



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III
CURSO LICENCIATURA PEDAGOGIA - CCP**

JULIANE PAIXÃO DOS REIS

**A LIBRAS COMO LÍNGUA DE APRENDIZAGEM ADICIONAL PARA A
COMUNIDADE OUVINTE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

JUAZEIRO-BA

2025

JULIANE PAIXÃO DOS REIS

**A LIBRAS COMO LÍNGUA DE APRENDIZAGEM ADICIONAL PARA A
COMUNIDADE OUVINTE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade do Estado da Bahia -
UNEB/DCH/Campus III.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Lucia Lopes Benevides

JUAZEIRO-BA

2025

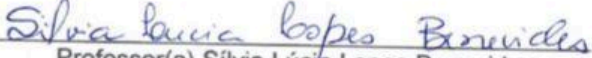
Juliane Paixão dos Reis

**A libras como língua de aprendizagem adicional para as
crianças ouvintes desde a educação infantil**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso
de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia -
Campus III, para obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

DATA DA APRESENTAÇÃO: 16/12/2025

BANCA EXAMINADORA



Professor(a) Sílvia Lúcia Lopes Benevides
UNEB/DCHIII
Orientador(a)



Professor(a) Clara Maria Miranda de Sousa
UNEB/DCHIII
Avaliador(a)



Professor(a) Antoneide Silva Almeida Santos
UNEB/DCHIII
Avaliador(a)

A LIBRAS COMO LÍNGUA DE APRENDIZAGEM ADICIONAL PARA A COMUNIDADE OUVINTE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliane Paixão dos Reis

Silvia Lucia Lopes Benevides

RESUMO

O presente estudo aborda a importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua de aprendizagem adicional para a comunidade ouvinte desde a educação infantil. Objetivou investigar as contribuições da aquisição da Libras como língua adicional ou segunda língua (L2), na educação infantil para crianças ouvintes, observando como essas se manifestam frente a esse aprendizado. Os dados discutidos neste trabalho, foram obtidos a partir de pesquisa exploratória, submetida à análise qualitativa. Para tanto foram realizadas: revisão de literatura, análise documental e observação participante, tendo como campo empírico duas classes de Educação Infantil (pré-escola), em duas escolas nos municípios de Curaçá-BA e Juazeiro-BA. Os resultados indicam que são muitas as contribuições do aprendizado da Libras para as crianças ouvintes que além da formação ética, também fornece suportes cognitivos e psicomotores, em virtude dos aspectos espaciais e visuais inerentes à gramática da Libras. Ficou demonstrado que as crianças se manifestam positivamente frente ao aprendizado da Libras, apresentando facilidade na aquisição e compreensão dessa língua principalmente, quando o ensino se dá através de estratégias lúdicas e diversificadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Libras; Inclusão.

ABSTRACT

The present study addresses the importance of the insertion of the Brazilian Sign Language (Libras) as an additional learning language for the hearing community since early childhood education. The objective of this study was to investigate the contributions of the acquisition of Libras as an additional language or second language (L2) in early childhood education for hearing children, observing how they manifest themselves in the face of this learning. The data discussed in this work were obtained from exploratory research, submitted to qualitative analysis. To this end, a literature review, document analysis and participant observation were carried out, using two classes of Early Childhood Education (preschool) as an empirical field, in two schools in the municipalities of Curaçá-BA and Juazeiro-BA. The results indicate that there are many contributions of learning Libras for hearing children that, in addition to ethical training, also provides cognitive and psychomotor support, due to the spatial and visual aspects inherent to the grammar of Libras. It was demonstrated that children manifest themselves positively in the learning of Libras, showing ease in the acquisition and understanding of this language, especially when teaching takes place through playful and diversified strategies.

Keywords: Early Childhood Education; Libras; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho Conclusão de Curso (TCC) trata sobre a importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua de aprendizagem adicional para a comunidade ouvinte desde a educação infantil, primeira etapa da educação básica.

Teve por objetivo investigar as contribuições da aquisição da Libras como língua adicional ou segunda língua (L2), na educação infantil para crianças ouvintes, considerando que essa estratégia tem muito a contribuir com a popularização do uso da Libras como meio de comunicação e expressão para e com a comunidade surda brasileira. Especificamente, procuramos refletir sobre o processo de inclusão das crianças surdas nas escolas, averiguar nos documentos curriculares oficiais, as orientações sobre o ensino de Libras na Educação Infantil, discorrer sobre a aquisição da Libras como língua adicional na educação infantil por crianças ouvintes e as manifestações dessas frente a essa aquisição.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2022) revelam que dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez. Constitui-se, portanto, em um público numericamente significativo, o qual não podemos nos omitir diante desse dado. A aquisição da língua de sinais como língua adicional ou L2 para crianças ouvintes é um recurso muito importante no âmbito do processo educativo e na construção de uma sociedade inclusiva, visto que amplia a interação com a comunidade surda, assim como o aprendizado de uma outra modalidade de comunicação: visual-gestual.

O reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão legal da comunidade surda pela Lei nº 10.436 de 2002, juntamente com o Decreto nº 5.626 de 2005, que irá regulamentar o uso e a difusão dessa língua, trouxe muitos benefícios para a comunidade surda, garantindo que a Libras seja ensinada e usada em instituições de ensino, assegurando que pessoas surdas tenham acesso ao conteúdo educacional em sua língua. Além disso, chamou a atenção para a natureza dessa enquanto língua viva e complexa, em detrimento da compreensão equivocada de uma mera imitação de gestos sem estrutura linguística que permeou por muito tempo as línguas de sinais.

Compreendemos que o processo de inclusão, embora tenha avançado nos discursos teóricos e políticos, ainda apresenta muitas fragilidades na sua

materialidade. Isso se expressa na inadequação da estrutura das escolas para atender às diferenças, nos aspectos arquitetônicos e materiais, incluindo políticas e programas de formação continuada. Como atentam Giroto, Cicilino e Porker (2018, p. 780) a educação inclusiva requer da escola e dos seus professores condições favoráveis para o atendimento das especificidades de cada aluno garantindo “oportunidade de participação de todos nas atividades propostas, acessibilidade ao currículo e educação de qualidade”.

Em se tratando da comunidade surda, observamos ainda carência na formação docente para a educação bilíngue, bem como para intérpretes de Libras. Em consequência, são notórias as barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas que se fazem presentes.

Conforme o Decreto nº 5.626/2005, escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. São abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Não há inclusão quando não há comunicação e interação entre os pares. Consideramos que possibilitar o acesso à Libras, desde a educação infantil, também por crianças ouvintes, promoverá um número significativo de pessoas que não somente dominam essa língua, sobretudo, tiveram oportunidade de conviver, compreender e valorizar a cultura surda.

O Decreto nº 5.626/2005, estabelece como responsabilidade dos Institutos Federais o apoio, na comunidade escolar, do uso e da difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos. Entendemos que essa incumbência se estende para todas as instituições responsáveis pela formação docente. Nessa direção, acreditamos que a nossa pesquisa tem muito a contribuir para a nossa universidade no cumprimento dessa atribuição.

O interesse pelo tema ganha impulso após acesso a um depoimento dado por uma professora surda do município de Curaçá-BA, na Jornada Pedagógica de 2024, sobre o seu processo tardio de escolarização, marcado por várias

interrupções, em virtude das inúmeras barreiras encontradas, dentre elas a comunicacional.

A professora destacou que só foi possível o prosseguimento da sua trajetória escolar, com êxito, quando finalmente teve acompanhamento de uma professora fluente em Libras. As dificuldades relatadas nos chamaram atenção para o despreparo que ainda existe na rede de ensino do referido município para com as crianças surdas, para a necessidade da popularização do uso dessa língua e, conseqüentemente, do acompanhamento de professores fluentes e tradutores-intérpretes de Libras nesse processo de escolarização, conforme determina a lei.

A experiência vivenciada no campo profissional, como auxiliar de classe em uma escola do município de Curaçá-BA, bem como no campo acadêmico nos componentes Libras e Educação e Inclusão e nas atividades de curricularização da extensão desenvolvidas no curso de Pedagogia junto ao Projeto Incluir na Escola, possibilitou-nos subsídios teóricos e metodológicos para realização desse estudo. Nesse contexto surgem as questões que norteiam a nossa pesquisa: quais as contribuições da aquisição da Libras como língua adicional ou segunda língua (L2), na educação infantil para crianças ouvintes? Como se manifestam as crianças ouvintes da Educação Infantil frente ao aprendizado da Libras?

Para o alcance do pretendido realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a observação participante. O lócus da pesquisa foram duas classes de Educação Infantil: uma na cidade de Curaçá-BA e outra em Juazeiro-BA. A opção por observar escolas em municípios distintos deu-se em função da pesquisadora residir e atuar profissionalmente no município de Curaçá-Ba, o que favoreceu o desenvolvimento da observação e no município de Juazeiro, em função de aproveitar uma atividade realizada para curricularização da extensão. Como aportes teóricos lançamos mão dos estudos de: Carlos Skliar (1997); Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2011); Kezio (2016) e Kendrick, Cruz (2025).

Para fins didáticos organizamos o artigo em cinco tópicos: no primeiro, fazemos a introdução do nosso estudo, no segundo, Processo de inclusão das crianças surdas nas escolas, realizamos uma breve retrospectiva histórica da realidade enfrentada pelas pessoas surdas no seu processo de escolarização até o momento atual, com destaque à garantia a oferta de educação bilíngue em Libras

como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, atentando para a necessidade de compreender essa criança na sua singularidade linguística e cultural.

No terceiro tópico, Ensino da Libras desde a educação infantil: orientações curriculares oficiais, realizamos um levantamento nos documentos oficiais: Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEI (Brasil, 2010) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), verificando a orientação aos sistemas de ensino quanto a organização curricular para o atendimento às crianças surdas e ao ensino da Libras.

No quarto, Percurso metodológico da pesquisa, apresentamos o conjunto de ações e decisões que envolveram a escolha do método e das técnicas de pesquisa para o desenvolvimento da nossa pesquisa e finalmente, no quinto tópico Aquisição da Libras como língua adicional na educação infantil para crianças ouvintes, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa e refletimos sobre as contribuições que a Libras tem a dar como língua adicional ou segunda língua à aprendizagem das crianças ouvintes.

2 PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS SURDAS NAS ESCOLAS

Historicamente, o processo de escolarização voltado para as pessoas surdas foi marcado por abordagens distintas que passaram de um total isolamento, e exclusão por acreditar que a pessoa surda era desprovida de inteligência, para práticas oralistas, comunicação total até chegar ao bilinguismo, em um propósito inclusivo.

O oralismo surgiu com a ideia de que as pessoas surdas através de estímulos e trinos podiam oralizar e fazer a leitura labial sendo essa a melhor alternativa para a comunicação, para tanto, era comum o uso de castigos e violências. Schopenhauer acreditava que a linguagem oral levava o indivíduo direto ao raciocínio e à reflexão, no caso dos surdos, acreditava que isso não era possível (Schopenhauer, 1911, Capovilla 2000). Na visão oralista, a surdez é uma deficiência que necessita ser minimizada, para que o surdo viva e seja igual ao ouvinte. A partir do Congresso de Milão em 1880, a oralização se tornou dominante (Volterra, 1990, *apud* Capovilla, 2000), com isso, os professores que eram surdos foram expulsos do

meio educacional e a Língua de Sinais foi banida que fora considerada ameaça para a oralização.

Kezio (2016) descreve a insignificância da oralização para os surdos, afetando na aquisição da linguagem e de conceitos científicos, sem contar com a falta de contato com uma língua natural:

O Oralismo é insuficiente, pois parte de uma noção de língua e linguagem, que provoca nos surdos um atraso de linguagem e suas consequências, essa filosofia não considera os aspectos cognitivos determinados pela linguagem e pela cultura prendendo-se ao canal auditivo para a transmissão de conteúdo. Os surdos que não obtêm o sucesso determinado são considerados fracassados, incapazes e perdedores. (2016, p. 172).

A oralização nunca foi e não será a filosofia adequada para os surdos, implicando na defasagem também da escrita, sendo esta, um caminho de expressão e liberdade. “A escrita é um instrumento de liberdade, um instrumento que através dele você expõe sonhos, pensamentos, fantasias e realidades, um instrumento que domina, invade a alma de quem ler” (Kezio, 2016, p. 168).

Como resposta às limitações do oralismo, surgiu na década de setenta e oitenta a filosofia da Comunicação Total, com objetivo de integrar o surdo na sociedade ouvinte, mas também, havia a preocupação na comunicação e interação entre surdos com surdos. Para isso, foram pesquisados e estudados os métodos possíveis para a comunicação — fala, leitura labial, gestos naturais, sinais e escrita. A ideia é fazer com que o surdo consiga expressar seus sentimentos, ideias, interagir com seus pares e o meio. Ciccone, (1990, p. 07 e 53) afirma:

E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos que, por ventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em “aproximar” pessoas e permitir contatos... facilitar ao surdo sua integração efetiva na comunidade em que ele vive, e na sociedade em que deve participar, com direitos e deveres; respeitada sua diferença, oferecendo-lhe as condições adequadas ao seu bom desenvolvimento psicolinguístico, facilitando-lhe, assim, o acesso ao saber daquela sociedade, através de um programa escolar eficiente.

Os seguidores dessa filosofia já compreendiam que os surdos eram pessoas normais, diferente da ideologia clínica, adotada pela visão oralista que pautava a questão da surdez pelo viés da deficiência e da falta. Os seguidores da Comunicação Total defendiam que todo meio de comunicação era de suma importância para o aprendizado do surdo. O método mais utilizado era a datilologia do alfabeto manual para a comunicação com o ouvinte. A datilologia é um sistema

gestual em que cada letra do alfabeto escrito corresponde a uma configuração particular da mão e dos dedos. (Kazlowski, (2000, p.89 *apud* Kezio, 2000, p.173).

A Comunicação Total não abandonou totalmente a língua oral, mas inseriu a língua de sinais (sinalizada) denominada como bimodalismo. Entretanto, o método do bimodalismo dificulta o desenvolvimento do surdo, uma vez que deve acompanhar a leitura labial a fim de perceber palavras, e ao mesmo tempo, olhar os formatos das configurações das mãos. No entanto, como aponta Skliar (1999), muitas vezes o uso simultâneo da fala e dos sinais gerava uma forma artificial de linguagem, denominada, português sinalizado, que não respeitava a estrutura gramatical da língua de sinais, dificultando a aquisição plena de uma língua natural.

Essa filosofia tem pontos positivos e negativos na questão de leitura e escrita e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral do sujeito. O surdo de certa forma acaba sendo um leitor prejudicado e escritor limitado, e ainda pior, o espaço que deveria garantir o bem-estar social não é garantido. A comunicação total favoreceu o contato com os sinais, e o uso propiciou que os surdos se apossassem pela aprendizagem das línguas de sinais, contribuindo também para as famílias. Diferentemente, o Bilinguismo é a filosofia que chegará mais perto para aprendizagem significativa do surdo, não precisando almejar uma vida igual à do ouvinte, podendo assumir sua identidade surda.

O Bilinguismo surge com a insatisfação da comunidade surda e a mobilização de várias comunidades em prol da legalização do uso dos sinais como meio de comunicação. A pessoa surda passa a ser definida como aquela que, devido à perda auditiva, interage com o mundo principalmente por meio de experiências visuais e do uso da Libras (Brasil, 2002). A educação bilíngue para surdos reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), priorizando o acesso ao currículo, à cultura surda e à participação social. No Brasil, a Lei 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade na LDB, com oferta desde a educação infantil e ao longo da vida escolar.

Para Kezio (2016), o bilinguismo deve ser adquirido desde cedo, sendo importante nos primeiros anos de vida, no caso da criança surda, o acesso à língua de sinais, considerada a mais adaptada por contar com a integridade do canal visuogestual. Essa língua no eixo escolar contribui na emancipação, transformação social e construção política das pessoas surdas.

Não há inclusão quando não há comunicação e interação entre os pares. Conforme Espote; Serralha e Scorsolini-Comin (2013, p.77) “inclusão e exclusão não são termos antagônicos, necessariamente, e sim complementares, já que um depende do outro para existir”. Para Veiga-Neto e Maura Corcini (2011) o conceito de “inclusão se funde com a exclusão”, considerando mais adequado o uso do termo *in-exclusão*, já que para o atendimento das diferenças se faz necessário, romper com os processos de homogeneização e apagamento das diferenças. A mera presença física em um mesmo espaço não garante a inclusão efetiva de todos, em algumas circunstâncias essa prática pode mascarar ou reproduzir desigualdades. Conforme Veiga-Neto e Corcini (2011) ao mesmo tempo em que é promovida a inclusão é necessário refletir sobre a discriminação negativa para não aprofundar as desigualdades entre grupos ou sujeitos. Incluir significa, portanto, aceitar e valorizar as diferenças.

3 ENSINO DA LIBRAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL - ORIENTAÇÕES CURRICULARES OFICIAIS

A organização curricular para o atendimento às crianças surdas e para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Infantil está fundamentada em dois documentos centrais: o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece diretrizes para a educação bilíngue de surdos, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento que orienta o currículo nacional da Educação Básica.

O Decreto nº 5.626/2005 define a Libras como língua natural das comunidades surdas brasileiras e determina que esta será a primeira língua no processo educativo das pessoas surdas e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), sendo essencial considerar a singularidade linguística e cultural da comunidade surda, promovendo o desenvolvimento global da criança a partir de sua língua materna.

O decreto também reforça o acesso precoce à Libras no desenvolvimento linguístico, tal como para as crianças ouvintes em língua oral. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta as escolas para a construção do seu currículo, não apresenta referência direta para que os estudantes surdos tenham acesso precoce com sua “língua nativa”, a Libras. E ainda, apresenta a

Libras de forma equivocada. Vejamos como aponta a BNCC (2017, pág. 9) citado por Barbosa (2019):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras*, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

A Libras não é apresentada com seu status de língua, mas como uma das diferentes linguagens, essencialmente, tida como uma linguagem verbal visual-motora.

A BNCC mesmo que apresente ligação direta a uma das lutas mais caras para a comunidade surda, o reconhecimento da sua língua, não aprofunda e não traz mais nenhuma referência à educação de surdos.

[...] o acesso primário e o mais cedo possível à Libras pelo surdo não é contemplado de maneira específica no texto da BNCC, não dispondo diretamente acerca do assunto no que concerne às etapas da Educação Infantil, tampouco ao bilinguismo diretamente ligada à questão da surdez, por exemplo (Barbosa, 2019).

Também não aborda o bilinguismo para a comunidade surda (Libras como L1 e LP como L2), “dentro de um contexto em que exista professores de Libras formados, de tradutores e intérpretes de Libras, e Língua Portuguesa e de professores de Língua Portuguesa como segunda língua. (Barbosa, 2019, p.15). Assim, enquanto o decreto 5626/2005 explicita a necessidade de assegurar a Libras como (L1) e de estruturar uma proposta bilíngue de ensino, a BNCC se mantém em um nível genérico, não considerando a lei 10.432/2002 e nem o referido decreto. Podemos compreender, assim, que a BNCC deixa a cargo dos professores e das redes de ensino a responsabilidade para condução das práticas voltadas para o ensino de Libras, já que não considera as condições postas nos regulamentos legais sobre essa língua.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O nosso estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória. A escolha metodológica se justifica por permitir responder aos questionamentos propostos, dar sustentação teórica à investigação e possibilitará a obtenção de

resultados relevantes no campo da educação, com um olhar atento ao cotidiano da sala de aula.

Os procedimentos técnicos adotados para a produção de dados primários constituíram-se da revisão de literatura, análise dos documentos oficiais que legislam sobre o currículo da educação infantil e ensino da Libras: Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), observação participante, com anotações no diário de campo, tendo como foco compreender como as crianças ouvintes se manifestam frente ao aprendizado da Libras.

Segundo Gil (2017, p.103) a observação participante consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo, em nosso caso crianças da educação infantil. Assumimos enquanto observador, o papel de um membro do grupo, se integrando no ambiente das crianças para captar detalhes de comportamentos e interações, valorizando a subjetividade e as vozes infantis.

O campo empírico da pesquisa constou de duas escolas municipais de Educação Infantil: a Escola Chapeuzinho Vermelho, localizada em Curaçá-BA, com 24 crianças, e a Escola Maria Suely Medrado, em Juazeiro-BA, com 29 crianças da pré-escola com idades entre 4 e 5 anos. Realizamos a nossa observação e participação durante cinco dias úteis em cada escola. Cabe destacar que o curto tempo deu-se por conta dos limites de tempo de um TCC de graduação.

Para realizarmos a pesquisa, após conversa com diretor e coordenador pedagógico e obtenção de autorização para realização da pesquisa, construímos um planejamento das atividades a serem realizadas. Foram lançados no diário de campo as observações realizadas, fizemos registro de tudo que foi possível por meio da escrita e de algumas fotografias. Esse material foi muito importante para observar as contribuições da aquisição da Libras como língua adicional ou segunda língua (L2), na educação infantil para crianças ouvintes e as manifestações das crianças ouvintes da educação infantil frente a aquisição da Libras.

Todos os materiais confeccionados e utilizados nas nossas intervenções foram doados às escolas para que pudessem dar continuidade às atividades.

5 CONTRIBUIÇÕES DA LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL OU SEGUNDA LÍNGUA À APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS OUVINTES

As atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças propiciaram vivências envolvendo a língua de sinais, com objetivo de popularizar essa língua. Entendemos que o acesso da Libras, desde a mais tenra idade, também para ouvintes, possibilita o desenvolvimento de atitudes empáticas pelo reconhecimento e valorização da diferença. As ações buscaram aproximá-las de situações reais de interação e valorizar a língua das pessoas surdas como língua adicional.

Inicialmente, adentramos ao espaço de interação das crianças para saber se tinham familiares ou amigos surdos, como se comunicavam, o que sabiam e a partir disso, foram elaboradas atividades lúdicas em que as crianças pudessem tocar e interagir com os materiais de apoio. Adotamos como princípio uma Pedagogia pautada na visualidade, considerando ser esse o recurso próprio da Libras: língua de modalidade espaço-visual.

Campelo (2008, p. 31) define a Pedagogia Visual “[...] como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”. Essa perspectiva tem sido defendida na educação dos surdos, considerando a necessidade da visão na formação dessas pessoas. Em nosso caso, compreendemos ser uma estratégia eficaz para inserir as crianças ouvintes, cujo canal de comunicação é oral-auditivo, na lógica de uma língua de sinais. Sendo assim, foram priorizadas as imagens, o uso do corpo e os gestos na comunicação com as crianças.

Na primeira atividade foi apresentada uma história com o auxílio de uma televisão artesanal, que contava a história de uma criança surda chamada Ana e de um colega ouvinte, João, ambos da mesma turma. O enredo foi pautado na dificuldade inicial de João em conversar com Ana e no aprendizado necessário para interação. A narrativa juntamente com as imagens, possibilitou às crianças refletirem sobre as diferentes formas de comunicação, favorecendo não apenas a compreensão e a interação com a cultura surda, mas também a reflexão, ainda que inicial, sobre as barreiras existentes de comunicação e a importância de superá-las desde a infância. Além de despertar o sentimento que ‘o outro me importa’.

No final da contação, havia uma pergunta de provocação para as crianças: O que João poderia fazer para se comunicar com Ana? As respostas foram imediatas: “aprender a língua de Ana”, “Eu tenho primo assim, não sei falar como ele fala”. Percebe-se que elas compreendem a necessidade do outro e que devem aprender para interagir. Durante a dinâmica, às crianças manifestaram vivências familiares,

interesse e curiosidade em aprender mais sobre a língua da pessoa surda. Essa experiência potencializou o que as crianças sabiam, aproximou-as para a realidade do contexto de vida, reforçando que a língua de sinais aproxima, enriquece as interações sociais e está ligada ao bem-estar social da pessoa surda quando esta consegue se comunicar com o outro.



Imagem1 -Contação de história com uma televisão artesanal

A segunda dinâmica foi o uso de painéis interativos confeccionados a partir de materiais diversos, permitindo que as crianças brincassem e interagissem com a temática sobre a Língua Brasileira de Sinais. Foi construído o painel do alfabeto manual e dos numerais, para cada letra acompanhava a datilologia e a figura ilustrativa que simbolizava a letra, assim como para os numerais. Nessas atividades procuramos desenvolver estratégias que permitisse às crianças perceberem que a Libras tem gramática própria e não é um simples gesto de português. Dessa maneira, incentivamos bastante para que percebessem a utilização dos gestos, expressões faciais e corporais para comunicar ideias, inerente a essa língua. Reforçamos na exploração da reprodução e observação na execução dos sinais para cada palavra ou número, atentando aos cinco parâmetros da Libras: configuração das mãos, ponto ou local de articulação, local onde é feito o sinal, movimento, orientação/direcionalidade, expressão facial e/ou corporal. Importante destacar que são as características físicas dos sinais que contribuem para a sua formação e compreensão.



Imagem 2- Painel interativo- alfabeto e numerais em Libras

A dinâmica da atividade consistiu em visitar o painel e realizar o sinal de cada letra e numeral, de forma individual e em duplas. Cada criança pode remover o objeto e apresentar para a turma, uma maneira de aproximá-la da proposta. Uma cena que chama atenção para a dinâmica, entre as crianças participantes, duas possuíam o laudo clínico de transtorno do espectro autista (TEA), com níveis de apoio/suportes diferentes¹ e outro com Síndrome de Morsier², que participaram a seu modo das atividades. Uma dessas, com nível de apoio/suporte 3, realizava o sinal de longe. Quando os colegas saíram do espaço, se aproximou do painel, retirou o objeto e começou a realizar os sinais em Libras que continham nas imagens. Pudemos perceber na presteza dos movimentos que fazia, que havia observado e acompanhado as orientações dadas quanto aos parâmetros da língua.

As demais atividades se vinculavam ao painel, junto ao uso do alfabeto em madeira, nas quais às crianças pegavam da caixa surpresa uma letra e realizava o sinal em Libras. Também, foi possível durante a atividade ensinar algumas saudações de comunicação nessa língua como: “Oi, tudo bem? Bom dia, boa tarde, boa noite, licença, por favor, obrigada(o), aprender, ensinar, professor, aluno, mãe, pai, Língua Brasileira de Sinais e surdo(a). Nessa dinâmica, as crianças já mostraram facilidade em realizar os sinais de forma coerente, a postura da mão, o movimento, a expressão facial, utilizando mais a corporeidade comparada ao início das atividades.

¹As pessoas com o TEA são atualmente classificadas por níveis de gravidade: Nível 1 (“Necessitando de apoio”), Nível 2 (“Necessitando de apoio substancial”) e Nível 3 (“Necessitando de apoio muito substancial”) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

²Também conhecida como displasia septo-óptica (DSO), é uma condição congênita rara. Pode causar deficiência visual, atrasos no desenvolvimento e problemas hormonais. O diagnóstico e tratamento precoces são cruciais para evitar complicações graves.

No momento dedicado para as experiências com Libras, às crianças demonstraram interesse pela continuidade da aprendizagem, com isso, o material foi deixado na sala de aula para que o professor pudesse aproveitar e utilizar todos os dias, compreendendo que língua de sinais é uso, precisa ser trabalhada todos os dias se assim desejamos adultos bem diferentes de nós. Reiteramos a concepção de que para popularizar a língua de sinais, é importante que desde a educação infantil as crianças já tivessem acesso a essa língua, oportunizando a experiência de conviver possivelmente, com um colega surdo/a.

Compreendemos que uma turma com ouvintes e surdos onde ambos dominam a língua de sinais, supera o que Boaventura Sousa Santos (2003) aponta ao afirmar que se deve assegurar a igualdade quando a diferença gera discriminação negativa e garantir a diferença quando a igualdade desvaloriza ou rompe com a identidade inerente à pessoa. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003).

A compreensão de que a Libras é uma língua complexa e rica, que pode ser utilizada como língua adicional por ouvintes, além de ser um meio de comunicação essencial, principalmente, porque existem pessoas que dependem dela para se comunicar e expressar, conforme expresso no Decreto nº 5.626/2005, ficou evidenciado nas manifestações das crianças. Relatos como: “meu primo não fica mais triste se eu souber”, “tenho que aprender todo dia para meu colega não se sentir sozinho”, “minha família poderia aprender, né tia?” reforçam o quanto a abordagem é significativa e situada no contexto da educação inclusiva para a população surda.

Na contramão dessas observações a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) que orienta o currículo nacional da Educação Básica apresenta a Libras de maneira bastante reduzida e equivocada, remetendo-a a uma forma de linguagem. Mais especificamente, como destaca Barbosa, é apresentada como um exemplo de linguagem verbal visual-motora, em detrimento de “uma alternativa à língua Portuguesa – como uma outra língua, mas como uma entre outras linguagens” (BARBOSA, 2019, p.07). desconsiderando o seu status de língua, já garantido pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Quanto a isso, estudos como os de Muncinelli (2013) já sinalizam que as línguas de sinais possuem estruturas

gramaticais próprias compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Logo o que a diferencia das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial.

PARA NÃO CONCLUIR

Os dados levantados indicam que as crianças de 4 e 5 anos demonstram muito interesse e facilidade na aquisição da Libras, o que desmistifica os discursos de que essa seria uma língua de difícil aquisição por ouvintes. Da mesma maneira pudemos constatar que o uso da Libras, como erroneamente muitas pessoas pensam, não atrapalha o processo de aprendizagem, pelo contrário, enriquece e amplia as possibilidades de comunicação.

Mesmo pequeninas, as crianças observadas demonstraram que possuíam noções sobre atitudes mais adequadas para o convívio com as pessoas surdas. Constatamos que a razão dessa atitude decorre do contato com pessoas surdas e informações adquiridas na escola. Isso reforça que no ensino de uma língua adicional, neste caso a Libras, os alunos(as) ouvintes são estimulados(as) a desenvolverem aspectos cognitivos, novas habilidades, atitudes empáticas, tanto no espaço escolar como em outros ambientes.

A aquisição da Libras como língua adicional ou segunda língua (L2), na educação infantil para crianças ouvintes, portanto, tem muito a contribuir no processo formativo das crianças, não somente do ponto de vista da formação ética, tornando-as empáticas diante das diferenças, contribuindo para o processo de inclusão das pessoas surdas como também oferecendo suportes cognitivos e psicomotores, em virtude dos aspectos espaciais e visuais inerentes à gramática da Libras. Por esse aspecto visual-gestual inerente, o ensino da Libras prioriza a visualidade como principal ferramenta de ensino e aprendizagem e, para tanto, necessita de recursos visuais em abundância. Além disso, a mediação e a interação do/a professor/a com os/as alunos/as são essenciais para que o conteúdo ganhe significado, utilizando recursos como objetos e a própria corporalidade.

Observamos que as crianças se manifestam positivamente frente ao aprendizado da Libras, demonstrando facilidade na aquisição e compreensão dessa língua principalmente, quando o ensino se dá através de estratégias lúdicas e diversificadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 de junho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-o-infantil/>. Acesso em: 02 de junho de 2025.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 15 de outubro de 2025.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo**. Revista brasileira de educação especial, v. 6, n. 01, p. 99-116, 2000.

CICCONE, M. M. C. **Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DE LACERDA, C. B. (1998). **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. *Cadernos Cedes*, 19, 68-80.

DE LIMA, Andréia Amorim; DA COSTA MARTINS, Maria Josilânea. **As contribuições do ensino da Libras para crianças ouvintes**. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 3, 2022.

ESPOTE, Roberta; SERRALHA, Conceição Aparecida; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan./abril 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/kcXkXchtQsnxsgcjTMCm7d/?format=html&lang=pt>. Acesso: 04 de setembro de 2025.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTO, C. R. M.; CICILINO, J. E. M.; POKER, R. B. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778–793, dez. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11912/8111>. Acesso em: 12 de setembro de 2025.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Educação de Surdos: esboço de uma análise do campo em construção em um contexto de disputa**. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v31, e0154, p.1-18, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3GBwHGQmgFLXxLSm7Z5WDHh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 04 de setembro de 2025.

KEZIO, G. F. L. Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. In: **Colóquio Internacional de Letras**, 1., 8 a 10 de jun.2016, Bacabal (MA). Anais... Bacabal (MA): EDUFMA. 2016. p. 166-180. Tema: Linguagem e diversidade cultural. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53115>. Acesso em: 22 de junho de 2025.

MUNCINELLI, S. E. Libras: Língua Brasileira de Sinais. *Revista Extensão em Foco, Caçador*, 1(1),p. 27-33, 2013.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. RJ: Arara Azul. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2>. Pdf. Acesso em: 02 de junho de 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003,

SILVA, Simone Dias da; JORDÃO, Uiara Vaz. **A importância do ensino da libras como segunda língua para crianças ouvintes**, 2021. Acesso em: 02 de junho de 2025.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v.1.