina, com enfoque na aprendizagem significativa, estimulando a participação ativa e a articulação entre os campos do conhecimento.

Figura 17: Modelo de atividade para imprimir.



Fonte: Autora, 2025, com imagens retiradas do CANVA, sem direitos autorais.

As imagens utilizadas nas atividades foram selecionadas de bancos gratuitos, e organizadas conforme critérios de clareza visual e pertinência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico que fundamentou este estudo evidenciou a trajetória histórica das pessoas com deficiência na busca por reconhecimento, direitos e participação social. Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, observou-se que persistem barreiras estruturais, atitudinais e comunicacionais que dificultam a plena inclusão, especialmente no caso da comunidade surda. A análise dos documentos normativos, incluindo legislações promulgadas durante o desenvolvimento da pesquisa, como o Decreto nº 12.773/2025, de 08/12/2025, que alterou o Decreto nº 12.686/2025 (que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva), reforçam a necessidade de ações educacionais consistentes que assegurem o direito à comunicação e à acessibilidade linguística.

A revisão dos métodos de comunicação utilizados ao longo da história da educação de surdos também revelou importantes transformações, desde o oralismo até a consolidação do bilinguismo como abordagem oficial, conforme estabelece a Lei nº 14.191/2021. No entanto, verificou-se que o ensino bilíngue é destinado prioritariamente a estudantes surdos, permanecendo uma lacuna significativa no que diz respeito ao ensino da Libras para ouvintes. Essa ausência sustenta a manutenção das barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes, o que motivou o desenvolvimento da presente pesquisa.

A implementação do ciclo de oficinas de Libras com alunos ouvintes dos anos iniciais demonstrou que é possível inserir a língua de sinais de forma lúdica, acessível e significativa no cotidiano escolar. Os estudantes não apenas aprenderam sinais básicos da Libras, como também ampliaram sua percepção sobre diversidade linguística e sobre a importância da comunicação acessível. Os relatos das entrevistas revelaram que muitas crianças utilizaram os sinais aprendidos em interações reais fora da escola, evidenciando internalização dos conteúdos e sensibilidade para o diálogo com pessoas surdas.

Esses avanços dialogam com autores como Quadros (2004), que entende a Libras como mediadora cultural entre surdos e ouvintes, e com Gesser (2009), que destaca a linguagem como elemento central na constituição social do indivíduo. Além disso, as oficinas mostraram-se alinhadas com as reflexões de Strobel (2008) ao

promoverem a valorização da cultura surda desde os primeiros anos escolares e com as proposições de Karnopp (2012), ao evidenciarem que a aquisição da Libras requer contato contínuo e experiências visuais significativas.

Ressalta-se que a aplicabilidade deste ensino, não substitui intérpretes de Libras e professores bilíngues, quando há estudante surdo, pois, o objetivo é ensinar a Libras para a comunidade escolar, para que exista a comunicação entre todos, sendo um método que visa melhorar o ensino bilíngue, já garantido por Lei para o público de educandos surdos.

Durante a realização das oficinas, observou-se elevado envolvimento e interesse dos estudantes, bem como evolução progressiva na aprendizagem dos sinais. As dinâmicas lúdicas, os jogos e os materiais visuais favoreceram a alfabetização visual-gestual, promovendo a compreensão e a expressão em Libras.

Outras contribuições relevantes desta pesquisa, foram: a) a elaboração e validação de uma proposta pedagógica acessível para o ensino de Libras a ouvintes; b) a elaboração de um recurso educacional digital (e-book), que possibilita a replicabilidade das oficinas em diferentes contextos educacionais; c) a demonstração de que a inserção da Libras nas práticas curriculares contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, socioemocional e cultural dos estudantes e d) a oferta de subsídios para gestores e profissionais da educação interessados em implementar ações de bilinguismo inclusivo na rede regular de ensino.

Apesar dos resultados positivos, alguns desafios limitaram o aprofundamento da proposta, como o tempo reduzido de aplicação das oficinas, o número limitado de encontros e a ausência de profissionais fluentes em Libras na unidade escolar. Outra dificuldade foi, após a conclusão da aplicação das oficinas, o término do ano letivo, ao iniciar o novo ano escolar, houve troca de secretário de educação na rede municipal e nesta unidade escolar, deixou de existir o Projeto. É importante destacar que o ensino inicial da Libras exige continuidade e acompanhamento sistemático para que os estudantes alcancem níveis mais avançados de competência comunicativa.

De modo geral, os resultados deste estudo indicam que a institucionalização do ensino da Libras nos anos iniciais pode representar um passo decisivo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. O interesse, a motivação e o engajamento das crianças evidenciam que a Libras deve ocupar lugar mais

estruturado no currículo escolar, acompanhada de investimentos em formação docente, produção de materiais acessíveis e ampliação de iniciativas bilíngues.

Ao sistematizar a proposta de oficinas e desenvolver um e-book pedagógico com recursos visuais, orientações metodológicas e vídeos acessíveis, esta pesquisa oferece um caminho inicial para a disseminação do ensino da Libras em escolas regulares. Espera-se que o material contribua para a formação de educadores, para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a promoção de ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores.

Recomenda-se o desenvolvimento de estudos sobre a viabilidade política e pedagógica de institucionalizar a Libras como disciplina ou conteúdo transversal nos anos iniciais. Outra possibilidade é a aplicação do recurso educacional em diferentes escolas para verificar sua usabilidade, eficácia e potencial de escalabilidade.

Conclui-se que o ensino de Libras para estudantes ouvintes constitui uma prática pedagógica significativa, capaz de promover sensibilidade, empatia e respeito às diferenças, preparando os estudantes para interações linguísticas diversas e ampliando sua compreensão sobre a inclusão. Trata-se de uma estratégia viável e necessária, que pode transformar a cultura escolar e favorecer uma sociedade mais justa, igualitária e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vanessa C. **Surdez, movimentos sociais surdos e direitos humanos: um estudo sobre o direito à informação.** Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18232>. Acesso em: 23 abril. 2024. P. 78229.

ARANHA, Maria Salete F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. P.5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/visaohistorica.txt. Acesso em 15 abril de 2024.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 2. ed. **São Paulo**: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 22 maio 2025

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

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: Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.284, de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer condições de oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140061>. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Diário Oficial da União: Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14768.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.145, de 2024. Inclui o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina no currículo do ensino fundamental. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2409489. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/5130367164/decreto-12686-25>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: Brasília, 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CANOINHAS. Decreto nº. 115/2024. **Institui a Política Pública Municipal da Escola em Tempo Integral nas Unidades Educacionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Canoinhas**. Canoinhas/SC - 11 de abril de 2024. Disponível em: https://s3cache.dom.sc.gov.br/atos/2024/04/1712933022_d115__institui_a_politica_publica_municipal_da_escola_em_tempo_integral_nas_unidades_educacionais_da_educacao_basica_da_rede_municipal_de_ensino_de_canoinhas.pdf. Acesso em 27 jan. 2025.

CANOINHAS. **Plano de trabalho/ 2024 Política Pública Municipal da Escola em Tempo Integral. Vol. 01. SC**.

CAVALCANTI, Eleny B. **A institucionalização da língua brasileira de sinais no currículo escola: A experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanha- PA**. Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/ UFPA, Belém –PA. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2010/dissrtacaoelenybranda2008.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2024.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D.; LUZ, Renato D. **Como usar este dicionário enciclopédico ilustrado trilingue**. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 2. ed. Ilustrações de Silvana Marques. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, v. I: sinais de A a L e v. 11: sinais de M a Z. 2001.

CUNHA. Keyse, Regiane L. **Libras como segunda língua para crianças ouvintes: Análise das Concepções de bilinguismo e de aquisição de Libras presentes em documentos escolares**. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto, 2024. 149 p.:il.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.P,5-6.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013. 248p.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1.997. Disponível em:

https://antigo.qacademico.ifce.edu.br/uploads/MATERIAIS_AULAS/636555-texto_02.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

GERHARDT, Tatiana E. *et al.* **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 03 de fev. 2024.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, set-dez 2001.

HEINICKE. In. **DEAF STORY EUROPE**. Glossário. Disponível em: <https://deafhistory.eu/index.php/component/zoo/item/1755-samuel-heinicke>, acesso em 07 jan. 2025.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de maio de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Canoinhas (SC). Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/canoinhas.html>. Acesso em: 27 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL BAIANO. Alfabeto manual em Libras. Senhor do Bonfim: IF Baiano, 2022. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2022/07/Alfabeto-manual-em-Libras-1.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, maio-ago., 2011. Edição Especial. p.41-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de abril de 2024.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2008. Disponível em:

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf . Acesso em out. de 2025.

LIMA, Andréia A.; MARTINS, Maria Jôsilane de C. As contribuições do ensino da Libras para crianças ouvintes. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 3, p. 1-10, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/As+contribui%C3%A7%C3%B5es+do+ensino+da+Libras+para+crian%C3%A7as+ouvintes%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/As+contribui%C3%A7%C3%B5es+do+ensino+da+Libras+para+crian%C3%A7as+ouvintes%20(2).pdf). Acesso em 03 fev.2025.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÓPEZ, Alberto. Charles Michel de l'Epée, o pai da educação pública para surdos. **El País/ Cultura**. Espanha 24 nov.2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html. Acesso: 09 jan. 2025.

MARQUES, Hivi de Castro R. **O ensino de língua brasileira de Sinais para crianças ouvintes e surdas: Conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano**. Repositório Institucional da Universidade Estadual de Maringá – PR (RI-UEM). Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3058/1/000202974.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2024.

MESSA. Roberta dos S. **O ensino de libras para crianças ouvintes: resultados de uma pesquisa-intervenção**. Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) / Universidade Federal do Pampa- RS. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/3338>, acesso em 14 de junho de 2024.

MESERLIAN, Kátia T.; VITALIANO, Célia R. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUC PR, 2009, p. 3736-3750.

MOSER, Ana Cláudia. **Educação e Diversidade**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

OLIVEIRA. Thaís. **Oficina de Libras para crianças: Interações entre criança surda e ouvintes**. Catalogação biblioteca Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?dissertacao=oficina-de-libras-para-criancas-interacoes-entre-crianca-surda-e-ouvintes>. Acesso em 20 de junho de 2024

PASSOS. Rosana. **PARÂMETROS FÍSICOS DO MOVIMENTO EM LIBRAS: UM ESTUDO SOBRE INTENSIFICADORES**. Biblioteca FALE/UFGM, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-ALAGMG/1/1282d.pdf>. Acesso em: 13 jan.2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ, Arara Azul, 2006.

QUADROS Ronice Muller de; SCHMIEDT Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. P. 13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf ._Acesso em 23 de abr. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. São Paulo: Artmed, 2007.

RIBEIRO, Thiago., CASA, Gabriela M. (2018). **A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico**. Professare, 7(3), 34–46.
<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1519>.

RODRIGUES. Olga Maria P. R. *et al.* **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. Texto 02 - D01 - semana 03 - Unesp/Redefor II – 1ª edição - curso de Especialização em Educação Especial. 2014.
<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>

SANCHES, Carlos. **Vida para os surdos**. *Revista Nova Escola*. Rio de Janeiro: abril, 1993.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Implementação e acompanhamento do desenvolvimento da educação bilíngue no Estado de Santa Catarina**/ Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial: Cimone Fátima dos Santos (Coord.). - São José: FCEE, 2011. Disponível em:<https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/cas/514-implementacao-e-acompanhamento-do-desenvolvimento-pesquisa-bilingue#:~:text=O%20Decreto%20N%C2%B0%205.626,na%20modalidade%20escrita%2C%20a%20segunda>. Acesso em 15 de abr. 2024.

SANTOS. M. A., dos. (2010). **A Linguística e a Libras: uma abordagem sobre a estrutura da língua de sinais**. Brasília: Editora UnB.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOFIATO, Cassia G. & Reily Lucia. **Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz.** Relato de Pesquisa • Rev. bras. educ. espec. 18 (4). Dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/S5Gyt4gMNzzQJJmLYqMcqCC/#:~:text=O%20primeiro%20documento%20produzido%20no,do%20Imperial%20Instituto%20dos%20Sur%20dos>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SOUZA, Sirlene Vieira de. **O processo de implementação da Educação bilíngue para surdos em uma rede pública de ensino: Uma análise Sócio - Histórica.** Catalogação na Fonte Universidade Federal de Alagoas, Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico- / Alagoas- 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13190479. Acesso em 14 de jun. 2024.

SOUZA, Pedro Paulo U. **EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: UMA NARRATIVA HISTÓRICA.** V CONEDU - Congresso Nacional de Educação – Universidade Potiguar, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9436_09092018120254.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: **Editora da UFSC**, 2008

VYGOTSKY, Lev, S. A Formação Social da Mente. 6a edição. **Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A : ENTREVISTA COM OS ALUNOS OUVINTES



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

Esta entrevista auxiliará na coleta de dados para a pesquisa intitulada: “Ensino de libras para alunos ouvintes do ensino fundamental”, da pesquisadora Marizete Darmorus Pereira, aluna do curso Mestrado Profissional Em Educação Inclusiva Em Rede Nacional – PROFEI, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - linha de pesquisa I – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Elenice Parise Foltran.

Ao respondê-la, você autoriza a pesquisadora a utilizá-la para o levantamento de dados para a pesquisa já mencionada.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura e garantia de tal segurança e bem-estar.

Você autoriza a utilização das respostas para a realização da pesquisa: **“Ensino de Libras para alunos ouvintes do ensino fundamental”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Elenice Parise Foltran?**

QUESTÃO 1: QUAL SUA IDADE E SÉRIE QUE ESTUDA?

QUESTÃO 2: JÁ TENTOU CONVERSAR COM ALGUÉM QUE SE COMUNICA ATRAVÉS DA LIBRAS?

QUESTÃO 3: VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE APRENDER A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CONSEGUIR SE COMUNICAR COM TODOS?

QUESTÃO 4: VOCÊ ACHA QUE SE APRENDER A LIBRAS (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS) NA ESCOLA, PODERIA DIMINUIR AS DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ENTRE AS PESSOAS SURDAS E AS OUVINTES?

QUESTÃO 5: SOBRE SEU APRENDIZADO EM LIBRAS, VOCÊ CONSIDERA QUE APRENDEU?

QUESTÃO 6: DEPOIS QUE VOCÊ PRENDEU SOBRE AS BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO QUE A PESSOA SURDA ENCONTRA NA SOCIEDADE, VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE TER AULA DE LIBRAS NAS ESCOLAS? POR QUÊ?

QUESTÃO 7: VOCÊ GOSTARIA DE CONTINUAR TENDO AULA DE LIBRAS NA ESCOLA?

QUESTÃO 8: DEPOIS QUE COMEÇOU A APRENDER LIBRAS NA ESCOLA, VOCÊ TENTA ENSINAR PARA FAMÍLIA E AMIGOS O QUE APRENDEU NA ESCOLA?

QUESTÃO 9: JÁ VIU UMA PESSOA SURDA, OU TENTOU SE COMUNICAR EM LIBRAS, COM ALGUÉM FORA DA ESCOLA?

QUESTÃO 10: DAS OFICINAS QUE VOCÊ TEM NO PROJETO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, O QUANTO VOCÊ GOSTA DA OFICINA DE LIBRAS?

QUESTÃO 11: VOCÊ GOSTOU DESTA OFICINA?

QUESTÃO 12: O QUE VOCÊ ACHA SOBRE TER LIBRAS NAS OUTRAS ESCOLAS QUE TEM O PROJETO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE
ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado (a) participante:

Como estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, estou realizando, ***sob supervisão da Professora Doutora Elenice Parise Foltran***, a pesquisa intitulada **“ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições de uma proposta de ensino da língua brasileira de sinais para alunos ouvintes das turmas de alfabetização do ensino regular que frequentam o Projeto Escola em Tempo Integral.

Convido-o (a) a fazer parte desta importante pesquisa. Sua contribuição será preencher este formulário para autorizar seu filho (a), ou menor de idade pelo qual você é responsável, em participar da pesquisa que será aplicada em duas etapas, a primeira será disponibilizada a oficina de Libras que será desenvolvida nos meses de outubro a dezembro deste ano letivo de 2024, no Projeto Escola em Tempo Integral. A segunda etapa será realizada uma entrevista com seu filho, para levantar os dados necessários para a conclusão da pesquisa. Desta forma, solicitamos a autorização para a divulgação de imagem e participação da criança para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Essa valiosa participação irá nos ajudar a garantir uma educação mais inclusiva.

Informo que não há risco algum para a criança em participar da pesquisa, e a participação da criança pela qual você é responsável, é voluntária neste estudo e caso ela decida não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A participação da criança, não acarretará custos para ela e nem para família e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, ***a identidade da criança será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a)***. Se em algum momento da pesquisa o menor se sentir identificado ou prejudicado, este poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa.

Rubrica do responsável.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico na área, o que oportunizará a escolha de ações educacionais futuras, que visam possibilitar melhor comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes na sociedade. Além disso, espera-se que os resultados desta investigação possam servir de modelo para que outras escolas ensinem a Libras para todas as crianças. Destaco que os riscos e benefícios da pesquisa estão em consonância com as normas editadas pela Comissão Nacional em Ética em Pesquisa - CONEP e pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **Marizete Darmorus Pereira, telefone: (47) 992752805 e por sua orientadora Dr. Elenice Parise Foltran, e-mail: epfoltran@uepg.br** ou ainda pela entidade responsável – **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG através do telefone: (42) 3220- 3108.**

Caso concorde em autorizar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

Nome da criança: _____

Assinatura do responsável: _____

CPF: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

CPF da Pesquisadora: 009.365.829.01

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748- UEPG –

Campus de Uvaranas, Bloco da Reitoria sala-22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: Ponta Grossa

Telefone: : (042) -3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br

APÊNDICE C: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE
ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado (a) participante:

Como estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEL, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, estou realizando, ***sob supervisão da Professora Doutora Elenice Parise Foltran***, a pesquisa intitulada **“ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições de uma proposta de ensino da língua brasileira de sinais para os alunos que frequentam o Projeto Escola em Tempo Integral.

Convido-o (a) a fazer parte desta importante pesquisa. Sua contribuição será em participar das aulas de Libras, que serão ensinadas por esta pesquisadora nos meses de outubro, novembro e início de dezembro. Ao final responder a entrevista sobre o seu aprendizado nas aulas de LIBRAS.

Informo que não há risco algum em participar da pesquisa, e a sua participação é voluntária neste estudo e caso decida não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Você ou sua família não precisarão pagar nada por estas aulas e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas. Serão efetuados registros fotográficos das aulas e na publicação dos resultados desta pesquisa, ***sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a)***. Se em algum momento da pesquisa você se sentir identificado ou prejudicado, poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa.

Sua participação irá contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência auditiva/surdez nas escolas e esta pesquisa poderá ser exemplo para outras escolas e municípios ao ensinar Libras para todos os alunos. Este termo será efetuado em duas vias, ficando uma com você e a outra com esta pesquisadora. Caso aceite em participar desta pesquisa, peço que assine seu nome no campo a baixo, e desde já agradeço pela sua participação nesta pesquisa.

Assinatura do Participante

Assinatura desta Pesquisadora

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748- UEPG / Campus de Uvaranas, Bloco da Reitoria sala-22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900 UF: PR Município: Ponta GROSSA

Telefone: : (042) -3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br

APÊNDICE D : TERMO DE ANUÊNCIA**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CANOINHAS-SC**
Secretaria Municipal de Educação**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**
COPARTICIPANTE

Eu, Sônia Maria Stelzner Grosskopf, ocupante do cargo de Secretária de Educação do Município de Canoinhas - SC, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada: "**Ensino de Libras para estudantes ouvintes dos anos iniciais do ensino fundamental**", realizada pela pesquisadora Marizete Darmorus Pereira, sob orientação da professora Doutora Elenice Parise Foltran, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declare não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Sônia Maria Stelzner Grosskopf
Secretária Municipal de Educação
Portaria N° 324/2023

Assinatura e carimbo do responsável institucional.

Canoinhas, 11 de outubro de 2024.