Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Sinalizar para Incluir: o ensino da Libras como ferramenta de inclusão no contexto escolar

Juliana Celimar Rodrigues Bitencourt (UFRB)
https://orcid.org/0009-0005-0633-2844
juliana_cely@hotmail.com

Danielle Matos Correia Ribeiro (UFRB)
https://orcid.org/0000-0002-9689-1404
danielle.ribeiro@ufrb.edu.br

***Resumo**: O presente artigo retrata experiências vivenciadas por uma bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), decorrentes da execução do projeto de extensão SinaLibras, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Amargosa. Buscando minimizar as barreiras da comunicação, contribuindo com o processo de inclusão de crianças surdas em escolas de ensino regular, o SinaLibras promoveu o ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma turma de ensino fundamental I de uma escola municipal no município de Amargosa-BA. A fundamentação teórica foi pautada em autores que dialogam sobre a temática discutida, como Almeida (1995), Pimenta, (1995), Quadros (1997), Salles (2004), Quadros e Pizzio (2011), Lacerda et al. (2013), entre outros. A metodologia utilizada corresponde a uma pesquisa de abordagem qualitativa, com observação participante. A coleta de dados foi realizada através de gravação em vídeo e registros fotográficos. Os resultados alcançados com a ação extensionista reforçam a importância do ensino-aprendizagem da Libras para crianças surdas e ouvintes, ao passo que promove uma comunicação mais eficaz e possibilita uma maior interação entre elas; e para os discentes envolvidos no projeto, enquanto professores de Libras em formação, contribuindo para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da docência*.

***Palavras-chave**: Crianças surdas e ouvintes. Ensino-aprendizagem da Libras. Extensão universitária. Inclusão.*

***Abstract**: This article portrays experiences lived as a scholarship holder in the Institutional Program of Extension Scholarships (PIBEX), resulting from the execution of the SinaLibras extension project, of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa campus. Seeking to minimize communication barriers, contributing to the process of inclusion of deaf children in regular*

schools, SinaLibras promoted the teaching-learning of Brazilian Sign Language (Libras) in an elementary school class of a municipal school in the municipality of Amargosa-BA. The theoretical foundation was based on authors who dialogue about the theme discussed, Almeida (1995), Pimenta, (1995), Quadros (1997), Salles (2004), Quadros and Pizzio (2011), Lacerda et al. (2013), among others. The methodology used corresponds to a qualitative research, with participant observation. Data collection was carried out through video recording and photographic records. The results achieved with the extension action reinforce the importance of teaching and learning Libras for deaf and hearing children, while promoting more effective communication and enabling greater interaction between them; and for the students involved in the project, as Libras teachers in training, contributing to the development of the skills necessary for the exercise of teaching.

***Keywords**: Deaf and hearing children. Teaching-learning of Libras. University extension. Inclusion.*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da execução do projeto de extensão SinaLibras - Ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes em salas de aula inclusivas, realizado em uma turma de ensino fundamental I de uma escola municipal da cidade de Amargosa-BA. Vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão (PIBEX), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o projeto surge como uma iniciativa para proporcionar o ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças surdas e ouvintes que compartilham espaços escolares da rede de ensino regular.

A elaboração e desenvolvimento do projeto SinaLibras responde a uma necessidade e desejo de contribuir com a difusão e uso da Libras, principalmente em escolas de ensino regular nas quais há crianças surdas matriculadas. Havia uma preocupação com o isolamento que muitas dessas crianças enfrentam nessas escolas, em virtude da falta de conhecimento da Libras por parte das crianças ouvintes que com elas convivem. Nesse sentido, o projeto veio de encontro a essa necessidade, criando pontes de comunicação que transcendem as diferenças e colaborando para a inclusão, ao aproximar as crianças, fortalecer a interação e os laços de amizade entre elas, tão importantes nessa etapa da vida, haja vista sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal desses indivíduos.

O público-alvo envolvido nas ações extensionistas compreendeu 25 crianças entre 8 e 10 anos de idade, alunos do ensino fundamental I, entre elas, uma criança surda. O embasamento teórico foi pautado em autores que dialogam com a temática proposta, como Almeida (1995), Pimenta, (1995), Quadros (1997), Salles (2004), Quadros e Pizzio (2011), entre outros. Por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa, com observação participante, o projeto promoveu atividades lúdicas, com brincadeiras e jogos diversos, por meio dos quais as crianças aprenderam Libras brincando e se divertindo. Ademais, as ações desenvolvidas almejam contribuir para a aceitação, valorização e respeito às diversidades e diferenças, além de colaborar com o desenvolvimento das competências necessárias à docência dos discentes envolvidos.

2. METODOLOGIA

O projeto SinaLibras foi executado, em 2023, entre os meses de julho e dezembro. A equipe executora foi composta por uma docente de Libras da UFRB e discentes do curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Estrangeira da mesma universidade, sendo um bolsista e os demais, voluntários. As aulas foram realizadas a partir de diálogos com os alunos, no intuito de estimular a participação e a contribuição dos mesmos em todo o processo formativo. Durante os encontros, realizados quinzenalmente e com duração de uma hora, foram abordados conceitos introdutórios relacionados à comunicação em Libras, de acordo com a faixa etária dos alunos envolvidos, e realizadas atividades lúdicas, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Essas atividades incluíram brincadeiras em grupo e a utilização de jogos educativos e pedagógicos em Libras, para ensinar sinais pertencentes a diversos campos semânticos, como alfabeto manual, números, materiais escolares, frutas, profissões, animais, cores, entre outros.

Durante a realização das atividades, cada aluno foi acompanhado individualmente. Assim, ao longo de todo o projeto, foram conduzidas avaliações contínuas e formativas, no intuito de observar o progresso dos estudantes quanto à aquisição e execução dos sinais, seus avanços e a necessidade de retomada de conteúdos, para consolidar a aprendizagem dos mesmos. Ademais, o processo avaliativo também foi importante para analisar o trabalho da equipe executora como um todo, inclusive para verificar se os recursos e métodos utilizados para abordar cada conteúdo estavam sendo eficazes para alcançar os objetivos propostos. Dessa maneira, foi possível identificar pontos que precisavam de maior atenção e modificações.

Além das aulas realizadas na escola, o projeto envolveu etapas de planejamento de atividades e produção de materiais didático-pedagógicos necessários para o desenvolvimento das ações e para atender as necessidades formativas dos alunos. Ademais, o projeto realizou encontros formativos para treinamento da equipe executora, com o objetivo de contribuir para a compreensão dos temas a serem trabalhados nas aulas de Libras. Tais encontros aconteceram quinzenalmente, e duravam cerca de uma hora e meia. No total, foram dedicadas aproximadamente 400 horas à elaboração, planejamento e execução do projeto.

As atividades lúdicas e práticas pedagógicas realizadas durante as ações do projeto foram documentadas em fotos e vídeos, que serviram para a análise dos resultados, para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e para registrar as atividades desenvolvidas. Entre as ações realizadas, uma estratégia adicional foi a narração de histórias em Libras pelas próprias crianças, seguida da sua reprodução na língua de sinais. Essa estratégia foi benéfica tanto para a aprendizagem da língua quanto para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Alguns dos jogos e brincadeiras realizados durante o projeto como estratégias pedagógicas foram:

I- Jogo da memória, por meio do qual foi possível fortalecer a memorização dos sinais trabalhados;

II- Raspadinha dos números, com o objetivo de reforçar a aprendizagem dos numerais em Libras;

III- Boliche das cores, com o qual as crianças demonstraram as cores em Libras que conseguiram aprender durante a aula;

IV- Contação de histórias, onde os alunos puderam exercitar sua própria criatividade e fazer uso dos sinais em Libras de personagens das histórias;

V- Jogo de dados com letras do Alfabeto Manual em Libras, que foi bastante interessante e divertido, permitindo aos alunos exercitar as letras do alfabeto e formar nomes de pessoas;

VI- Dominó dos animais em Libras, por meio do qual os alunos revisaram os sinais de diferentes animais;

VII- Bingo de Libras, um dos jogos que os alunos mais se envolveram, onde puderam reconhecer as letras do alfabeto manual através dos sorteios realizados no bingo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A comunicação entre indivíduos é essencial em todas as esferas da vida, desempenhando um papel central na transmissão de conhecimentos, no estabelecimento de relacionamentos interpessoais, na resolução de conflitos e no funcionamento eficaz de ambientes profissionais. Além de facilitar a troca de informações, a comunicação contribui para o entendimento mútuo, fortalece laços emocionais e promove o desenvolvimento coletivo. Sua importância transcende contextos específicos, sendo fundamental para a construção de uma sociedade harmoniosa. É uma necessidade fundamental que, de acordo com Passerino (2013), levou os seres humanos a desenvolverem um sistema de linguagem constituído por signos e significados, permitindo-lhes expressar-se de maneiras variadas. A expressão verbal, geralmente realizada através da fala, é comumente considerada a forma predominante de linguagem.

Bordenave (2013) enfatiza que, dentre as diversas funções da comunicação, está a de instrumentar, informar, regular e, principalmente, facilitar a interação entre indivíduos e sociedade. Ele explica que o emprego dessas funções deve ocorrer de maneira simultânea, garantindo que a mensagem coincida tanto com a forma utilizada quanto com o contexto social. É importante ressaltar que, para o autor, a comunicação não se limita à utilização de signos e símbolos. Ela representa uma construção de sentido e coerência que é exclusiva dos seres humanos. Discorrendo sobre o surgimento da comunicação, Bordenave (2013) afirma que:

> […] começou com os grunhidos e os gestos dos poucos homens recém-emergidos da animalidade original, evoluiu e se enriqueceu em seu conteúdo e em seus meios, ganhando cada vez maior permanência e alcance, aumentando sua influência nas pessoas, e através delas, incidindo na cultura, na economia e na política das nações (Bordenave, 2013, p. 26).

Embora o processo de desenvolvimento linguístico pareça ser contínuo e universal (Quadros, 1997), algumas pessoas enfrentam barreiras para estabelecer uma comunicação funcional. Esse desenvolvimento linguístico acontece principalmente pela constante interação com o outro e pelo estímulo, em diferentes ambientes.

Existem vários estudos sobre as etapas da aquisição e desenvolvimento da linguagem desde o nascimento, que especificam o que se espera atingir a cada etapa da vida, como aqueles realizados por Quadros (1997), que abordam os estágios de aquisição em línguas sinalizadas; Limongi (2003) e Grolla (2009), entre outros, que explicam a

aquisição em línguas orais. Contudo, esse desenvolvimento não acontece da mesma maneira para todos os indivíduos, na mesma etapa da vida. Para Limongi (2003):

> Existem diferenças individuais no desenvolvimento da linguagem, tanto nos períodos nos quais determinadas características devem aparecer como na velocidade e na qualidade dessa linguagem, esses fatores estão relacionados a capacidades internas de cada indivíduo e ao ambiente, que deve ser rico em estímulos e possibilitar diversas experiências (Limongi, 2003, p. 4).

A aquisição da primeira língua (L1) é um processo complexo e natural que ocorre em estágios, considerada uma das primeiras grandes conquistas do ser humano em seu processo de desenvolvimento individual. Em geral, a criança tem acesso à linguagem muito antes de aprender a falar, por meio de interações verbais. Quanto mais uma criança interage com outras crianças, ou mesmo com adultos, mais rápido ocorre o desenvolvimento. Nesse sentido, "o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares" (Vygotsky, 1984, p. 97). Por isso, é tão importante que a criança interaja com outros grupos.

No caso das crianças surdas, sendo expostas aos estímulos necessários, a aquisição da língua de sinais ocorre de maneira análoga ao processo de aquisição das línguas orais (Quadros; Pizzio, 2011). Dessa maneira, o acesso à língua de sinais precocemente, a interação em ambientes comunicativos ricos, a inclusão social e o suporte individualizado são cruciais para o desenvolvimento linguístico bem-sucedido dessas crianças. Ademais, o reconhecimento da singularidade da criança surda e a participação ativa da família desempenham papéis fundamentais nesse processo.

Para Correa (1999, p.339), inicialmente, toda criança é capaz de tomar a língua de sua comunidade como língua materna e de adquirir simultaneamente mais de uma língua. Cumpri e Ayres (2015, p.2) explicam que o processo de aquisição de cada língua implica a identificação de seu sistema fonológico, morfológico e do léxico, além das peculiaridades das suas relações sintáticas e semânticas. Dessa maneira, dada a diversidade das línguas, a criança enfrentará uma série de variáveis durante esse processo de identificação da sua língua materna.

A aquisição de uma segunda língua (L2) é um processo intrincado que abrange elementos tanto internos quanto externos. Esse processo pode ocorrer dentro ou fora da sala de aula, caracterizando-se a partir das maneiras pelas quais as pessoas adquirem outras línguas. Dessa forma, a aquisição de uma segunda língua (L2), independentemente da modalidade, engloba processos internos, que são determinados pela capacidade para a linguagem inerente aos seres humanos. Chomsky (1965) argumenta que essa capacidade, a faculdade da linguagem (FL) é inata, uma característica universal da espécie humana. Nessa direção, toda língua, seja falada, sinalizada ou escrita, representa possíveis manifestações da faculdade da linguagem (Quadros, 1997, p. 112). Essa faculdade constitui uma predisposição para a linguagem que permite aos indivíduos adquirir e usar ao menos uma língua natural (Kenedy, 2021).

Em contextos escolares nos quais há crianças surdas e ouvintes compartilhando os mesmos ambientes de ensino-aprendizagem, como salas de aula inclusivas de escolas de ensino regular, a aquisição da Libras como L2 vem de encontro a uma necessidade de contribuir para uma comunicação mais efetiva e eficaz entre essas crianças. Ao adquiri-

rem a Libras como uma língua que lhes seja comum, elas podem interagir e aprender juntas, o que fortalece e contribui de maneira positiva para a inclusão das crianças surdas nesses ambientes.

O movimento de inclusão das pessoas com deficiência representa uma iniciativa relativamente recente. A história da educação inclusiva no Brasil tem seu início na década de 70, quando algumas escolas começaram a admitir alunos especiais, desde que esses conseguissem se adequar ao plano de ensino da instituição. No entanto, esse movimento ganhou destaque e uma discussão mais ampla na década de 90. Com o objetivo de transformar o panorama da educação mundial, em 1994, na cidade de Salamanca – Espanha foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Como resultado dessa conferência, surgiu a Declaração de Salamanca, um documento elaborado para orientar os países sobre a necessidade de políticas públicas e educacionais que promovessem a igualdade, direcionando especial atenção para indivíduos com necessidades educacionais específicas. Assim, propôs-se a inclusão tanto de crianças com deficiências como de crianças com altas habilidades nas escolas.

A partir da Declaração de Salamanca, iniciou-se a propagação do direito à educação para todos, que já estava presente na Constituição Federal de 1988. Essa declaração influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394 de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. Tais documentos fundamentam-se nos princípios e na filosofia de que todos devem ter igualdade de oportunidades para aprender e desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades, alcançando a independência social e econômica, assim como se integrando plenamente na vida em sociedade.

O texto da LDB nº. 9.394/96 coloca que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, contando com serviços de apoio especializados. Nessa direção, Lima (2010) ressalta que:

> [...] a educação inclusiva no Brasil passou a ser pensada como uma alternativa viável para o atendimento das necessidades educacionais de alunos com deficiências, mas com grandes desafios, principalmente no que se refere à adaptação das escolas e ao preparo dos professores (Lima, 2010, p.60).

As reflexões de Lima indicam que a educação inclusiva brasileira, ainda que pensada enquanto alternativa para atender as necessidades educacionais de alunos com deficiência, tem enfrentado grandes desafios. O processo de inclusão de estudantes surdos em escolas de ensino regular tem sido bastante desafiador, pois atender as necessidades educacionais específicas desses alunos requer conhecer suas singularidades, sua forma de aprender e adquirir conhecimentos, sua maneira de compreender o mundo. Nesse sentido, a oferta de uma educação inclusiva verdadeiramente efetiva e eficaz segue enfrentando diversas barreiras e problemas. Tais problemas não são exclusivos da educação de crianças com necessidades específicas, como comenta Skliar (1997), mas envolvem também a educação de outros grupos de indivíduos.

> A educação de crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação das classes populares, a educação rural, e das crianças de rua, a dos presos, a dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia [...] (Skliar, 1997, p. 14).

Segundo Freitas (2007, p.45), "a inclusão escolar é um direito de todos, e não um privilégio de alguns, sendo necessária uma mudança estrutural nas escolas para que isso se torne realidade". Em relação aos estudantes surdos, são necessárias atitudes viáveis e inovadoras, marcadas pelo comprometimento e responsabilidade com as suas particularidades. Mudanças estruturais na escola são imprescindíveis, que respondam às especificidades desses alunos, quebrando barreiras e superando desafios. Tais desafios incluem a falta de preparo dos professores, que desconhecem as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos surdos; a comunicação deficiente ou inexistente entre os estudantes surdos, seus colegas, professores e toda a comunidade escolar, pela falta de conhecimento da língua de sinais; entre outros. Portanto, torna-se imperativo implementar o ensino-aprendizagem dessa língua nas escolas, promovendo a sua aquisição tanto para surdos quanto para ouvintes (Salles, 2004).

A Lei nº. 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras, teve seu início em 1993, quando um projeto de lei foi iniciado visando conceder à Língua Brasileira de Sinais o reconhecimento oficial no Brasil. Mesmo sendo publicada em 2002, o processo de desenvolvimento começou antes, refletindo a importância atribuída à inclusão com o reconhecimento dessa língua. Quadros (2004) destaca que a legislação foi um marco importante para a comunidade surda, pois não só reconheceu a Libras como língua oficial, mas também fortaleceu a identidade cultural dos surdos, essencial para seu pleno desenvolvimento social e educacional.

O reconhecimento da Libras foi fundamental para avançarmos no ensino-aprendizagem e na promoção dessa língua, inclusive na criação de políticas públicas e linguísticas que valorizem e garantam os direitos das pessoas surdas. A Lei nº. 10.436, em seus cinco artigos, apresenta diretrizes significativas para a comunidade surda brasileira, como a obrigatoriedade de institucionalizar formas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil; a garantia de atendimento e tratamento adequado de saúde, conforme as normas legais vigentes; entre outras. Dessa maneira, é fundamental que a Libras esteja presente no contexto escolar, não somente na sala de aula, mas também nos demais espaços de convivência.

Para incluir o estudante surdo é necessário realizar alterações no currículo e na abordagem do professor, uma vez que a aprendizagem desse aluno difere da aprendizagem do aluno ouvinte. Os métodos precisam ser adaptados para que o ensino regular atenda às especificidades do aluno surdo. Para desenvolver uma prática pedagógica eficaz na educação de alunos surdos, é essencial considerar não apenas o domínio da língua, mas também o uso de estratégias adequadas que favoreçam a comunicação e a compreensão. Nesse sentido, Lacerda *et al.* (2013) destacam que:

> [...] não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para alunos ouvintes, e para os alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial (Lacerda et al. 2013, p. 109).

O principal veículo de aprendizagem, para os alunos surdos, é a Língua Brasileira de Sinais. Por outro lado, é crucial que eles compreendam que o português também faz parte da cultura escolar, promovendo assim a educação bilíngue e garantindo seu direito a uma educação de qualidade (Pimenta, 1995). No caso do aluno surdo, foco da nossa discussão é essencial que ele tenha conhecimento da sua língua natural, a Libras, e utilize recursos visuais para aprimorar sua experiência de aprendizado na sala de aula. Os alunos surdos necessitam significativamente de materiais visuais e de práticas adequadas dos professores para ampliar seus conhecimentos, visto que a principal forma de comunicação e expressão para esses alunos é a Língua Brasileira de Sinais (Salles, 2004).

Um dos maiores desafios relacionados à inclusão escolar reside em assegurar o acesso e a permanência do aluno surdo no ensino regular. Isso se deve ao fato de que o ambiente que acolhe esse aluno precisa estar preparado para atender às suas particularidades, dedicando especial atenção ao seu desenvolvimento como um todo. Nesse sentido, é fundamental considerar não apenas os aspectos físicos, mas também os aspectos sociais do indivíduo (Pimenta, 1995).

Embora exista um modelo de educação chamado de inclusiva, também é necessário olhar e refletir sobre a educação de surdos na perspectiva da educação bilíngue. As pessoas surdas têm sido consideradas como deficientes e incluídas no público-alvo da educação especial. Ainda que essa inclusão seja bem intencionada, a falta de diálogo entre os gestores da educação especial e os movimentos surdos resulta em práticas que muitas vezes não atendem às necessidades específicas da comunidade surda. Para Foucault (2014), o poder se manifesta de maneiras sutis, influenciando práticas cotidianas e discursos institucionais. A forma como a educação especial trata a surdez pode ser vista como uma expressão desse poder, moldando a percepção dos surdos como deficientes, em vez de reconhecer a sua identidade linguística e cultural única.

Para compreender o verdadeiro sentido da educação bilíngue, é fundamental ir além da simples nomenclatura e pensar no ambiente educacional como um espaço dinâmico de valorização das línguas e culturas envolvidas. Nesse contexto, Martins, Martins e Lacerda (2011) afirmam:

> [...] uma educação bilíngue não é uma educação que se diz bilíngue, mas um espaço em que as necessidades emergenciais vão criando contextos reais de uso das duas línguas, de respeito e de valorização das culturas que com ela aparecem. Escola bilíngue não é uma escola ideal, mas uma escola em que a diferença linguística não é vista como problema, mas como parte do processo. Está lá... em construção, mas está. (Martins; Martins; Lacerda, 2011, p. 101).

A educação bilíngue para surdos não se trata apenas de uma abordagem pedagógica, mas de uma política educacional e linguística que reconhece e valoriza suas diferenças, em todas as etapas do seu processo de escolarização.

> O bilinguismo para surdos implica em uma mudança de paradigma na educação especial, onde se passa a considerar a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença linguística e cultural que deve ser respeitada e promovida no ambiente escolar (Skliar, 1998, p. 67).

A Política de Educação Especial no Brasil, historicamente centrada na normalidade ouvinte, gerou diversas concepções sobre a educação para pessoas surdas. Ao anali-

sar essa política, é essencial refletir sobre o bilinguismo para surdos, as práticas escolares atuais e os movimentos de resistência das comunidades surdas contra o modelo geral de inclusão, que prioriza a língua oral portuguesa. Para as pessoas surdas, a luta pela promoção da língua de sinais tem sido o principal foco dos movimentos políticos, especialmente quando se discute qual modelo educacional é mais adequado.

Em muitos casos, as crianças surdas frequentam a escola sem ter adquirido uma língua, tornando essencial que a instituição esteja atenta a programas que assegurem o acesso a Libras, por meio da interação social e cultural com pessoas surdas. Assim, o processo educacional, centrado na interação linguística, deve ocorrer na Língua Brasileira de Sinais (Quadros, 2003). Quando a criança surda ingressa na escola sem ter vivenciado o processo de aquisição da linguagem, o foco do trabalho deve ser direcionado para essa aquisição, por meio de uma língua visual-espacial, no caso do Brasil, a Libras. Nesse sentido, o lúdico desempenha um papel fundamental na aquisição dessa língua, ao integrar diversão e ensino, contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança.

Em termos de desenvolvimento cognitivo, as atividades lúdicas oferecem desafios mentais que estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o pensamento criativo. Segundo Jean Piaget (1975), "o jogo é uma forma essencial para a criança assimilar o mundo ao seu redor, pois permite a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento lógico por meio da experimentação" (Piaget, 1975, p. 167). Além disso, David Ausubel (2003) destaca que a aprendizagem significativa é facilitada quando novas informações são integradas a conhecimentos prévios de maneira lúdica e contextualizada, promovendo, assim, um melhor entendimento e retenção dos conceitos (Ausubel, 2003).

Almeida (1995) salienta:

> A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (Almeida, 1995, p.41).

Além de promover o desenvolvimento cognitivo, o lúdico facilita a socialização, incentivando a interação entre as crianças e promovendo habilidades sociais, como comunicação, colaboração e empatia. Dessa maneira, pode contribuir significativamente para o ensino de Libras, promovendo interação entre crianças surdas e ouvintes, produzindo empatia e valorização das diferenças.

As atividades lúdicas também proporcionam um espaço para a expressão emocional, permitindo que as crianças externalizem e compreendam suas emoções de maneira segura. Segundo Froebel (1995), "o brincar é a atividade mais pura e espiritual da infância, representando a expressão livre e espontânea do interior da criança".

No aspecto físico, jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento motor, aprimorando a coordenação motora fina e grossa. Como destaca Kishimoto (2011), "o jogo e a brincadeira são meios eficazes para estimular o desenvolvimento integral da criança, pois envolvem aspectos motores, emocionais e cognitivos".

A abordagem lúdica torna o processo de aprendizado mais envolvente, despertando a motivação intrínseca das crianças para explorar, experimentar e aprender. Por

isso, ela é fundamental no ensino de línguas como a Libras, principalmente quando os aprendizes são crianças.

A aprendizagem experiencial é uma característica marcante do lúdico, pois as crianças aprendem por meio da experimentação e vivência. A criatividade é estimulada, permitindo que as crianças explorem novas ideias de maneira não estruturada. O sucesso em atividades lúdicas impulsiona a autoestima e a confiança das crianças, desenvolvendo uma atitude positiva em relação ao aprendizado.

As habilidades adquiridas nas brincadeiras contribuem para a preparação das crianças para situações da vida real, preparando-as para desafios futuros.

> A palavra ludicidade tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinada a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser reconhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente no comportamento humano, as implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão (Almeida, 1995, p. 56).

Kishimoto (1997) ressalta a importância da brincadeira/jogo como um instrumento essencial no processo de aprendizagem durante o desenvolvimento infantil. Considerando que a criança assimila conhecimento de forma espontânea, o brinquedo desempenha um papel crucial na formação e na aquisição de aprendizado.

> O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 1997, p.36).

Conforme o autor, a incorporação do jogo à educação infantil implica integrar condições à prática pedagógica (ensino-aprendizagem) que maximizem a construção do conhecimento, revelando as diversas dimensões do lúdico. Assim, na sua função lúdica, o brinquedo proporciona não apenas diversão e prazer, mas também a oportunidade de enfrentar desafios. Ao adotarmos abordagens lúdicas para estimular a construção de conhecimento, estamos incentivando os alunos a manifestarem interesse pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, torna-se evidente que o brinquedo conquistou um lugar permanente na educação infantil, e pode ser uma ferramenta muito interessante também para o ensino-aprendizagem da Libras.

De acordo com Piaget (1973), o jogo transcende a simples diversão e interação, revelando uma lógica diferente do racional. Ele expõe uma lógica da subjetividade que é tão essencial para a estruturação da personalidade humana quanto à lógica das estruturas cognitivas. Através dos jogos, a criança desenvolve habilidades que terão impacto em seu futuro. Durante a infância, ela demonstra interesse por áreas específicas do co-

nhecimento, fazendo uma pré-seleção para o que possivelmente buscará no futuro, com base em suas aptidões. Dessa maneira, o jogo não deve ser encarado apenas como um instrumento de competição, mas sim como uma forma de entretenimento. Ele se apresenta como uma atividade física ou mental organizada, com regras, que desempenha um papel significativo no desenvolvimento intelectual da criança.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto SinaLibras teve como objetivo central proporcionar o ensino-aprendizagem da Libras em uma sala de aula, envolvendo crianças com idades entre 8 e 10 anos. O projeto foi conduzido em um ambiente inclusivo, com a presença de uma criança surda, inicialmente tímida e com dificuldades de interação.

Ao longo dos aproximadamente seis meses de duração do projeto, utilizamos abordagens lúdicas, jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais. As dinâmicas desenvolvidas na sala de aula proporcionaram um contexto rico para observar a evolução das interações e aprendizagem da Libras pelos alunos, criando um ambiente de ensino-aprendizagem mais inclusivo, onde a criança surda e as ouvintes puderam interagir de maneira colaborativa.

Durante o andamento do projeto, observou-se, em geral, uma mudança significativa no comportamento da criança surda e de seus colegas em sala de aula. No início, ela apresentava timidez e relutância em interagir com seus colegas ouvintes. No entanto, à medida que o projeto avançava, as interações começaram a se desenvolver de maneira positiva, e foi possível perceber um crescente interesse dos alunos por conhecer mais a Libras. Assim, por meio dessa nova língua, que passou a fazer parte das vivências escolares com a chegada da criança surda na sala de aula, os alunos puderam ter uma compreensão mais ampla da diversidade linguística que existe, com essa forma diferente de se comunicar, através das mãos.

A presença da prima da criança surda na sala de aula desempenhou um papel crucial. A prima, que tinha uma comunicação mais eficaz e uma maior proximidade com a criança surda, agiu como uma ponte entre ela e os demais colegas. Isso contribuiu para criar um ambiente mais acolhedor e facilitou a participação da criança surda nas atividades propostas e nas aulas de Libras. A mudança mais notável ocorreu na atitude das crianças ouvintes em relação à criança surda. À medida que o interesse pelas atividades e brincadeiras em Libras aumentava, as crianças demonstraram uma crescente preocupação em incluir a criança surda em seus grupos de atividades. Esse fenômeno não apenas reflete a eficácia do projeto em termos de ensino-aprendizagem da Libras, mas também destaca o impacto positivo nas relações interpessoais na sala de aula, ao passo que promoveu uma maior aceitação e compreensão da diferença. Isso contribuiu para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva.

Os resultados obtidos evidenciam a importância de abordagens lúdicas no ensino-aprendizagem da Libras para crianças em ambientes inclusivos. A utilização de jogos e brincadeiras não apenas facilitou o aprendizado dessa língua, mas também promoveu a interação social entre as crianças, minimizando as barreiras de comunicação e fortalecendo os laços de amizade e companheirismo na sala de aula. Durante as brincadeiras, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver diversas atividades em grupo, o que os incentivou a trabalhar em conjunto e fortaleceu a compreensão sobre a importância de

estarem juntos e em comunhão. Nesse sentido, o projeto alcançou seu objetivo de tornar a aprendizagem da Libras mais envolvente, atrativa e estimulante.

A presença da prima como mediadora na comunicação entre a criança surda e os demais colegas mostrou-se uma estratégia eficaz para promover a inclusão e superar desafios iniciais. Essa dinâmica destaca a importância do suporte interpessoal e da empatia no contexto inclusivo, contribuindo para a construção de um ambiente no qual a criança surda se sinta valorizada e reconhecida por suas habilidades linguísticas e marcas culturais, manifestadas através da própria língua de sinais e na sua forma de ver e compreender o mundo. Entre os resultados iniciais alcançados pelo projeto SinaLibras, destacamos:

a) Melhorias na comunicação das crianças ouvintes com a criança surda, minimizando, assim, as barreiras da comunicação existentes entre elas;

b) Aumento da confiança da criança surda para se expressar em Libras;

c) Participação da equipe da escola (professora e coordenadora) nas dinâmicas desenvolvidas;

d) Contribuições para o desenvolvimento da empatia e consciência social entre as crianças, cultivando uma compreensão mais profunda das experiências individuais;

e) Contribuições para o desenvolvimento da autoestima das crianças, ao perceberem a importância de aprender e compartilhar a Libras como expressão linguística legítima da diversidade;

f) Fortalecimento da colaboração e parceria entre a UFRB e instituições educacionais locais;

g) Impactos positivos no desenvolvimento de competências necessárias à docência dos alunos que participaram do projeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto SinaLibras - ensino da Libras para crianças surdas e ouvintes em salas de aula inclusivas, ao longo de sua implementação, evidenciou um impacto transformador não apenas no ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, mas também nas dinâmicas sociais de uma sala de aula inclusiva. Ao envolver crianças entre 8 a 10 anos de uma sala de aula de ensino fundamental, com a presença de uma criança surda, o projeto buscou não apenas proporcionar conhecimento linguístico, mas contribuir com a inclusão e a quebra de barreiras.

Os resultados obtidos ao longo do projeto foram expressivos, destacando uma evolução significativa no comportamento da criança surda, inicialmente tímida e reticente em interagir com seus colegas ouvintes. Observamos que todos os alunos passaram por uma transformação positiva à medida que as atividades lúdicas e as brincadeiras em Libras se tornaram mais presentes na sala de aula inclusiva.

O interesse crescente das crianças ouvintes pelas atividades propostas no projeto refletiu-se não apenas no aprendizado da Libras, mas também na manifestação de uma genuína preocupação em incluir a criança surda em suas interações cotidianas. Esse fe-

nômeno destaca a capacidade de transformação que abordagens lúdicas e inclusivas podem exercer sobre a dinâmica de uma sala de aula.

Em última análise, o projeto SinaLibras não apenas cumpriu seu objetivo de ensinar Libras de maneira lúdica, mas também contribuiu para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e empática. O projeto reforça a ideia de que a educação inclusiva não se trata apenas de fornecer conhecimento, mas de criar ambientes que promovam a compreensão, a aceitação e a colaboração entre crianças de diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano Editora, 2003.

BIANCONCINI, J. Libras e o ensino: políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é comunicação. São Paulo: Editora Hedra, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHOMSKY, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press.

CORREA, Letícia Maria Sicuro. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. In: DELTA, Vol. 15, Nº. ESPECIAL, 1999, p. 339-383.

CUMPRI, M. L.; AYRES, C.R. Cognição e linguagem: a representação linguística em foco. Revista Desempenho, v.1, n.24, 2015.

FREITAS, M. C. (2007). Educação inclusiva: um direito de todos. São Paulo: Cortez.

FROEBEL, F. Educação do homem. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GROLLA, E. Aquisição da Linguagem. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2009.

KENEDY, Eduardo. Curso básico de Linguística Gerativa. 1ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, D. M. et al. A inclusão de alunos surdos no ensino regular: metodologias e recursos didáticos. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 56, p. 105-114, 2013.

LIMA, H.T.S. O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade. E-Revista Facitec, v.4, n.1, 2010.

LIMONGI, S. C. O. Fonoaudiologia. Informação para a Formação: Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

MARTINS, S. B.; MARTINS, F. A.; LACERDA, D. M. Educação bilíngue: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 49, p. 98-104, 2011.

PASSERINO, Liliana Maria (Orgs.) et al. Comunicar para incluir. Porto Alegre: CRBF, 2013.

PIAGET, Jean. A Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Cadernos de Pesquisa, n. 94, 1995, p. 58-73.

PIZZIO, A. L.; de QUADROS, R. M. Aquisição da língua de sinais. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

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

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, nº 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M. (2004). A Língua Brasileira de Sinais e a identidade surda. São Paulo: Cortez.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SKILIAR, Carlos. Crônica. Porto Alegre: Jornal Zero Hora, maio de 1997.

SKILIAR**,** Carlos (Org.). Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VYGOTSKY, L. S. (1984). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.