



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CARLOS DYEGO BATISTA DA SILVA

**OFERTA DA DISCIPLINA LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE  
MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA**

São Carlos - SP

2024

CARLOS DYEGO BATISTA DA SILVA

**OFERTA DA DISCIPLINA LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE  
MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Broglia  
Feitosa de Lacerda

São Carlos - SP

2024

Silva, Carlos Dyego Batista da

Oferta da disciplina Libras no Ensino Fundamental na rede municipal de Castanhal-PA / Carlos Dyego Batista da Silva -- 2024.  
124f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca Examinadora: Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos, Prof. Dr. Otávio Santos Costa  
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Ensino de Libras. I. Silva, Carlos Dyego Batista da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Carlos Dyego Batista da Silva, realizada em 07/02/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Otávio Santos Costa (UFMA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## DEDICATÓRIA

Aos meus amados avós, José Batista, que partiu deixando um legado eterno, e à minha querida avó Iracema Ferreira, luz constante em minha jornada. Este trabalho é dedicado a esses seres extraordinários que, com amor incondicional, guiaram meus primeiros passos no caminho do conhecimento, que mesmo sem terem tido oportunidades de educação na idade apropriada, foram a fundação sólida da minha formação. Minha avó, mulher de força incomparável, desafiou limites e aprendeu a ler em cartas com a sogra, abrindo-me os horizontes do saber com sua sabedoria simples e profunda de mulher do campo e de conhecimento ancestral.

Meu avô, a quem sempre chamarei de pai, trilhou o caminho da aprendizagem tardia, ingressando na sala de aula pela primeira vez aos 65 anos através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua dedicação à busca do conhecimento foi uma inspiração constante e um exemplo vivo de que nunca é tarde para aprender.

A ambos, cujas vidas se entrelaçaram com a minha, dedico este trabalho com profunda gratidão. Cada palavra, cada descoberta, é um tributo à herança valiosa que vocês me proporcionaram. Que esta dedicatória seja uma singela expressão do amor e da admiração que sempre carregarei por aqueles que moldaram não apenas minha educação, mas também o meu coração.

## AGRADECIMENTOS

Com profundo sentimento de gratidão, inicio meus agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, minha orientadora inspiradora. A paciência incansável e a dedicação singular que dedicou a este trajeto acadêmico não apenas moldaram meu trabalho, mas também nutriram minha paixão pela inclusão. A oportunidade de tê-la como mentora é uma bênção que transcende palavras, pois desde os primeiros passos na área de inclusão, seus textos foram faróis iluminando meu caminho.

À minha amada família, expresso uma gratidão que vai além das palavras. Aos meus avós, Iracema e José Batista (*in memoriam*), que dedico este trabalho como um tributo ao amor e sabedoria e torno a citá-los pois é imensurável minha gratidão por tudo que fizeram durante de minha jornada. Em nome deles agradeço a todos os familiares, cujo apoio foi o alicerce que sustentou cada desafio.

Aos amigos que foram pilares inabaláveis não tenho como citar todos, mas através desses 4 nomes gostaria que todos se sentissem representados, Leide Laura, Francyllayans Fernandes, Matheus Coimbra e Stephanie Vasconcelos, meu coração transborda de agradecimento. Cada revisão, conselho e palavra de incentivo não foram apenas contribuições práticas, mas vínculos emocionais que fortaleceram minha jornada. Seus nomes representam a união e o apoio de todos os colegas e amigos que moldaram este processo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lodi e à Prof.<sup>a</sup> Dr. Lara Santos, expresso profunda gratidão pelo cuidado e contribuição inestimáveis para o desenvolvimento deste estudo. Ao grupo de pesquisa - GPSAB e seus integrantes, agradeço pelas discussões riquíssimas que, como rios de sabedoria, alimentaram o curso desta pesquisa.

Por último, mas não menos importante, dirijo meu mais sincero agradecimento à toda comunidade surda, representada aqui por Rubens Faro, meu primeiro professor surdo, pois seu acolhimento lá na graduação de Letras Espanhol não foi apenas uma colaboração para chegar neste estudo, mas uma experiência transformadora que ecoará em meu coração para sempre. Mudei de área anos atrás a partir de cada gesto, cada sorriso, que reforçou minha compreensão da riqueza da diversidade surda e a importância de construir pontes de compreensão e respeito mútuo.

## RESUMO

O ensino da Libras para toda a comunidade escolar é defendido por aqueles que se interessam pela inclusão social da comunidade surda, argumentando que quanto mais pessoas forem usuárias de Libras, maior será a inclusão social dos surdos. Partindo desse pensamento, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre as percepções da oferta da disciplina de Libras na rede municipal de uma cidade paraense, a qual há 17 anos oferta a disciplina de Libras como componente curricular. Esta pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório se configura além disso como pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas aplicadas com roteiros semiestruturados com os seguintes participantes: gestores, professores, alunos, egressos da disciplina e membros da comunidade surda. Os resultados apontam a criação de possibilidades para trocas comunicativas entre surdos e ouvintes a partir do contato com a língua de sinais. Essa interação linguística não apenas quebra barreiras, mas também constrói pontes de compreensão entre sujeitos surdos e ouvintes. Favorece também o conhecimento sobre a existência da língua de sinais, todavia o ensino da língua não está contemplando a necessidade dos estudantes surdos, e a apesar de a disciplina está em vigência há 17 anos, o impacto social é tímido.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Ensino de Libras; Inclusão Escolar; Educação Especial.

## ABSTRACT

The teaching of Libras to the entire school community is defended by those who are interested in the social inclusion of the deaf community, arguing that the more people who use Libras, the greater the social inclusion of the deaf. Based on this thought, this research aims to reflect on the perceptions of the offer of the discipline of Libras in the municipal network of a city in Pará, which for 17 years has offered the discipline of Libras as a curricular component. This research with a qualitative approach, of an exploratory nature, is also configured as field research. As a data collection instrument, interviews were conducted with semi-structured scripts with the following participants: managers, teachers, students, graduates of the discipline and members of the deaf community. The results point to the creation of possibilities for communicative exchanges between deaf and hearing people from the contact with sign language. This linguistic interaction not only breaks down barriers, but also builds bridges of understanding between deaf and hearing subjects. It also favors knowledge about the existence of sign language, but the teaching of the language is not contemplating the needs of deaf students, and despite the fact that the discipline has been in force for 17 years, the social impact is timid.

Keywords: Brazilian Sign Language; Teaching of Brazilian Sign Language; School Inclusion; Special education.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Matriz Curricular do 7º ano.....	92
Figura 2 - Matriz Curricular do 8º ano.....	93



## Lista de Quadros

Quadro 1 - Árvore de Apensados ao PL 2.040/2011 .....	41
Quadro 2 - Árvore de Apensados ao PL 3.986/2020.....	42
Quadro 3 - Proposições legislativas sobre a oferta de Libras no estado do Pará. ....	45
Quadro 4 - Participantes Mapeados .....	58
Quadro 5 - Participantes Entrevistados .....	59
Quadro 6 - Pré-Indicadores.....	63
Quadro 7 - Indicadores .....	64
Quadro 8 - Núcleos de Significação .....	65
Quadro 9 - Formações dos docentes .....	68

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
1. A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA E SEGUNDA LÍNGUA.....	19
2. PROCESSO HISTÓRICO DOCUMENTAL DE LIBRAS COMO DISCIPLINA.....	25
2.1 A Libras como disciplina curricular.....	31
3. A LÍNGUA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE.....	36
3.1 Oferta da Libras em Nível Nacional no Brasil.....	41
3.1.1 Implementação da Libras em Âmbito Estadual no Pará.....	45
3.2 Inclusão da Libras no Contexto Municipal de Castanhal.....	48
4. MÉTODO.....	54
4.1 Lócus.....	54
4.2 Participantes da pesquisa.....	58
4.3 Coleta de dados.....	59
4.4 Sistematização e interpretação dos dados.....	62
5. A OFERTA DA DISCIPLINA DE LIBRAS EM CASTANHAL-PA.....	66
5.1 Ensino de Libras.....	67
5.2 Libras nas Escolas.....	79
5.3 Libras nas Relações Sociais.....	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS.....	116

## **APRESENTAÇÃO**

Nascido e criado neste município, cresci imerso em uma cultura vibrante e diversificada. Desde cedo, desenvolvi um profundo interesse pelas nuances da linguagem e da comunicação, o que me levou a explorar diferentes campos acadêmicos ao longo da vida.

Minha paixão pelo tema da educação inclusiva e pela língua de sinais foi moldada pela minha experiência pessoal neste ambiente. Testemunhar a importância da comunicação acessível para indivíduos surdos em minha comunidade despertou meu desejo de explorar mais a fundo essa área em minha pesquisa de mestrado.

Ao longo dos anos, busquei cultivar meu conhecimento e habilidades através da educação formal. Obtive três graduações em áreas distintas: Letras Espanhol, Letras Libras; Língua Portuguesa e Pedagogia Bilíngue, que me proporcionaram uma base linguística, educação e diversidade cultural.

Minha jornada acadêmica foi complementada por diversas especializações, incluindo Libras, Educação Especial e Inclusiva, Tradução e Interpretação, entre outras. Essas experiências ampliaram meu entendimento sobre a importância da acessibilidade e da inclusão para pessoas surdas e com deficiência auditiva.

Nesse percurso, tive a oportunidade de aplicar meus conhecimentos em diversos contextos profissionais. Trabalhei como intérprete em ambientes legislativos e audiovisuais, bem como no campo educacional como docente de Libras e Espanhol. Essas experiências me permitiram difundir uma comunicação acessível e promover a educação inclusiva em diferentes esferas da sociedade.

Pretendo ainda continuar minha jornada de aprendizado e ajudar a melhorar a educação inclusiva em minha comunidade e em outras. Meus objetivos incluem aprimorar minhas habilidades como pesquisador e educador, buscando sempre novas oportunidades para promover a igualdade de acesso à educação para todos.

## INTRODUÇÃO

Ao realizar uma análise do contexto legislativo sobre a educação de surdos, começamos com a Constituição Federal de 1988, que, além de consagrar o direito à educação como um direito de todos (BRASIL, 1988), prevê um atendimento preferencial das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Tal disposição antecede a abordagem mais detalhada, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Cavalcante (2010) sustenta que esse aprofundamento se deve ao fato de que, em 1988, as discussões relativas à inclusão educacional de pessoas com deficiência estavam em estágio inicial no país. Contudo, até o ano de 1996, outras legislações específicas sobre educação especial e inclusiva já haviam sido promulgadas, a exemplo da Declaração de Salamanca de 1994 e a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990. Esses marcos normativos preexistentes proporcionaram um ambiente propício para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprofundasse a temática, consolidando as diretrizes em consonância com as normativas internacionais e nacionais vigentes.

No ano 2000, temos a promulgação da Lei nº 10.098, conhecida como 'Lei de Acessibilidade', que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 18º, afirma que cabe ao poder público implementar a formação de profissionais intérpretes de escrita em Braille, Libras e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000). Compreendemos que a Lei de Acessibilidade já dispõe no ano 2000 sobre a carência em conseguir eliminar as barreiras comunicativas para os sujeitos surdos. No artigo 17 da mesma Lei, consta que cabe ao poder público promover a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com deficiências, buscando garantir a esse público o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Em 2002, com a Lei nº 10.436/02, têm início outras lutas inerentes às demandas singulares das comunidades surdas. Nesta concisa Lei, não há nenhuma referência sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na

Educação Básica. Essa regulamentação ocorreu somente após três anos do exercício da Lei de Libras, com a promulgação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O Decreto nº 5.626/05 foi o primeiro documento nacional a tratar sobre a adoção da Libras como disciplina. Ele a incluiu para o acesso e uso em diversos espaços da sociedade. No entanto, o documento se concentra em cursos de ensino superior (licenciaturas) e formação de magistério, e em seu artigo terceiro afirma a obrigatoriedade como disciplina para este nível de ensino:

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

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, Artigo 3).

A partir destes normativos, começa a se disseminar o ensino de Libras no Brasil, especialmente para o ensino superior, visando principalmente à formação de futuros professores. Esse fato faz com que a sociedade em geral tenha um maior conhecimento da Libras e um entendimento melhor da situação linguística da pessoa surda.

Desde a promulgação do Decreto nº 5.626/05, quase duas décadas se passaram. Nesse período, observou-se uma significativa expansão na oferta da disciplina de Libras nos cursos de ensino superior, especificamente nas licenciaturas. No entanto, é notável que, apesar desse avanço em âmbito acadêmico, o progresso foi limitado no que diz respeito à inclusão da Libras em outros níveis de ensino. Em alguns casos, como relatado por Cavalcante (2010), registra-se o esforço de instituições de ensino em incorporar a disciplina de Libras como parte integrante do currículo regular em diferentes níveis da educação básica. Contudo, tais iniciativas ainda representam uma exceção, indicando que a presença da Libras no contexto educacional continua a ser uma prática limitada e não sistematizada. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre os desafios e as possibilidades de uma efetiva oferta da Libras em outros níveis de ensino.

A opção pela Educação Inclusiva no Brasil representa um avanço significativo na busca por uma sociedade mais igualitária, em que estudantes com diferentes necessidades têm a oportunidade de compartilhar espaços educacionais comuns. Nesse contexto, a realidade mostra que a maioria dos surdos brasileiros está matriculada em escolas regulares, convivendo em salas de aula com estudantes ouvintes. Essa abordagem visa impulsionar a inclusão social e educacional, propiciando interações e trocas de experiências entre esses alunos.

A presença de estudantes surdos nas escolas regulares cria uma demanda essencial: a necessidade de estabelecer trocas linguísticas que permitam uma interação plena. A Libras desempenha um papel decisivo nesse cenário. Quanto mais amplamente difundido for o conhecimento da Libras entre os estudantes, maiores serão as chances de interação e comunicação efetiva com os colegas surdos. Assim, a presença da Libras como disciplina curricular poderia ensejar maior inclusão escolar e social, menor preconceito quanto às singularidades linguísticas das pessoas surdas e ser um diferencial de formação nesta perspectiva.

Uma forma de garantir esses direitos é também citada na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015): é por meio da “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015, Artigo 28), a fim de que o surdo possa ter acesso não apenas à escola, mas a todos os ambientes sociais, favorecendo, assim, a sua cidadania e autonomia.

Compreendemos aqui que a inclusão de conteúdos relativos à Libras nos currículos do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais atinge a todos os estudantes; é um processo para auxiliar não somente as pessoas surdas a se integrar plenamente, respeitando suas especificidades e sua língua própria. Visa também ajudar os alunos ouvintes a lidar com as diferenças, a cuidar e valorizar o outro, bem como assimilar as formas de comunicação possíveis. Essa compreensão está assegurada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica; apesar de não se referir à disciplina de Libras, deixa de forma clara que se devem levar em consideração as características próprias dos seus estudantes.

A organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus

estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (Brasil, 2013, p. 27).

É pertinente registrar que, mesmo que os currículos e outros documentos concernentes ao conteúdo da disciplina de Libras ofereçam uma oportunidade para compreender a evolução da discussão sobre a disciplina ao longo dos últimos 17 anos, o presente estudo direcionou seu enfoque para compreender a oferta da disciplina de Libras na comunidade do município em questão por meio de entrevistas. Este estudo não se aprofundou na análise curricular, apenas abordaremos de forma sucinta alguns conceitos no segundo capítulo.

A Libras pode ser considerada a primeira língua ou uma língua acessível para os surdos (Lacerda *et al.*, 2016), uma vez que é por meio dela que eles se comunicam de forma efetiva. O reconhecimento da importância da Libras como primeira língua para os surdos e a compreensão das diferenças na aquisição e no ensino da língua são fundamentais para promover a inclusão e a comunicação efetiva entre surdos e ouvintes. A abordagem e metodologia utilizadas devem ser sensíveis às necessidades e características da comunidade surda, garantindo assim uma educação linguística adequada e proporcionando igualdade de oportunidades para todos. No entanto, é necessário um esforço especial no ensino e na apropriação da língua, pois a aquisição de uma língua é diferente para um surdo em comparação a de um ouvinte.

Devemos considerar a atribuição conferida ao professor de Libras, ao torná-lo responsável pelo contato da língua de sinais para sujeitos surdos e ouvintes no mesmo espaço, pois os professores de Libras que atuam em uma sala de ensino regular têm em suas classes ambos os estudantes: ouvintes e surdos. Dessa forma, vamos refletir sobre como essa disciplina é abordada, dado que não é possível ensinar Libras como primeira língua (L1) e como segunda língua<sup>1</sup> (L2) ao mesmo tempo (Lodi, 2013). Enquanto os ouvintes já possuem uma língua por meio da qual pensam e se expressam, a Libras é muitas vezes uma segunda língua para os

---

<sup>1</sup> Embora reconheçamos a diversidade de termos e conceitos presentes na literatura em relação ao termo "segunda língua", optamos por utilizá-lo neste texto devido à nossa afinidade com a perspectiva teórica que o considera, de maneira geral, equivalente ao desenvolvimento de qualquer outra língua ou línguas adquiridas após a língua materna (ELLIS, 2003).

ouvintes. Ensinar simultaneamente a língua de sinais para surdos e ouvintes não é uma abordagem eficaz, uma vez que os surdos precisam da língua para pensar e ter consciência de si mesmos, ao passo que os ouvintes já possuem essa capacidade.

A aquisição e o ensino da Língua Brasileira de Sinais são fundamentais para garantir a inclusão e a comunicação efetiva da comunidade surda. É importante reconhecer que o surdo não possui acesso à língua oral como os ouvintes, o que torna o ensino da Libras primordial para a sua expressão e interação com o mundo.

Diante da relevância do ensino ou aquisição da Libras em contextos educacionais inclusivos, manifesta-se o interesse em empreender uma pesquisa centrada em uma situação concreta em que o ensino de Libras é ofertado a todo o conjunto de estudantes do Ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, em um município específico, oferecida há 17 anos como disciplina obrigatória da parte diversificada do currículo. O intuito dessa investigação é aprofundar o entendimento sobre essa experiência abrangente, supondo não apenas o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também os aspectos sociais, culturais e inclusivos que permeiam esse processo educacional.

Ao abordar uma situação real em que a Libras é incorporada como disciplina para todos os estudantes, busca-se não somente compreender a possível eficácia desse modelo, mas também identificar desafios, lacunas, práticas bem-sucedidas e nuances que possam contribuir para o aprimoramento de políticas educacionais inclusivas. A pesquisa proposta pretende, assim, lançar luz sobre como a disseminação da disciplina de Libras pode influir positivamente na dinâmica escolar, propiciando uma verdadeira interação entre alunos surdos e ouvintes, dessa forma criando um ambiente educacional mais enriquecedor e equitativo.

As análises pretendem responder aos objetivos propostos, sendo o objetivo geral do trabalho: Refletir sobre as percepções da comunidade sobre a oferta, desde 2007, da disciplina obrigatória de Libras na rede municipal de ensino de uma cidade paraense; e como objetivos específicos: i. Conhecer as concepções dos alunos surdos e ouvintes sobre a disciplina de Libras; ii. Conhecer as concepções e avaliações dos docentes e gestores municipais e escolares sobre ofertar a disciplina Libras; iii. Conhecer as concepções da comunidade surda sobre a oferta da disciplina de Libras.

Nesse contexto, a ideia da disciplina de Libras como um componente curricular obrigatório para o Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, está



pautada numa perspectiva de favorecer a inclusão. Diante desse cenário, este estudo apresenta, no primeiro capítulo, uma breve conceituação sobre a língua de sinais ser abordada como primeira ou segunda língua, assim como a diferenciação nas metodologias de ensino e suas particularidades para alunos surdos ou ouvintes.

No segundo capítulo, uma abordagem da conceituação de matriz curricular e sua relação com a disciplina de Libras. Inicialmente, realiza-se uma análise sobre os fundamentos teóricos e as bases pedagógicas que embasam a estruturação das matrizes curriculares. Em seguida, serão explorados os aspectos práticos atinentes à inserção da disciplina de Libras nas instituições de ensino. Será dada atenção especial às políticas educacionais que respaldam a inclusão da disciplina de Libras nas matrizes curriculares, como leis e decretos que garantem a obrigatoriedade do ensino de Libras em determinados níveis de ensino, mas em outros não. Além disso, serão explorados estudos e pesquisas que analisam os impactos da inclusão da disciplina de Libras na formação dos estudantes e no desenvolvimento de habilidades linguísticas e interculturais.

Na sequência, efetuaremos no terceiro capítulo uma análise abrangente acerca das legislações brasileiras que versam sobre a oferta da disciplina de Libras. Iniciaremos examinando as leis e diretrizes em âmbito nacional, buscando compreender a abrangência e o impacto dessas normas no cenário educacional do país. Será explorada a legislação federal específica, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece diretrizes para a educação bilíngue de pessoas surdas. Além disso, adentrando no âmbito estadual, concentraremos no estado do Pará, analisando os Projetos de Lei e Decretos Estaduais que discutem a inclusão da disciplina de Libras. Ao final deste capítulo, investigaremos o caso de uma cidade paraense específica, Castanhal, aprofundando-nos nas particularidades e iniciativas locais voltadas para a inclusão e o ensino de Libras. Além de examinar a legislação municipal, exploraremos as políticas adotadas pelo governo municipal para garantir o acesso e a continuidade do ensino de Libras. Também falaremos sobre os desafios enfrentados e os avanços conquistados nessa área.

No quarto capítulo, na abordagem do método utilizado nesta pesquisa, vamos fornecer uma descrição detalhada do seu desenho metodológico. Serão apresentados os procedimentos de coleta de dados, como entrevistas, roteiros semiestruturados e análise documental, assim como os critérios de seleção dos

participantes, a delimitação do período de estudo e as estratégias utilizadas para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

Posteriormente, no quinto capítulo, adentraremos nas concepções e percepções dos diversos agentes envolvidos no contexto da disciplina de Libras. Iniciaremos com a análise do ensino da disciplina, transitando posteriormente para a contextualização no âmbito educacional e concluindo com uma abordagem das interações sociais relacionadas à Libras.

Dessa forma, por meio da exploração das concepções dos alunos, docentes, gestores e comunidades surdas sobre a disciplina de Libras, objetivamos captar múltiplas perspectivas, compreender as diferentes necessidades e anseios desses atores e contribuir para a construção de um ensino de qualidade que valorize a diversidade linguística e fortaleça uma educação inclusiva para todos.

## **1. A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA E SEGUNDA LÍNGUA**

A aquisição da língua é um processo complexo e fascinante que acontece naturalmente em seres humanos desde os primeiros anos. Esse fenômeno refere-se à capacidade intrínseca que os indivíduos têm de aprender a língua ou línguas que os cercam, absorvendo não apenas suas estruturas gramaticais, mas também o vocabulário, as nuances culturais e as sutilezas da comunicação.

Nesse sentido, adquirir habilidades linguísticas relacionadas à fala implica compreender a construção discursiva, uma vez que a comunicação se efetua por meio de enunciados e não por ações ou palavras isoladas, como destacado por Bakhtin (2011). Corroborando com este autor, Lodi (2013) enfatiza que a aquisição natural de uma língua ocorre nas interações cotidianas, sendo um processo orgânico e integrado à vivência dos sujeitos, ou seja, nas suas interações sociais.

A amplitude das interações sociais abrange os diversos espaços em que as pessoas estão inseridas na sociedade e, a partir delas, como se conectam em uma variedade de contextos. Nesse sentido, as interações em espaços sociais variados desempenham um papel fundamental na aquisição natural da língua de sinais pelos indivíduos surdos. Esta perspectiva reflete os princípios teóricos de Vygotsky, que enfatiza a influência do meio social no desenvolvimento humano, sugerindo que a aquisição linguística é potencializada por meio das interações sociais e da participação ativa em contextos comunicativos diversos.

De acordo com alguns autores, como Oliveira (1997), Jófili (2002) e Libâneo (2004), que abordam a teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky e suas aplicações na educação, é essencial considerar a importância das interações sociais e do contexto cultural na sala de aula. Também é importante a compreensão dos educadores sobre o fato de que os conteúdos das matérias estão diretamente ligados à maneira como são apresentados em sala de aula, atuando no desenvolvimento do conhecimento pelos discentes.

A educação bilíngue desempenha um papel decisivo no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças surdas. Estabelecendo um paralelo com os conceitos de língua, conforme delineados por Vygotsky (1988), torna-se imperativo mencionar a importância da aprendizagem da Libras para alcançar os objetivos do processo educacional, especialmente no que tange às inter-relações

entre desenvolvimento e aprendizado, de acordo com Gesser (2009) e Kelman (2011).

Para que esse processo se concretize, é fundamental que professores e alunos possam interagir nesse contexto. Além disso, para muitos surdos, a Libras é a língua acessível e primária, sendo decisiva para o desenvolvimento linguístico e a compreensão do mundo ao seu redor (Lacerda, 2014). De acordo com a autora, a idealização envolvendo a criança surda consiste na aquisição natural da língua de sinais, salientando a importância das experiências sociais para o desenvolvimento linguístico. A criança estaria imersa em um ambiente que naturalmente facilita a aquisição da língua de sinais, sem necessidade de um ensino formal dessa língua. Isso, porém, não ocorre com todos os indivíduos surdos.

Lodi (2013) assinala ainda que é crucial reconhecer a língua de sinais como L1 para alunos surdos, frisando que ela serve como base para a aquisição de outras línguas, como a língua portuguesa, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita. A compreensão dessas dinâmicas é crucial para as práticas educacionais eficazes e inclusivas. De igual forma, Gesser (2009) também contribui para a discussão, recomendando considerar a língua de sinais como L1, respeitando e fortalecendo sua posição nas estratégias educacionais. Essa perspectiva ajuda a apoiar a educação bilíngue e inclusiva para alunos surdos.

A abordagem reflete a compreensão de que a aquisição da língua de sinais por meio da interação social e da participação em contextos que utilizam a Libras de forma natural é mais alinhada ao processo natural de aquisição linguística. Esse modo de ver frisa o potencial do ambiente social e das interações cotidianas para o desenvolvimento pleno da língua de sinais, sugerindo a exposição regular e significativa a essa língua para o seu domínio efetivo pela criança surda.

A aquisição da língua de sinais para os surdos, especialmente aqueles filhos de pais surdos, acontece de maneira intrínseca e natural. Essa espontaneidade decorre do ambiente linguístico no qual estão imersos, uma vez que os pais são fluentes em língua de sinais, conduzindo as trocas comunicativas por meio dessa modalidade linguística. Essa experiência enriquecedora, permeada por interações constantes em língua de sinais, desempenha um papel significativo no desenvolvimento linguístico e cognitivo desses indivíduos.

Para que tal processo se desenrole de maneira efetiva, é substancial que o sujeito surdo estabeleça contato com pares fluentes em língua de sinais desde os

primeiros anos de vida, conforme salientado por Chita (2019). Tal convívio propicia um ambiente linguístico estimulante, facilitando a absorção natural da língua e o desenvolvimento de habilidades comunicativas desde a infância. Além de facilitar a aquisição da língua, a interação com pares fluentes em Libras fomenta a construção de identidade cultural e viabiliza a participação plena na comunidade surda. A imersão precoce cria um ambiente propício à aquisição, permitindo que o sujeito surdo desenvolva suas habilidades linguísticas de maneira espontânea e integrada ao contexto social, de tal forma que aquisição da Libras como primeira língua visa consolidar as bases linguísticas dos alunos surdos. Essa análise reconhece a importância fundamental da Libras na construção da identidade linguística e cultural desses indivíduos, entendendo-a como o meio primário de expressão e comunicação (Dizeu; Caporali, 2005. Giammelaro; Gesueli, 2013).

A abordagem pedagógica para o ensino da Libras a alunos surdos que não adquiriram a língua de forma natural apresenta desafios específicos em comparação ao ensino de uma segunda língua para ouvintes. Enquanto os ouvintes, ao aprenderem uma segunda língua, já possuem a Língua Portuguesa como base linguística, os surdos que não tiveram acesso à Libras desde a infância podem não possuir uma base linguística prévia – assim, para esses sujeitos surdos a escola torna-se o espaço central para a “aprendizagem dessa língua” e não mais a sua “aquisição de forma natural”. A necessidade de um processo formal de ensino e aprendizagem sublinha o papel educacional na promoção do acesso à língua de sinais para os surdos que possivelmente não têm essa linguagem.

Nesse contexto, é essencial implementar estratégias pedagógicas que levem em conta não apenas a aprendizagem linguística, como também a promoção de um ambiente inclusivo e enriquecedor. Reconhecer a Libras como uma língua a ser formalmente ensinada, quando necessário, mostra a complexidade do cenário educacional para os surdos, exigindo ações específicas para garantir uma aprendizagem eficaz e expandir a inclusão linguística e cultural.

A diferenciação entre a aquisição natural da língua por meio de interações sociais e o ensino formal da Libras é de suma importância neste contexto. A aquisição natural, que ocorre nas interações cotidianas, reflete um processo orgânico integrado à vivência dos sujeitos, especialmente para os surdos filhos de pais surdos imersos em um ambiente linguístico rico. No entanto, quando essa aquisição natural não se processa, e os surdos necessitam aprender a língua por

meio de processos formais de ensino, a distinção entre a abordagem de aquisição natural e ensino formal torna-se importante.

Ao considerar a Libras como L2 para ouvintes, de acordo com Silva e Moreno (2021), reconhecemos que esses alunos já possuem uma, a língua portuguesa, e estão buscando adquirir uma língua adicional, a Libras. Nesse contexto, de acordo com Bernardino; Pereira e Passos (2023), os três tipos de métodos apresentados por Kumaravadivelu (2003) são: Métodos centrados na linguagem; Métodos centrados no aprendiz e métodos centrados na aprendizagem. Os Métodos centrados na linguagem são aqueles que enfocam o aprendizado de uma segunda língua como um processo consciente e deliberado, diferindo da aquisição natural de uma língua materna. Por exemplo, o método Audiolingual se destaca nesse grupo, buscando proporcionar ao aprendiz contato com estruturas linguísticas por meio de exercícios focados na forma. A aprendizagem é vista como linear e aditiva, avançando de estruturas mais simples para as mais complexas. Já os métodos centrados no aprendiz buscam o equilíbrio entre a forma e a função comunicativa. O objetivo é que os aprendizes alcancem uma comunicação fluente e gramaticalmente correta, enfocando exercícios e atividades que tenham como foco o significado. Assim como nos métodos centrados na linguagem, há um pressuposto de que o desenvolvimento da linguagem é intencional, demandando esforço consciente do aprendiz. Além disso, os métodos centrados na aprendizagem têm como objetivo principal o processo de aprendizagem da língua, estendendo oportunidades de interações significativas e atividades comunicativas em sala de aula. Ao contrário dos métodos anteriores, os métodos calcados na aprendizagem têm o desenvolvimento da linguagem como algo casual e não intencional. A hipótese subjacente é que o aprendizado é mais efetivo quando os aprendizes concentram sua atenção na compreensão e no uso da língua, em vez de focarem em estruturas linguísticas (Kumaravadivelu, 2003; Bernardino; Pereira e Passos, 2023).

Esses métodos oferecem diferentes perspectivas sobre o ensino de línguas, realçando a importância de priorizar tanto os aspectos formais quanto os comunicativos no processo de aprendizagem linguística. Podemos compreender que as estratégias de ensino podem ter focos específicos, e o docente pode incorporar métodos que aproveitem as similaridades e diferenças entre o português e a Libras para facilitar a aprendizagem do aluno ouvinte, o que reflete também sobre a formação docente.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) ressaltam a dimensão do conhecimento aprofundado da L1 por parte do professor, bem como o entendimento da L1 dos educandos surdos. Segundo as autoras, esse domínio é crucial porque a aprendizagem de uma segunda língua está intrinsecamente relacionada à L1 do aprendiz. A ideia central ressaltada por Lacerda, Caporali e Lodi (2004) é que a L1 dos educandos serve como um ponto de partida decisivo na jornada de aprendizado de uma segunda língua. O professor, ao conhecer tanto a sua própria L1 quanto a dos alunos, adquire uma base para abordar questões específicas concernentes ao ensino da L2. Isso não apenas enseja uma compreensão mais precisa das diferenças e semelhanças entre as línguas, mas também permite ao educador adaptar as estratégias de ensino de maneira mais eficaz, pressupondo as nuances linguísticas e culturais presentes na sala de aula. Por exemplo, ensinar uma língua como L1 para surdos ou ensiná-la como L2 para ouvintes não ocorre da mesma maneira (Silva; Lemos; Almeida, 2021).

Diferentemente das atividades mais comuns no ensino de L2, que se concentram na aquisição de uma língua adicional, o ensino de L1 busca articular as habilidades comunicativas dos alunos surdos de maneira mais integrada ao seu contexto linguístico não adquiridas de forma natural desde a sua infância. Essa distinção ressalta a complexidade do cenário educacional para os surdos e ouvintes e reafirma a necessidade de estratégias pedagógicas que tenham em conta não apenas a aprendizagem linguística, mas também a criação de um ambiente inclusivo e enriquecedor, reconhecendo a língua de sinais como um componente necessário desse processo.

Como já citado, e de acordo com Lodi (2013), para os alunos ouvintes, a Libras é comumente ensinada como uma segunda língua. Isso porque normalmente os ouvintes já possuem uma língua oral, a língua portuguesa, como sua primeira língua adquirida naturalmente desde a infância. A distinção entre o processo de ensino da Libras como L2 para ouvintes e L1 para surdos reflete uma compreensão profunda das dinâmicas linguísticas e das necessidades e particularidades de cada grupo.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) discutem sobre o ensino de Libras como L2 para ouvintes e sobre a questão da motivação voltada ao ensino, temas estudados por Gómez (1999). Este autor identifica três fatores fundamentais relacionados à motivação no contexto educacional: interesse, que desperta e sustenta a curiosidade

do aluno; relevância, pré-requisito para uma motivação contínua, em que o aluno percebe o valor do conteúdo para suas necessidades pessoais; e expectativa, indicando que os alunos que acreditam em sua capacidade de realizar as atividades com sucesso estão mais motivados, bem como os alunos que atribuem a si mesmos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso em seu processo de aprendizagem. Esses elementos constituem a base para compreender e fomentar a motivação dos alunos no ambiente educacional.

A problemática do ensino da Libras como L1 para surdos, demandando investigações específicas e atenção singular às particularidades desse grupo linguístico, contrasta com o ensino de Libras como L2 para ouvintes, o qual exige a implementação de estratégias distintas (LODI, 2013). Tais especificidades evidenciam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas, deixando claro que as estratégias empregadas devem ser adaptadas de acordo com as características e necessidades dos estudantes envolvidos.

Assim, o desafio pedagógico reside tanto na transmissão do conteúdo linguístico, como na compreensão das facetas individuais dos aprendizes, ilustrando que o ensino de uma língua pode requerer análises extremamente diversas, dependendo do perfil específico do estudante em foco. A complexidade da problemática se acentua quando ambos os grupos, surdos e ouvintes, compartilham o mesmo espaço de aprendizagem. Isso inviabiliza um ensino simultâneo de Libras como L1 e como L2, uma vez que as estratégias destinadas a cada grupo são, por natureza, distintas.



## **2. PROCESSO HISTÓRICO DOCUMENTAL DE LIBRAS COMO DISCIPLINA**

A Educação Básica é uma etapa da escolarização na qual uma grande quantidade de conteúdos precisa ser ministrada para colaborar com a formação acadêmica, científica e cidadã dos estudantes. Assim, aquilo que será apresentado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio requer planejamento para que fundamentos sejam introduzidos adequadamente, e na sequência possam ser tratados com aprofundamentos. Contudo, o que é tratado é sempre uma escolha, dadas as múltiplas possibilidades de apresentar e abordar os conteúdos de interesse, e, nesse sentido, a instituição educacional deve se preparar para abordar diversos temas com os alunos, mantendo em mente o momento apropriado para o desenvolvimento das atividades e, justamente por isso, uma matriz curricular se faz necessária. As disciplinas não podem ser tratadas como meras discussões teóricas, desvinculadas da realidade dos estudantes. Segundo Freire (1996), é fundamental que o professor demonstre bom senso ao implementar seus procedimentos pedagógicos, a fim de facilitar a conquista da autonomia pelos alunos. Apesar de o autor tratar de uma maneira ampla das questões pedagógicas, é possível pensar no contexto das disciplinas e suas interações.

A importância de a escola tratar de assuntos que tenham significado para os estudantes está ligada à ideia de tornar a educação mais eficiente e cativante para eles. Quando os assuntos abordados em sala de aula são relacionados à vida cotidiana, aos interesses dos estudantes e ao seu contexto sociocultural, eles conseguem estabelecer uma conexão mais profunda com o conteúdo e enxergá-lo como algo promissor para suas vidas (Oliveira; Alves, 2005).

Ao versar sobre tópicos significativos, a escola se torna um espaço vivo, dinâmico e estimulante. Os estudantes se sentem mais motivados e engajados, porque percebem que o que estão aprendendo tem aplicação prática e impacto em suas vidas (Moran, 2018). Essa visão também estimula o pensamento crítico, a reflexão e a participação ativa dos estudantes, criando um ambiente propício para inovar habilidades necessárias à vida em sociedade.

A maneira como os conteúdos são apresentados e discutidos em sala de aula tem um papel fundamental na construção do conhecimento pelos alunos, ou seja, não é apenas uma transmissão passiva de informações, mas sim um processo ativo

de criação e recriação cultural. Freire (2018) realça o significado de uma abordagem pedagógica que permita aos alunos participar ativamente na construção do conhecimento, envolvendo-se na reflexão, no diálogo e na problematização dos conteúdos apresentados. Essa construção do conhecimento deve estar presente na matriz curricular.

A matriz curricular é adotada pelas escolas para embasar e organizar todo o conteúdo oferecido ao longo do ano letivo. Seu objetivo é garantir alguma uniformidade de conhecimento pelos alunos em cada fase da aprendizagem, independentemente da instituição em que estudam. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs) são estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reformulada em 2018. A BNCC define as habilidades e conteúdos apropriados para cada etapa de aprendizagem dos alunos.

Com base em algumas obras que tratam sobre currículo e matriz curricular, como Moreira e Candau (2008), Rauschkolb e Orzechowski (2020) e documentos oficiais como as DCNs e BNCC, compreendemos que matriz curricular é um documento que estabelece a organização e a estrutura dos componentes curriculares de um curso ou programa educacional, descrevendo quais disciplinas, atividades e cargas horárias serão oferecidas ao longo do curso, fornecendo um guia para a sequência e a distribuição das disciplinas ao longo do tempo, considerando as séries e os níveis de ensino.

Segundo os autores Mota, Veloso e Barbosa (2004), o currículo se constitui como uma ferramenta que está além do conceito de grade curricular:

O currículo é compreensível como uma ferramenta imprescindível para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade. Assim, para além do que está prescrito nas “grades curriculares” e nas listas de conteúdos pré-elaboradas, optamos por um conceito de currículo que o percebe como um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas (Mota; Veloso; Barbosa, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por exemplo, especifica quais são as diretrizes que as instituições de ensino devem seguir para redigir e implementar a matriz curricular (Brasil, 1996):

Com a implantação e implementação da LDB, a expressão “matriz” foi adotada formalmente pelos diferentes sistemas educativos, mas ainda não conseguiu provocar ampla e aprofundada discussão pela comunidade educacional. O que se pode constatar é que a matriz foi entendida e

assumida carregando as mesmas características da “grade” burocraticamente estabelecida. Em sua história, esta recebeu conceitos a partir dos quais não se pode considerar que matriz e grade sejam sinônimas (Brasil, 2013, p. 30).

A Matriz Curricular e a Grade Curricular são dois conceitos fundamentais no contexto educacional, porém possuem características e funções distintas. Vamos explorar detalhadamente cada uma delas. O termo ‘Grade Curricular’ é algo mais estável e fixo, sendo extremamente desafiador fazer alterações. Por outro lado, o termo ‘Matriz Curricular’ reflete os valores e diretrizes que orientam as atividades das instituições de ensino (Brasil, 2013).

A Matriz Curricular pode ser entendida como o conjunto de diretrizes e valores que fundamentam e orientam a construção de um currículo (Linhares, 2009). Ela contém os princípios pedagógicos, as metas educacionais e os objetivos que a instituição pretende alcançar com os seus estudantes. É, de certo modo, a “espinha dorsal” do currículo, pois nela estão inseridos os fundamentos teóricos e filosóficos que dão sustentação às escolhas curriculares.

Refletindo os valores e diretrizes da instituição, a Matriz Curricular é frequentemente atualizada de acordo com novas pesquisas, abordagens pedagógicas e necessidades da sociedade. Ela está em constante diálogo com as transformações sociais, tecnológicas e culturais, fazendo com que a educação oferecida seja relevante e atual (Moraes, 2010).

A Grade Curricular, por sua vez, é a manifestação prática e detalhada da Matriz Curricular. Trata-se da organização específica das disciplinas, módulos ou atividades que serão ministradas ao longo de um curso ou ciclo educacional. Ela define, por exemplo, quais disciplinas serão oferecidas, a carga horária de cada uma, a sequência em que serão ministradas, entre outros detalhes operacionais.

O conceito de Grade Curricular é frequentemente mais estável (Moreira e Pereira, 2017), alterá-la exige não somente mudanças logísticas, mas também uma revisão de como as metas e objetivos propostos pela Matriz estão sendo operacionalizados. Por isso, como mencionado no parágrafo inicial, é desafiador fazer alterações na Grade Curricular. Qualquer mudança exige uma reavaliação cuidadosa, para garantir que os estudantes ainda alcancem os objetivos pedagógicos desejados (Macedo, 2006; Arroyo, 2014). Os autores propõem o conceito de Matriz Curricular como superação da ideia de grade.

As diferenças principais entre ambas podem ser agrupadas em três categorias: 1. Natureza e Função: Enquanto a Matriz Curricular é teórica, filosófica e direcional, a Grade Curricular é prática, operacional e específica. 2. Flexibilidade: A Matriz, por refletir valores e diretrizes, pode ser mais suscetível a revisões e atualizações frequentes. Já a Grade, por ser a concretização dessa matriz, tende a ser mais estável. 3. Componentes: A Matriz Curricular aborda metas, objetivos e valores. A Grade Curricular detalha disciplinas, cargas horárias e sequências.

Em resumo, a Matriz Curricular é o alicerce teórico que guia a formação educacional, enquanto a Grade Curricular é a construção prática desse alicerce no dia a dia das instituições de ensino. Ambas são essenciais para garantir uma educação de qualidade e relevante para os estudantes. Portanto, a Matriz Curricular tende a ser mais flexível. No entanto, todos esses elementos estão diretamente ligados à rotina escolar; como o próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirma, é algo a ser definido pela unidade escolar:

A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo. [...] Neste sentido, a matriz curricular deve se organizar por “eixos temáticos”, definidos pela unidade escolar ou pelo sistema educativo (Brasil, 2013, p. 30).

A matriz curricular desempenha um papel fundamental no contexto educacional e expõe alguns pontos de relevância, especialmente sobre a organização e estrutura. Esse documento define a estrutura e a organização dos componentes curriculares de um curso ou programa educacional e, ainda, estipula quais disciplinas serão oferecidas, em que ordem e suas respectivas cargas horárias, proporcionando uma visão geral do currículo. Como define Rauschkolb e Orzechowski (2020, p. 333), “a matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental conhecida como PPC (Proposta Pedagógica Curricular) está dividida por disciplina e em cada uma delas estão expostos os conteúdos a serem trabalhados em cada ano/série.” Apesar de as autoras se referirem especificamente aos anos finais do ensino fundamental, é importante frisar que a proposta de matriz é aplicada para a Educação Básica como um todo.

De forma a auxiliar na orientação para o planejamento, a matriz curricular serve como norteadora para o planejamento das atividades educacionais. Ela ajuda

os educadores a determinarem o conteúdo, os objetivos de aprendizagem, as estratégias pedagógicas e as avaliações necessárias para cada disciplina ou etapa do curso (Moreira e Candau, 2008).

A matriz curricular precisa ser tratada com coerência e articulação, ou seja, quando bem elaborada, ela busca compor uma sequência lógica e coerente de disciplinas (Oliveira, 2017), assegurando que os conhecimentos sejam progressivos e articulados. Isso conduz a uma melhor compreensão e aprofundamento dos temas ao longo do tempo, evitando lacunas ou sobreposições desnecessárias. Smole (2021, p. 16) afirma que: “O currículo é revisto, de modo a excluir sobreposições ou repetições de habilidades entre as séries”. Cabe frisar que, de acordo com Oliveira (2017), o currículo tem sido entendido como uma estrutura que compreende uma série de disciplinas, cada uma com seu conjunto de conhecimentos organizados de forma sequencial e com um tempo alocado para matriz curricular.

A matriz curricular é projetada para atender aos objetivos educacionais estabelecidos, como competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ela proporciona uma estrutura para alcançar esses objetivos, alinhando-se às diretrizes curriculares e aos propósitos educacionais mais amplos (Oliveira, 2017).

Embora uma matriz curricular forneça uma estrutura, ela também pode permitir certa flexibilidade para se adaptar a diferentes contextos, necessidades dos estudantes e mudanças curriculares (Silva e Fraga, 2021). É possível realizar ajustes periódicos na matriz curricular para responder a demandas emergentes ou incluir inovações pedagógicas.

A matriz curricular precisa de transparência, uma vez que ela facilita a comunicação entre os diferentes envolvidos no processo educacional, incluindo educadores, estudantes, pais e gestores (Brasil, 2013). Ela proporciona ainda uma visão clara do que será ensinado, fazendo com que todas as partes interessadas tenham conhecimento das disciplinas e do percurso educativo planejado. Para Moreira e Candau (2008), o papel do educador no processo curricular é, nesta perspectiva, fundamental.

Em suma, a matriz curricular desempenha um papel primordial na estruturação e organização do currículo, proporcionando uma abordagem coerente, orientando o planejamento e colaborando para o alcance dos objetivos educacionais. Ela ajuda a instaurar uma educação de qualidade, articulada e alinhada às

necessidades dos estudantes e às diretrizes educacionais. Adquirir conhecimento sobre o conteúdo não é uma ação exclusiva daqueles que trabalham diretamente em sala de aula, mas é algo imprescindível na rotina de todos nas instituições de ensino.

Para uma compreensão mais apurada e com base em documentos oficiais e nos autores Moreira e Candau (2007) e Oliveira (2017), vamos citar brevemente alguns documentos que organizam o fazer da escola, pois as ações escolares são pautadas por diversos documentos que fornecem diretrizes e orientações para o planejamento e a implementação de práticas educacionais. Assim, o documento base, por assim dizer, é a Constituição Federal (1988), já que ela estabelece os princípios e direitos fundamentais que devem orientar a educação, como o direito à educação, a liberdade de ensino e a igualdade de oportunidades.

Ainda sobre as práticas educacionais, existem leis e legislações educacionais específicas que regulam o sistema, estabelecendo requisitos legais para a organização e o funcionamento das escolas, direitos e deveres dos estudantes, professores e gestores escolares, entre outros aspectos, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Temos ainda as diretrizes curriculares, como as DCNs, que são documentos elaborados pelos órgãos de educação nos quais constam as diretrizes e orientações gerais para constituir os currículos escolares. Essas diretrizes determinam os objetivos, as competências a serem expandidas e os conteúdos a serem abordados em cada nível de ensino.

Outro documento orientador é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), sendo este elaborado pela própria escola, com o objetivo de definir a identidade, visão, missão e valores de cada instituição, além de fixar as metas e estratégias para a prática educativa (Oliveira, 2023). O PPP orienta as ações da escola e serve como base para o planejamento e a implementação das atividades curriculares e extracurriculares.

Temos, ainda, o regimento escolar, um documento interno da escola que estabelece as normas, regras e procedimentos específicos que regem a organização e o funcionamento da instituição (Lermen, 2017). O regimento define aspectos funcionais, como horários, avaliação, disciplina, participação dos pais e responsáveis, entre outros.

Além desses documentos, também podem existir diretrizes específicas dos órgãos de educação, orientações pedagógicas, programas governamentais e

regulamentos internos da escola, que pautam as ações e práticas educacionais. É preciso que as escolas estejam atualizadas e em conformidade com esses documentos, para preservar a qualidade e a legalidade das suas ações.

Sempre que uma escola ou rede de ensino decida pela introdução de um novo conteúdo curricular, esse conteúdo precisará estar em acordo com a legislação vigente e articulado em alguma medida com a proposta de matriz curricular. É sobre a inserção da disciplina Libras como conteúdo curricular que discutiremos a seguir.

## **2.1 A Libras como disciplina curricular**

Antes de discutirmos a oferta da Libras como disciplina curricular no Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, é interessante compreender brevemente o percurso dessa língua. Nesse sentido, de acordo com Lacerda e Dias (no prelo),

as políticas públicas direcionadas aos surdos no Brasil são balizadas por um grupo de leis constituídas no bojo das políticas inclusivas. O movimento constitui-se em direção à acessibilidade por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Após a Libras ser reconhecida como meio de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), documentos mais específicos têm sido publicados para reforçar o direito linguístico dos surdos usuários da língua de sinais, entre eles o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e, mais recentemente, Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, um capítulo sobre a educação bilíngue de surdos (Lacerda; Dias, no prelo).

A Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), também conhecida como Lei de Libras, é uma legislação importante que passa a definir a ‘Língua Brasileira de Sinais’ como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil e, ao mesmo tempo, é nomeada como ‘língua’ no texto da Lei, o que pode gerar uma aparente contradição na sua redação.

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, Artigo 1).

Um meio de comunicação e expressão é algo utilizado para transmitir informações e ideias, enquanto uma língua é um sistema estruturado e complexo de comunicação de uso de uma comunidade linguística. Embora a Libras seja, sim, um meio de comunicação e expressão adotado pelos surdos no Brasil, ela também tem características que a qualificam como uma língua, como a presença de gramática

própria, vocabulário e estruturação linguística (Gesser, 2009), e essa abrangência não foi considerada no texto da Lei.

Além disso, a Lei 10.436/2002 não nomeia a Libras oficialmente como idioma nacional, ou seja, a Libras não é oficialmente reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil desde 2002, diferentemente da declaração da Constituição Federal de 1988 de que "a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (Brasil, 1988, Artigo 13). A falta de reconhecimento oficial como língua pode limitar o acesso a direitos linguísticos e à inclusão social da comunidade surda.

A discussão sobre o reconhecimento oficial da Libras como língua é um tema recorrente no contexto da luta pelos direitos da comunidade surda. Existem iniciativas em andamento para consolidar o reconhecimento e a valorização da Libras como uma língua completa e legítima do país<sup>2</sup>. Esse reconhecimento, segundo as justificativas apresentadas nessas iniciativas, afirma que a oficialização da Libras contribuirá para impulsionar o seu ensino nas escolas, propiciando que um número maior de brasileiros se comunique entre si, superando uma das barreiras mais evidentes à inclusão das pessoas com deficiência: a comunicacional.

Portanto, embora a redação da Lei 10.436/2002 possa gerar uma aparente contradição ao designar a Libras como meio de comunicação e expressão, além de a nomear como língua, o texto legal se mostra significativo para respaldar ao menos o reconhecimento e a valorização da Libras como uma forma de comunicação e uma língua completa adotada pela comunidade surda no Brasil.

Em 2005, temos a aprovação do Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005), que trata sobre a educação bilíngue, afirmando a necessidade de práticas bilíngues; no ano subsequente, tem início a formação de professores de Libras e a oferta da disciplina de Libras no Ensino Superior para futuros professores, gerando assim maior debate sobre a relevância dessa língua para a sociedade em geral. As comunidades surdas e pesquisadores desse campo passam a defender a necessidade de políticas linguísticas.

De acordo com Lourenço (2013), a comunidade surda tem comemorado as conquistas de políticas públicas, incluindo a criação do Decreto nº 5.626/05 e a Lei que reconhece a Libras (Brasil, 2002). Essas iniciativas têm sido celebradas por meio de diversos eventos. No entanto, ainda existem lacunas significativas

---

<sup>2</sup> Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537>. Acesso em: 12 jun, 2023.



relacionadas à educação das pessoas surdas, a aceitação da Libras como uma língua de direito e a participação equitativa dos sujeitos surdos na vida social. Ademais, existe um distanciamento da Libras como língua de direito e a oferta desta como disciplina para a Educação Básica.

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudos, é interessante observar a relação da possível oferta da disciplina de Libras, da matriz curricular e da sua forma de organização, pois a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica preestabelecem alguns princípios e objetivos, conforme neste documento é afirmado:

A LDB definiu princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio, sob os aspectos:

I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos;

II – uma base nacional comum;

III – **uma parte diversificada.**

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Brasil, 2013, p. 31, *grifo nosso*).

As diretrizes apontam para aspectos obrigatórios e outros facultativos na organização curricular. O nosso interesse é precisamente pela parte diversificada do currículo, já que ali cabe realizar alterações e adaptações de acordo com a realidade local, como presente na Lei nº 9.394/96.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996. Artigo 26).

Ainda de acordo com as DCNs (BRASIL, 2013), esses elementos curriculares são estruturados pelos sistemas educacionais, por meio de áreas de conhecimento, disciplinas e temas centrais, mantendo a especificidade dos diversos campos de conhecimento nos quais são desenvolvidas as habilidades essenciais para o exercício pleno da cidadania, em conformidade com as diferentes fases do desenvolvimento integral do indivíduo. Ainda nas DCNs, é possível verificar que:

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. [...] É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal (Brasil, 2013, p. 32).

Ao analisarmos esse enriquecimento na parte diversificada, neste caso a oferta da disciplina de Libras, podemos verificar alguns apontamentos de cidades que incluíram a disciplina de Libras. Por exemplo, no texto de Silva e Cunha (2021, p. 2), “o ensino da Libras tem sido trabalhado por muitas instituições, trazendo visibilidade às pautas da comunidade surda e tornando a educação, mesmo que lentamente, cada dia mais inclusiva e democrática”. Posteriormente, as autoras citam o que foi realizado em uma cidade no estado de São Paulo. Nessa experiência, percebe-se um exemplo notável de esforço de inserção do conteúdo Libras no currículo escolar. Afirmam que, no ano de 2008, foram lançados dois documentos pela Secretaria Municipal de Educação voltados para o Ensino Fundamental que serviram como base para a implementação da educação bilíngue no município: um documento referente às práticas de ensino de Língua Brasileira de Sinais e um documento voltado para a prática de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, destinados especificamente aos estudantes surdos.

Silva e Cunha (2021) observam que, em 2011, neste município de São Paulo, ocorreu uma mudança na organização das escolas que tradicionalmente atendiam alunos surdos com a criação das primeiras escolas polos de educação bilíngue para surdos. Em seguida, no ano de 2012, duas escolas polos bilíngues foram estabelecidas, abrangendo tanto surdos quanto ouvintes, localizadas nas regiões sul e leste da cidade (Albres; Lacerda e Drago, 2013). Neste caso, uma orientação curricular clara foi elaborada e publicada visando ao ensino de Libras; contudo, apenas para os estudantes surdos.

Silva e Cunha (2021) citam também o caso da cidade de Porto Nacional, no estado do Tocantins, na qual as turmas de 4º e 5º ano de 13 escolas municipais recebem a oferta da disciplina de Libras, alcançando tanto os alunos surdos, quanto os estudantes ouvintes. Segundo as autoras, o propósito da implantação, de acordo com informações oficiais fornecidas pela prefeitura municipal, visava reduzir obstáculos e tornar a comunicação mais acessível tanto no contexto escolar quanto fora dele. As aulas são conduzidas integralmente em Libras, contando com a participação de dois docentes surdos e um ouvinte e são realizadas uma vez por semana.

No primeiro caso, observamos que a oferta da disciplina em um município do estado de São Paulo tem foco no sujeito surdo, ou seja, estão presentes ações executadas em escolas-polos e em escolas bilíngues de surdos atentas ao ensino

de Libras para estudantes surdos. Já no segundo exemplo compreendemos que as turmas às quais foram ofertadas a disciplina de Libras são turmas mistas, com estudantes surdos e ouvintes (predominantemente) em escolas comuns; no entanto, chama a atenção a oferta ser restrita apenas às turmas de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos.

Esses dois casos apresentados pelas autoras evidenciam que a incorporação da Libras pelas instituições de ensino segue trajetórias diversas, não havendo um modelo único de implementação (Silva; Cunha, 2021). Cada situação é única, influenciada pelas distintas realidades sociais, econômicas, políticas, geográficas e educacionais. Torna-se imperativo compartilhar essas narrativas a fim de compreender os desafios enfrentados pela educação inclusiva em uma sociedade tão diversificada e desigual como a brasileira e aprender com as diferentes formas de enfrentar os problemas presentes.

Assim, buscaremos a seguir aprofundar o conhecimento sobre a oferta da disciplina Libras na Educação Básica, focando, em especial, uma cidade no interior do estado do Pará, a qual desde 2007 realiza a oferta da disciplina de Libras, se caracterizando, assim, como pioneira no Brasil na oferta da disciplina de língua de sinais em toda a rede pública municipal de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e a Educação de Jovens e Adultos.

### **3. A LÍNGUA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE**

Em 2002, o Brasil reconheceu oficialmente a Libras como meio de comunicação para comunidades surdas pela Lei nº 10.436/02. Contudo, conforme Lodi e Lacerda (2015) e Pacheco (2023), embora assegure seu uso legal, a Libras não tem status de língua oficial, sendo a Língua Portuguesa a única língua oficial do país. A Lei 10.436/2002 é resultado de lutas alicerçadas em muitos estudos e pesquisas na área, os quais levaram, no Brasil, professores, educadores e pesquisadores surdos e ouvintes a defenderem o bilinguismo (Lodi, 2013). Essa Lei estabelece a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores para a Educação Básica. É importante mencionar que a implementação e a efetivação dessa Lei dependem da atuação dos sistemas de ensino e da capacitação de professores para o ensino de Libras.

Mais estudos neste campo colaboram com a formação de políticas educacionais. Ao mesmo tempo, a legislação – fruto das demandas sociais – também colabora, pois se torna uma ferramenta importante para o processo; porém, somente a promulgação da Lei não garante a efetiva inclusão. Esse processo de formação tem seu início marcado de forma legal no ano de 2005, com a promulgação do Decreto nº 5.626/05 estabelecendo as diretrizes e as normas para a inclusão da Libras como parte integrante dos currículos dos cursos de licenciatura, de fonoaudiologia e de educação especial. De acordo com esse decreto, “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” (Brasil, 2005, Artigo 3). De acordo com Costa (2015), Lodi e Nogueira (2011), o Decreto nº 5.626/05 não estabelece orientações para a elaboração da disciplina de Libras, deixando para as Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de determinar os elementos a serem abordados na disciplina, bem como o método de ensino e a carga horária atribuída a ela.

A oferta da disciplina de Libras em um semestre de graduação, com carga horária reduzida, levanta questionamentos sobre sua efetividade e objetivos. Ao analisar o trabalho de Pereira (2008) sobre a oferta da disciplina de Libras nos cursos de nível superior, Costa (2015, p. 29) argumenta que “as cargas horárias das disciplinas ofertadas eram insuficientes para o ensino da Libras em sua totalidade”. Ao considerarmos a complexidade e riqueza da língua de sinais, é ilusório acreditar

que os estudantes conseguirão adquirir um domínio profundo em tão pouco tempo, e claramente, a oferta dessa disciplina em nível superior não é “suficiente para preparar o professor para se responsabilizar para a educação desse aluno” (Caetano; Lacerda, 2013, p.233). Entretanto, a disciplina de Libras pode ser vista como o ponto de partida para uma formação mais ampla e contínua para os estudantes que queiram aprofundar seus conhecimentos e habilidades, obter uma compreensão mais abrangente da língua e da surdez.

Conforme destacado por Costa (2015), o ensino de Libras, assim como o de qualquer língua, não pode ser realizado em um único semestre. Ao refletir sobre esse cenário, o autor afirma que o ponto central não reside na formação integral de um professor em língua de sinais, especialmente quando se discute a oferta dessa disciplina em uma licenciatura específica. Em vez disso, o foco ou objetivo principal da disciplina pode ser entendido como despertar e sensibilizar os estudantes para a presença da língua de sinais na comunidade surda, sinalizando a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Essa perspectiva reconhece a complexidade da língua de sinais e direciona a atenção para o papel da disciplina na conscientização e promoção de uma postura inclusiva por parte dos futuros educadores e não focada em levar à fluência, mas que estes concluam a disciplina conscientes da existência dessa realidade e trabalhando para expandir a inclusão.

Antes de analisar as propostas de Lei para a oferta da disciplina de Libras no Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, é interessante compreender melhor a formação de professores para ensino de Libras, pois para se ter a oferta da disciplina de forma regular nas instituições de ensino é preciso que haja profissionais devidamente capacitados para isso, é essencial levar em conta a formação específica destinada a habilitar profissionais para atuarem como professores de Libras. Nesse contexto, ganham vulto os cursos superiores organizados exclusivamente para esse propósito. Estes cursos proporcionam aos futuros professores uma compreensão aprofundada não apenas da estrutura linguística da Libras, mas também das práticas pedagógicas necessárias para consolidar a eficácia no ensino dessa língua em ambientes inclusivos. A formação específica para professores de Libras, por meio desses cursos superiores, desempenha, assim, um papel substancial na preparação de profissionais capacitados para a promoção da inclusão de surdos no contexto educacional.

De acordo com Lodi e Lacerda (2015), foi possível identificar registros que afirmam o início do primeiro curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais, confirmando as informações em pesquisas em sites<sup>3</sup>, nos quais consta o ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no dia 27/10/06, tendo como principal objetivo preparar professores para lecionar a língua de sinais. As aulas foram oferecidas no formato de Educação a Distância, por meio de uma colaboração entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância e nove instituições educacionais (Brasil, 2006).

De acordo com o site oficial da UFSC, a graduação em Letras Libras, na modalidade de ensino a distância, foi uma iniciativa criada para atender às demandas resultantes da inclusão de pessoas surdas na educação, em conformidade com o Decreto nº 5.626/05 e Lei nº 10.436/02, além de garantir a acessibilidade como prevê a Lei de Acessibilidade e outras regulamentações legais.

Todavia, Lodi e Lacerda (2015) nos apresentam uma discussão pertinente a respeito do perfil a se formar nesses cursos, mais especificamente sobre a hegemonia de pensamento único sobre essa formação.

O primeiro curso de licenciatura em Letras: Libras oferecido tem sido a base para a proposição e implantação da maioria dos novos, fato que determina a hegemonia de um pensamento único sobre o perfil que se pretende formar como professor de Libras. Nestes, a posição dominante de organização curricular centra-se, predominantemente, nos conteúdos específicos sobre a Libras, dispensando (ou negligenciando) a preocupação com o preparo para a prática didático-pedagógica (Lodi; Lacerda, 2015, p. 291).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite –, estabelecido pelo Decreto nº 7.612/11, delineou ações do governo federal visando impulsionar a inclusão de pessoas com deficiência em todo o território brasileiro. Uma das medidas do Plano foi a criação de 27 cursos de Letras Libras - Licenciatura, destinados à formação de professores, e bacharelado, voltados para a formação de tradutores e intérpretes de Libras. Além disso, foram estabelecidos 12 cursos de Pedagogia com abordagem bilíngue em nível superior (Martins; Nascimento, 2015; Brasil, 2013). Cabe refletir que a autonomia universitária, enquanto princípio fundamental do ensino superior, confere às instituições a prerrogativa de conceber cursos e estruturar suas grades curriculares de maneira independente. No contexto da educação inclusiva, a criação pioneira do curso de

---

<sup>3</sup> Sites consultados: <https://noticias.ufsc.br/2006/10/curso-pioneiro-de-licenciatura-em-libras-inicia-nesta-sexta-feira/>, <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/> e <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/5871-sp-245681699>. Acesso em: 1 jun. 2023.

Letras Libras pela UFSC destaca-se como um marco significativo. A influência exercida por esta iniciativa inaugural perpassa os limites da instituição, moldando a organização de novos cursos em outras universidades que, frequentemente, adotam o modelo da UFSC como referência-padrão. Esta dinâmica suscita a necessidade de uma análise crítica, considerando tanto os benefícios quanto os desafios associados à replicação de tal modelo em diferentes contextos educacionais.

No estado do Pará, posteriormente às ações do Plano Viver sem Limites, a licenciatura em Letras Libras passou a ter oferta própria por algumas instituições de ensino, com seu início registrado, de acordo Amador e Moraes (2015), Dantas (2012) e sites oficiais das universidades. O curso de Letras – Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da Universidade Federal do Pará (UFPA), de acordo com Amador e Moraes (2015), para essa licenciatura foram ofertadas pela primeira vez 40 vagas no Campus de Soure, no Marajó, no ano de 2011. Em Belém, capital do estado, o curso foi ofertado no campus Guamá pela primeira vez em 2012. O objetivo deste curso é capacitar educadores nas áreas de Libras e português como segunda língua. Ele abrange conhecimentos práticos e teóricos sobre essas línguas, atitudes derivadas das práticas e uma compreensão das complexidades socioculturais relacionadas a elas. Ao concluir o curso, os graduados devem estar preparados para atuar como professores de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. O curso visa expandir um processo de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva bilíngue.

Já na Universidade Estadual do Pará (UEPA), segundo Dantas (2012), a primeira turma do curso de Licenciatura em Letras-Libras ocorreu no ano de 2011. Mais tarde, no ano de 2016 e com a finalidade de preparar professores competentes para suprir as crescentes necessidades na área de Língua Brasileira de Sinais, a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) disponibilizou o curso de Licenciatura em Letras com ênfase em Libras ofertando anualmente 30 vagas no campus Belém.

Como podemos perceber, a formação de profissionais habilitados a atuar como professores de Libras no estado do Pará vem acontecendo desde 2011. A importância da formação de professores de Libras é indiscutível quando se trata de dimensionar a inclusão e garantir o acesso à educação para a comunidade surda. A Libras é uma língua acessível aos surdos no Brasil (Silva; Bolsanello, 2014), e ter professores capacitados nessa língua é crucial para a garantia de uma educação de

qualidade e para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos. Dessa forma, discutiremos brevemente algumas razões pelas quais a formação de professores de Libras é tão importante e os benefícios que ela traz para a sociedade como um todo.

Com base em Costa (2015) e Santos e Pereira (2020), compreendemos que a formação de professores de Libras também tem um impacto positivo no desenvolvimento socioemocional dos estudantes surdos. Ao ter professores fluentes em Libras, eles se sentem valorizados e incluídos no ambiente escolar, o que fortalece sua autoestima e confiança. Além disso, a presença de professores surdos como modelos linguísticos e culturais é especialmente impactante, haja vista que proporciona um ambiente de identificação e pertencimento, favorável à construção da identidade da comunidade surda como um todo (Nunes; Portela, 2017).

É importante salientar que a formação de professores de Libras não deve ser encarada como uma demanda isolada. É primordial que haja investimento em políticas públicas que incentivem a valorização e o reconhecimento da Libras como uma língua legítima e que sustentem a formação de qualidade para os profissionais atuantes nessa área. Além disso, a formação de professores de Libras deve ser uma prática contínua, com atualização constante para acompanhar as demandas e avanços nessa área (Lodi; Lacerda, 2015). Cabe frisar que outra via possível para se tornar professor de Libras é por meio da conclusão de outras licenciaturas, seguida por uma especialização específica em língua de sinais.

Em consequência, a formação de professores de Libras desempenha um papel importante no processo da inclusão, no acesso à educação e no fortalecimento da comunidade surda. Ao investir na formação de professores capacitados em Libras, estamos investindo em uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, na qual todos os indivíduos poderão se desenvolver plenamente e se comunicar de forma efetiva.

Discutiremos aqui sobre a oferta da Libras no Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, para tal vamos analisar a estrutura legislativa que subsidia essa temática, as leis, decretos e projetos de lei pertinentes. No cenário nacional, constata-se uma escassez normativa concernente à Língua de Sinais, sendo ainda mais limitada a regulamentação acerca da oferta da Libras como disciplina, notadamente para além do âmbito do Ensino Superior. Diante desse contexto, torna-se imperativo examinar também os Projetos de Lei, que tentam inserir as disciplinas



nos demais níveis de ensino, incluindo aqueles que foram indeferidos, com vistas a compreender as justificativas e os eventos que permeiam esse processo de maneira abrangente.

### 3.1 Oferta da Libras em Nível Nacional no Brasil

Ao considerarmos que a disciplina de Libras é ministrada no ensino superior, mas encontra-se ausente nos níveis da educação básica, é relevante notar que diversos projetos de Lei buscam abordar e preencher essa lacuna. Essas propostas legislativas tratam especificamente da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos diversos níveis de ensino. Uma pesquisa simplificada, realizada em maio de 2023 nos sites oficiais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal<sup>4</sup>, utilizando o descritor 'Libras', permitiu o levantamento e a organização de todas as leis que mencionam a palavra Libras, selecionando apenas aquelas que versam sobre a necessidade de incluir a disciplina de língua de sinais nos diferentes níveis educacionais. Foram identificados doze projetos de lei relacionados à temática, os quais serão detalhados a seguir.

Em 2011, foi apresentado o Projeto de Lei nº 2.040/11, que versava sobre a oferta de Libras em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Este Projeto de Lei (PL) teve quatro projetos apensados<sup>5</sup>, enumerados no quadro 1, pois tratam de matérias correlatas e foram conjuntamente rejeitados.

Quadro 1 - Árvore de Apensados ao PL 2.040/2011

PL 2.040/2011	Estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.
PL 185/2015	Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.
PL 3.641/2015	Inclusão de conhecimentos básicos sobre braile e Libras nos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica.
PL 10.964/2018	Incluir a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória nos currículos dos ensinos fundamental e médio.
PL 562/2019	Incluir no currículo do ensino fundamental e no ensino médio o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais-Libras nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados na Agência Câmara de Notícias.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>. <https://www.lexml.gov.br/busca/search?sort=reverse-year;keyword=Libras;startDoc=21>.

<sup>5</sup> Termo que significa anexado; que foi incorporado (como anexo) a algo normalmente considerado o principal. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

A partir do quadro 1, podemos perceber que desde 2011 há tentativas de inserção da disciplina de Libras na Educação Básica. Essas propostas seguem tramitando atualmente vinculadas a um projeto proposto em 2019. Segundo o relator do projeto, “qualquer proposta do Poder Legislativo sobre o assunto currículo escolar, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deve ser sugerida pela proposição do tipo ‘indicação’<sup>6</sup>, a ser encaminhada ao Poder Executivo” (Brasil, 2019a, p. 4). Entende-se que não cabe ao poder legislativo fazer a inclusão ou retiradas de disciplinas, mas fazer indicações.

Assim, ocorreu, no ano de 2019, uma reformulação de tal forma que os projetos foram unificados e foram realizadas adequações para se configurarem como um Projeto de Indicação, encaminhado ao Senhor Ministro de Estado da Educação. Contudo, a matéria sobre a inclusão da disciplina de Libras volta a ser tramitada no legislativo em 2020, agora a partir de novo Projeto de Lei nº 3.986/20, dando início a outro processo, não se somando aos Projetos de Lei apresentados no quadro 1, pois já haviam sido despachados ao poder executivo. Destaca-se que os projetos do quadro 1 continuam tramitando como indicação ao poder executivo. Simultaneamente, o Projeto de Lei nº 3.986/20 e outros seis PLs foram propostos nos anos de 2020 e 2021, e por terem conteúdo similar ao principal foram apensados, listados no quadro 2:

Quadro 2 - Árvore de Apensados ao PL 3.986/2020

PL 3.986/2020	Inclui o ensino da Libras como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental.
PL 4.209/2020	Incluir, nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras).
PL 4.397/2020	Inclui o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras como obrigatória na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
PL 4.618/2020	Torna obrigatória a oferta extracurricular do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, no ensino público fundamental e médio
PL 4.744/2020	Incluir a matéria de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras nos currículos de ensino de Educação Básica.
PL 1.320/2021	Incluir o ensino da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos estabelecimentos de ensino fundamental e do ensino médio.
PL 2.217/2021	Inclui o ensino de Libras como disciplina no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados na Agência Câmara de Notícias

<sup>6</sup> Indicação é uma proposta parlamentar que recomenda a adoção de alguma medida de iniciativa exclusiva de outro poder. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

O PL 3.986/2020 apresentou como objetivo incluir a disciplina de Libras como obrigatória apenas no Ensino Fundamental, porém os demais projetos vinculados visavam incluí-la em toda a Educação Básica. No parecer de indeferimento deste projeto e apensados é apresentada a mesma argumentação de inconstitucionalidade alegada em relação aos projetos presentes no quadro 1, o ‘vício de iniciativa’, uma vez que usurpam competência do executivo federal que, por meio do seu órgão ministerial, o MEC, detém a competência para viabilizar a inserção de conteúdos no currículo escolar. Ou seja, o poder legislativo não possui competência para propor a inclusão de conteúdo curricular, uma vez que essa atribuição é exclusiva do poder executivo, especialmente do Conselho Nacional de Educação.

Outra justificativa para a rejeição do PL 3.986/2020 e apensados apresentados no quadro 2 é “o Parlamento brasileiro já aprovou a Lei nº 14.191/21 [...], para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, já traz diversas diretrizes assecuratórias para a oferta de Libras tanto em toda a Educação Básica como na Educação Superior” (Brasil, 2021b, p. 7-8). No final do parecer, é mencionado que o projeto foi encaminhado ao poder executivo como forma de indicação.

Ao considerarmos a segunda justificativa citada no parecer do PL 3.986/2020, buscamos examinar a fundo a modificação da Lei nº 9.394/96, feita pela Lei nº 14.191/21, que trata da proposição de modalidade de educação bilíngue para surdos. O texto da Lei estabelece o seguinte:

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

De tal forma que não concordamos com a justificativa apresentada no parecer do PL 3.986/2020, pois a proposição de educação bilíngue para surdos não necessariamente significa a oferta de disciplina de Libras obrigatória em toda a Educação Básica. A educação bilíngue tem como foco a instrução de todos os conteúdos de forma acessível em língua de sinais e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Diferente disso, a oferta obrigatória da disciplina de Libras na Educação Básica implica ser ministrada para todos os estudantes - alunos ouvintes

ou alunos surdos - e nesse sentido, requer atenção sobre como ocorreria essa oferta, ou seja, ministrada como L1 para estudantes surdos e como L2 para estudantes ouvintes.<sup>7</sup> Nenhum dos projetos contempla esse aspecto, e parece haver uma compreensão de que uma oferta única atenderia adequadamente ambos os públicos. Essas orientações presentes na citada Lei se referem à modalidade de ensino e não a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras na Educação Básica, como parece ter sido compreendido em algumas proposições presentes nos PLs.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, especificamente em seu capítulo IV do segundo título, versa sobre o direito à educação, e possui atualmente três artigos sobre a quem compete a oferta de educação à pessoa surda ou deficiente aditiva, e a Lei nº 14.191/21 possui texto semelhante ao presente no Estatuto:

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

[...]

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2021a, Artigo 28).

Apesar de o parecer do PL dizer que está previsto na Lei de 2021, anteriormente a Lei de 2015 já abordava a temática, retomada na Lei 2021 de tal forma que a compreensão dos legisladores está equivocada, pois é previsto na legislação a presença da Libras como língua de instrução juntamente com a língua portuguesa, mas isso é diferente do ensino de Libras para o conjunto dos estudantes. Nesta Lei, nada é citado sobre ofertar de forma obrigatória uma disciplina de Libras.

Ainda em nível nacional, existem atualmente três projetos em tramitação no Congresso com o mesmo objetivo, ou seja, a oferta da disciplina de Libras. O primeiro trata-se do Projeto de Lei nº 5.961/19 (Brasil, 2019b), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sobre esse projeto, em seu último status de tramitação, registrado no dia 02/02/2023, consta como “aguardando designação do relator”.

---

<sup>7</sup> Apesar de se tratar do ensino da mesma disciplina, a modalidade de ensino necessita ser adequada para o público, aos alunos surdos deve apresentar teor de primeira língua. Já aos estudantes ouvintes, a metodologia deve ser de L2, pois a estes sua primeira língua é a língua portuguesa. Discussão aprofundada no capítulo 1.

O segundo Projeto de Lei de nº 6.284/19 busca estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2019c). E o terceiro projeto em tramitação: PL 2.403/2022 visa incluir conteúdo da Língua Brasileira de Sinais – Libras nos currículos da Educação Básica (Brasil, 2022). A situação do segundo projeto, atualmente, é ‘matéria com a relatoria’ e a situação do terceiro é ‘aguardando Parecer do Relator na Comissão de Educação (CE)’.

É importante salientar que esses projetos poderão ser indeferidos, assim como os apresentados nos quadros 1 e 2, com a justificativa de inconstitucionalidade do poder legislativo em propor esse tipo de matéria. Uma possibilidade para garantir sua tramitação e uma possível aprovação seria que esses projetos fossem de indicação para o Ministério da Educação.

Portanto, atualmente, não existe uma Lei aprovada que garanta de forma precisa a oferta da disciplina de Libras nos níveis básicos da educação. A oferta da disciplina segue obrigatória para o ensino superior conforme já discutido em relação a Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5.626/02. A ausência de Lei específica de nível nacional torna mais complexa a promulgação de leis estaduais e municipais sobre o mesmo assunto.

### **3.1.1 Implementação da Libras em Âmbito Estadual no Pará**

A inclusão da Libras como disciplina curricular na Educação Básica é um tema que tem interessado também aos legisladores paraenses. Em nível estadual, são de conhecimento público dois Projetos de Indicação (PI) e um Projeto de Lei (PL) que abordam a inclusão da disciplina de Libras nas redes da Educação Básica do estado do Pará.

Quadro 3 - Proposições legislativas sobre a oferta de Libras no estado do Pará.

PL 79/2018	Inclusão da Libras como disciplina obrigatória na grade curricular das escolas públicas de ensino básico do Estado do Pará
PI 73/2019	Inclusão da Libras no currículo escolar
PI 11/2022	Indica a necessidade de que a Libras se torne matéria curricular do ensino básico do estado do Pará

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados na Assembleia Legislativa do Estado do Pará

O Projeto de Lei nº 79/18 defende, em sua fundamentação, a necessidade de incluir a disciplina de Libras devido à falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela população ouvinte:

Apesar do avanço na legislação do país, ainda há parcela significativa da população surda que se encontra isolada no que diz respeito à comunicação - pois se comunicam apenas entre si e com pessoas próximas. Isto se deve ao desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais por parte da população ouvinte. Sendo a mesma, o instrumento facilitador para a visibilidade e integração da comunidade surda ao país (Pará, 2018, p. 6).

A rejeição do Projeto de Lei nº 79/18 foi fundamentada na sua inconstitucionalidade, uma vez que se trata de uma questão de competência exclusiva do governador do estado, ou seja, do poder executivo. Sendo assim, o projeto não pode continuar sua tramitação como um Projeto de Lei, mas deveria ser apresentado como um Projeto de Indicação.

No ano subsequente, ocorreu a apresentação do Projeto de Indicação nº 73/19 na Assembleia Legislativa do estado do Pará, em 2019 (Pará, 2019a). Esse projeto propõe em sua ementa a inclusão da disciplina de Libras no processo educacional das escolas de ensino fundamental e médio. Porém, durante sua tramitação obteve parecer contrário<sup>8</sup> na Comissão de Constituição e Justiça, e teve seu trâmite interrompido, pois, segundo o relator, o PL 73/2019 “não possui amparo regimental para prosseguir seu trâmite, haja vista indicar o que não está na competência do Governador para legislar, posto que, legislar sobre ‘diretrizes e bases da educação nacional’ é da competência privativa da União” (Pará, 2020, p. 1). A justificativa apresentada contradiz o parecer apresentado para o projeto 79/2018.

Quanto ao PI nº 11/2022, que versa a necessidade de a Libras se tornar matéria curricular da Educação Básica do estado do Pará, e na contramão de todos os projetos de indicação ou Projeto de Lei rejeitados até aqui, este PI simplesmente obteve voto favorável e seguiu seu trâmite para o destino, apresentado no parecer elaborado pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ):

Por tratar de matéria da exclusiva competência constitucional do Governador para iniciar o devido processo legislativo, o Projeto de indicação é a forma adequada de seu encaminhamento ao Governador do Estado. Em não havendo nenhuma objeção para seu trâmite até alcançar seu destino final, indico voto favorável ao presente Projeto de Indicação (Pará, 2022b, p. 1).

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://downloads.alpara.com.br/Projeto/Parecer/9394-1.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2023.

A partir das justificativas contraditórias, apresentadas por diferentes deputados em anos distintos, ora afirmando ser competência do Governador Estadual, ora da União, fica evidente que a aprovação ou rejeição dos projetos está atrelada a compreensões distintas, sem um embasamento jurídico claro, o que suscita alguma confusão quando se busca melhor entender a temática. É importante mencionar que o PI nº 11/2022 obteve parecer favorável na Assembleia Legislativa e aguarda encaminhamentos. Além disso, não é obrigação do governador acatar tal projeto de indicação, podendo assim arquivar o processo.

Considerando a inexistência de uma legislação nacional sancionada que garanta explicitamente a oferta da disciplina de Libras, podemos entender que essa matéria se torna cada vez mais desafiadora para os estados federativos, caso tenham interesse de criar uma Lei específica que garanta a oferta dessa disciplina.

Levando em conta a ausência de uma legislação nacional sancionada que assegure explicitamente a oferta da disciplina de Libras na Educação Básica, percebemos que essa questão se torna desafiadora para os estados federativos que tenham interesse em promulgar uma Lei específica para apoiar a inclusão dessa disciplina no currículo escolar. Ao ponderar sobre essa perspectiva, surge a ponderação de que a disciplina poderia integrar uma parte diversificada do currículo, uma vez que sua implementação acarretaria implicações econômicas significativas. Isso se deve à necessidade de contratação de profissionais com formação específica em Libras, logo demandaria mais profissionais formados, ou seja, mais ofertas de graduação em Letras-Libras. Haveria, também a exigência de infraestrutura adequada para o ensino da língua de sinais e a eventual reestruturação da grade curricular, harmonizando-a com as demais disciplinas existentes. Essa ponderação aponta para a necessidade de se pensar não apenas na dimensão pedagógica, mas também nos aspectos logísticos e financeiros implicados na efetivação do ensino de Libras nas escolas.

Diante da carência de regulamentação legal, tanto em esfera nacional quanto estadual, seria menos provável que os municípios se empenhassem em incluir a disciplina de Libras em seus currículos escolares. Entretanto, uma exceção destaca-se em uma das 144 cidades do estado do Pará, onde, há 17 anos, a disciplina de Libras é ofertada de forma obrigatória em todas as escolas de sua rede de ensino.

### 3.2 Inclusão da Libras no Contexto Municipal de Castanhal

No contexto específico de Castanhal, uma cidade do Estado do Pará<sup>9</sup>, a inclusão da Libras e

merge como um ponto de destaque e reflexão no âmbito municipal. A trajetória desse processo revela não apenas a singularidade da cidade, mas também aponta para ações locais em prol da inclusão e acessibilidade para a comunidade surda. Assim, interessa explorar a maneira como a Libras foi incorporada no contexto educacional municipal de Castanhal, examinando as iniciativas, desafios e impactos dessa implementação. Ao adentrarmos nesse panorama, pode-se melhor compreender como as dinâmicas municipais contribuem para a efetivação dessa língua no cotidiano escolar, evidenciando a importância do engajamento local na construção de práticas inclusivas e no atendimento às demandas educacionais da comunidade surda.

Nesta cidade ocorre a oferta da disciplina de Libras em todas as escolas municipais pertencentes à rede de ensino da seguinte forma: uma aula semanal, com duração de 45 minutos, para todas as turmas do 1º ao 9º ano, e duas aulas também de 45 minutos para a 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conhecendo esta realidade, fizemos uma busca por legislação nas bases online oficiais do município de Castanhal e não se encontrou qualquer legislação que amparasse a oferta de forma obrigatória da disciplina de Libras nos níveis básicos da educação. Dessa forma, foi feita uma pesquisa nas plataformas digitais do governo municipal, e não foi encontrado nenhum Projeto de Lei que verse sobre a obrigatoriedade de incluir a disciplina. Uma vez que isso já ocorre, entendemos que não parece haver interesse ou necessidade de criar uma lei específica para efetivar algo que já acontece, a oferta da disciplina de Libras.

Embora não tenha sido identificada uma legislação específica relacionada à educação bilíngue de pessoas surdas e à oferta da disciplina de Libras, foi encontrada uma lei municipal de interesse para este debate. A Lei nº 028/12, promulgada em 28 de maio de 2012, estabelece a criação de diversos cargos públicos, entre eles o cargo de professor de Libras, intérprete de Libras e professor bilíngue. De acordo com Melo (2019), essa legislação, ao criar cargos específicos para professores de Libras, representa um importante passo na formalização e

---

<sup>9</sup> O contexto da cidade será apresentado na sessão relativa à metodologia no tópico 4.1.



consolidação da presença da disciplina no cenário educacional local, evidenciando o reconhecimento da língua como elemento fundamental para a inclusão e o acesso à educação para todos.

Ficam criados os seguintes cargos públicos:

I - Professor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

II - Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais -- LIBRAS

III - Professor Bilíngue

IV - Professor de Educação Especial

V - Professor de BRAILLE

Os cargos públicos criados pela presente Lei, com suas quantidades, denominações, jornada de trabalho, níveis salariais e requisitos, são os constantes do Anexo - I, que faz parte integrante desta Lei.

**Parágrafo Único** - Em caráter excepcional, que seja justificada 'à necessidade de contratação de servidor temporário para o cargo de Professor de Língua Brasileira de Sinais - Libras e Professor - Bilíngue, poderá ser contratado temporariamente o servidor com licenciatura Plena no curso de Pedagogia ou Letras que possua apenas formação: inicial e continuada em Libras com carga horária mínima de 160 horas (Castanhal, 2012, Artigo 1 e 2).

A legislação vigente, embora mantenha disposições sobre as condições mínimas necessárias para a contratação de professores temporários de Libras, inalterada desde 2012, apresenta uma lacuna significativa quando confrontada com as demandas contemporâneas. O parágrafo único, que estabelece as condições excepcionais para a contratação temporária de professores de Libras, cita a licenciatura plena em Pedagogia ou Letras, acompanhada apenas da formação inicial e continuada em Libras com carga horária mínima de 160 horas (Castanhal, 2012; Melo, 2019). No entanto, a realidade atual no município avança em relação a essa lei e tem exigido, para a ocupação desse cargo, que o candidato possua também um curso de especialização em Libras, indicando oferta de profissionais mais qualificados para assumir o ensino de Libras.

De acordo com Cavalcante (2010), a implementação da disciplina de Libras no contexto municipal de Castanhal remonta a uma decisão estratégica tomada pelo então secretário municipal de educação no ano de 2007. Desde essa data, o município passa a oferecer a disciplina de Libras em todas as instituições de ensino vinculadas à rede municipal de educação. Essa iniciativa pioneira teve início por meio do projeto integrador intitulado 'Programa Libras em Castanhal'. Este programa marcou o despertar do desejo de desenvolver novas propostas e metodologias para atender de maneira mais efetiva os alunos surdos da comunidade (Cavalcante, 2010). A partir desse período, a disciplina passou a ser ofertada, mantendo-se de forma contínua e consistente ao longo dos anos subsequentes.

O projeto foi pensado a partir do entendimento da Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002, Artigo 2), a qual diz que “deve ser garantido, por parte do poder público em geral e as empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais”. Outra justificativa para a criação do projeto foi solucionar algumas questões, como a dificuldade de comunicação entre alunos surdos, discriminação e exclusão escolar por parte dos professores e alunos (Castanhal, [2006?]).

A partir desse projeto, que mais tarde evoluiu para uma disciplina, a Libras foi incorporada à parte diversificada do currículo municipal por meio do Regimento Unificado das Escolas Municipais de Castanhal. Nesse contexto, o item **s** do regimento passou a ter a seguinte redação:

À parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será constituída observando-se a carga horária ensejada neste Regimento podendo a escola optar na sua composição por disciplinas sugeridas abaixo:

- a) Língua Estrangeira
- b) Redação e Expressão
- c) Literatura
- d) Estudos Regionais
- e) Educação Ambiental
- f) Estudos Paraenses
- g) Informática Educativa
- h) Desenho
- i) Educação para o Trânsito
- j) Relações Humanas na Sociedade
- k) Noções de Química
- l) Noções de Física
- m) Noções de Biologia
- n) Etnia
- o) Ciência e Tecnologia
- p) Cultura e Sociedade
- q) Informação Sexual
- r) Educação para a vida familiar
- s) **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)** (Castanhal, 2013, Artigo 93, *grifo nosso*)

Com a inclusão da disciplina de Libras no Regimento Unificado das Escolas Municipais de Castanhal desde 2007 até o presente, a oferta dessa disciplina no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, é legitimamente estabelecida. De acordo com Silva (2019), ao discutir o currículo municipal de Castanhal:

A organização curricular no Ensino Fundamental é composta de uma matriz definida por Base Nacional Comum para todo o território brasileiro, de modo a legitimar a qualidade da ação pedagógica, a partir das áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física, Educação Religiosa, e uma parte diversificada de acordo com orientação da Secretaria Municipal de Educação: **Inglês, Espanhol e Libras** (Silva, 2019, p. 41, *grifo nosso*).

Agora que elucidamos o processo oficial de implementação da disciplina de Libras neste município, vamos detalhar como se deu a institucionalização da inclusão da Libras no currículo. Cavalcante (2010) desenvolveu um trabalho voltado a compreender o processo de institucionalização da Libras no currículo escolar do município de Castanhal. Abordamos aqui, então, com maiores detalhes, aspectos deste estudo, pois poucas obras tratam sobre esta temática específica e entendemos ser importante para a compreensão desse processo.

A autora explorou as razões fundamentais por trás da escolha da Secretaria de Educação de incorporar a disciplina de Libras ao currículo oficial da Educação Básica do município. Segundo Cavalcante (2010), as justificativas mais recorrentes, reveladas durante entrevistas realizadas, foram as barreiras comunicativas enfrentadas pelos alunos surdos e a necessidade de implementar uma política de inclusão. Essas motivações também se refletem no 'Projeto Libras em Castanhal', em que se destaca a observação das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos nas escolas regulares, tais como limitações na comunicação, restrição do vocabulário, e obstáculos na compreensão do mundo e da sociedade que os cercam. A interação com professores e colegas ouvintes muitas vezes resultava em discriminação e exclusão, justificando assim a necessidade de promover uma melhor comunicação e compreensão entre todos os alunos (Castanhal, [2006?]).

Percebemos a grande dificuldade dos alunos surdos, que estão matriculados em nossas escolas regulares, em ampliarem sua comunicação, aumentarem o vocabulário, compreenderem melhor o mundo e a sociedade em que vivem e principalmente a interação com grande parte dos professores e alunos ouvintes, que acabam discriminando e excluindo estes alunos surdos, pois não conseguem manter uma boa comunicação com estes indivíduos e acaba sendo muito mais fácil ignorá-los, deixá-los de lado ou aprová-los para a série seguinte mesmo estes alunos não tendo alcançado as competências mínimas para tal processo (Castanhal, [2006?], p.1).

De acordo com Cavalcante (2010), embora o município tenha, em tempos anteriores, adotado uma abordagem de educação para surdos por meio de escolas especializadas, que poderia ter evoluído para um modelo bilíngue, a decisão foi tomada de matricular os alunos surdos em diversas escolas regulares. Tal escolha, de certa maneira, resultou em uma prestação de serviços educacionais menos eficiente no contexto de uma perspectiva bilíngue.

Conforme foi realizada no município de Castanhal, recebeu uma avaliação negativa, sendo vista como um retrocesso, pois retirou os alunos das escolas especiais e os "espalhou" pelas escolas regulares sem a devida preparação seja estrutural ou pedagógica para atendê-los em suas necessidades educacionais (Cavalcante, 2010, p. 104).

Essa mudança de paradigma na política educacional para surdos, segundo a autora, foi percebida pela sociedade como prejudicial, visto que resultou na dispersão dos alunos em ambientes não adequadamente equipados e preparados para lidar com as demandas específicas desse público-alvo.

A autora apresenta a segunda justificativa, que foca na necessidade de uma política pública inclusiva. Ela nos mostra “o retrocesso” ocasionado com a mudança dos alunos surdos das escolas especiais para a escola comum e sobre a inclusão dos alunos com deficiência. Durante uma entrevista com o então Secretário de Educação, a autora destaca que ele expressa, por outro lado, uma visão abrangente, ao fornecer uma justificativa baseada na importância de implementar uma política inclusiva para pessoas com deficiências na cidade, visando alcançar uma educação para todos. Importa referir que a análise como um ‘retrocesso’, se caracterizando como uma avaliação negativa por parte da sociedade, está associada à transferência de alunos com deficiência das escolas especiais para as escolas regulares, e não diretamente à disponibilidade da língua de sinais no currículo educacional. Ademais, a autora assinala que a dificuldade na comunicação não constitui uma justificativa substancial para a inclusão da disciplina de Libras em toda a rede municipal de ensino:

Observamos, assim, que a percepção da barreira comunicativa é necessária, porém insipiente para justificar com consistência a inserção de uma nova língua no currículo. O Secretário de Educação, por ser gestor e ter uma visão mais ampla do processo educacional apontou, felizmente, para a necessidade de uma política de inclusão que atendesse as necessidades educacionais das pessoas com deficiência (Cavalcante, 2010, p. 105).

Entendemos que é de relevância analisar e compreender a organização desse currículo. De acordo com Cavalcante (2010, p. 102), “o currículo, nesse sentido, é um meio eficaz na busca do reconhecimento das dificuldades comunicativas dos surdos e na busca da língua de sinais como caminho para solucionar essa lacuna”. Diante desse cenário, uma análise mais profunda da organização curricular e sua ênfase na língua de sinais evidenciam-se como componentes significativos para a promoção de uma educação inclusiva e eficaz para os surdos. Conforme sublinhado por Cavalcante (2010), o currículo desempenha um papel central na superação das barreiras comunicativas. Essa perspectiva estabelece uma base sólida para compreendermos a relevância das políticas e projetos de lei relacionados à Libras, destacados nos tópicos 3.1 a 3.3

desta dissertação. Essas iniciativas, seja em âmbito municipal, estadual ou nacional, corroboram o valor da língua de sinais e firmam sua inclusão de forma sistemática na Educação Básica.

A escolha de Castanhal como cenário para esta pesquisa, inspirada na investigação de Cavalcante (2010) sobre a implementação de disciplina de Libras no município, é uma opção particularmente significativa ao considerar que se passaram mais de 10 anos desde a análise anterior realizada pela autora. Dessa forma, a seleção da mesma cidade possibilita uma análise de aspectos da implementação dessa disciplina ao longo do tempo. Além disso, essa escolha permite investigar a oferta da disciplina de Libras na comunidade escolar e na população local. Nesse contexto, o próximo capítulo, dedicado à metodologia, delineará as estratégias adotadas para coletar dados que permitam uma análise minuciosa desses aspectos.

## 4. MÉTODO

A partir dos objetivos propostos, vamos refletir sobre a oferta, desde 2007, da disciplina obrigatória de Libras na rede municipal de ensino de uma cidade paraense analisando também as concepções dos alunos surdos e ouvintes sobre a disciplina de Libras; as avaliações dos docentes e gestores municipais e escolares sobre ofertar a disciplina Libras e como a comunidade surda percebe a oferta da disciplina de Libras no município ao longo de 17 anos. Este trabalho, de abordagem qualitativa e de cunho exploratório, é caracterizado como estudo de caso. Duarte e Barros (2006, p. 216) definem estudo de caso como “análise intensiva, empreendida numa única ou em algumas organizações reais”. De acordo com esses autores, a abordagem de estudo de caso busca reunir, na medida do possível, um conjunto abrangente de informações numerosas e detalhadas, com o objetivo de compreender integralmente uma determinada situação.

### 4.1 Lócus

O estudo foi conduzido em Castanhal, um município localizado no estado do Pará, Região Norte do Brasil. Castanhal faz parte da Região Metropolitana e está situado a cerca de 65 km da capital do estado, Belém. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019)<sup>10</sup>, a cidade possui uma população estimada em cerca de 205.000 habitantes em 2021, abrangendo uma área territorial de aproximadamente 1.000.000 km<sup>2</sup>. Castanhal é um centro urbano de grande expressão na região nordeste do estado, com uma economia diversificada, destacando-se nas áreas agrícola, agropecuária e industrial. Sua localização estratégica, entre Belém e outros municípios vizinhos, favorece o seu desenvolvimento e crescimento econômico contínuo.

O município em análise foi selecionado devido à sua trajetória desde o ano de 2007, quando instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais em todas as escolas pertencentes à rede municipal de ensino. Cabe salientar que os alunos surdos numa perspectiva da educação inclusiva frequentam as aulas em conjunto com os demais estudantes ouvintes, sendo acompanhados por professores regentes e intérpretes de língua de sinais.

---

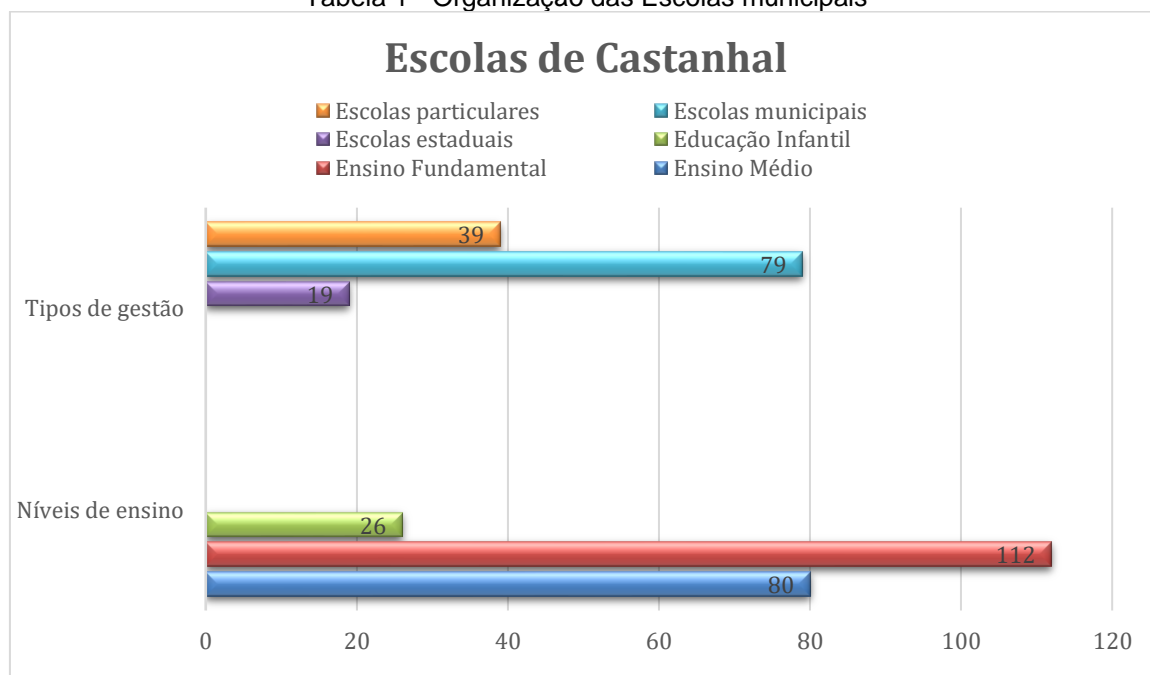
<sup>10</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/panorama>.

Nesse contexto, há duas designações importantes para os profissionais envolvidos: o “professor bilíngue” e o “intérprete de Libras educacional”. O professor bilíngue atua quando o aluno surdo não é fluente em Libras, porém este profissional não assume o papel de professor titular na sala de aula, ele atua em conjunto. Para os alunos surdos que não são fluentes em Libras, a presença de um intérprete de sinais pode não ser a forma mais eficaz de comunicação, uma vez que eles podem não compreender completamente a sinalização. Portanto, este profissional denominado professor bilíngue desempenha um papel importante, oferecendo suporte direto e adaptando o ensino para facilitar a compreensão e o aprendizado dos alunos surdos em todas as disciplinas. Já o intérprete de Libras educacional trabalha diretamente em sala de aula com alunos fluentes em Libras fazendo a mediação da comunicação. Essa diferenciação é estabelecida pela gestão municipal, que reconhece a importância de adaptar as estratégias de ensino para alunos surdos que ainda não dominam a língua de sinais.

Neste município, a educação de surdos é conduzida com aulas ministradas uma vez por semana, com duração de 45 minutos, abrangendo todos os níveis do ensino fundamental em todas as instituições municipais. A disciplina de Libras é oferecida aos alunos do ensino fundamental em salas que incluem tanto surdos quanto ouvintes, visando não apenas ao ensino da língua para os ouvintes, mas também a promoção da compreensão, comunicação e respeito pela surdez e pelos surdos. No entanto, uma limitação dessas aulas é a falta de diferenciação na modalidade de ensino para ambos os grupos, sem distinção entre o ensino de L1 e L2 (Lodi, 2013), o que reflete um foco predominante no ensino para os alunos ouvintes, com provável comprometimento do aprendizado efetivo dos alunos surdos.

A cidade de Castanhal conta com uma significativa infraestrutura educacional, abrangendo um total de 138 escolas. Dessas, 80 escolas são dedicadas à educação infantil, proporcionando um ambiente acolhedor e educativo para crianças em seus primeiros anos de aprendizado. Há 112 escolas com foco no ensino fundamental, oferecendo a base de conhecimento para os estudantes em suas etapas iniciais de educação formal. Para aqueles que buscam avançar nos estudos, a cidade possui 26 escolas com ensino médio, proporcionando uma educação abrangente e preparatória para o ingresso no ensino superior.

Tabela 1 - Organização das Escolas municipais



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados no Site Cidades e Estados<sup>11</sup>

No que diz respeito à gestão das escolas, é importante destacar que 19 delas são administradas pelo governo estadual, ofertando acesso à educação para os estudantes castanhalenses. As 79 escolas são mantidas pela administração municipal. Complementando a oferta educacional, Castanhal também conta com 39 escolas particulares, oferecendo opções diversificadas para os pais e estudantes em busca de uma educação privada.

Essa divisão de escolas em Castanhal busca estender uma gama de oportunidades educacionais para sua população. Com essa variedade de instituições, a cidade busca atender às diferentes necessidades e às demandas dos estudantes em cada fase de sua jornada educacional, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e social da comunidade castanhalense.

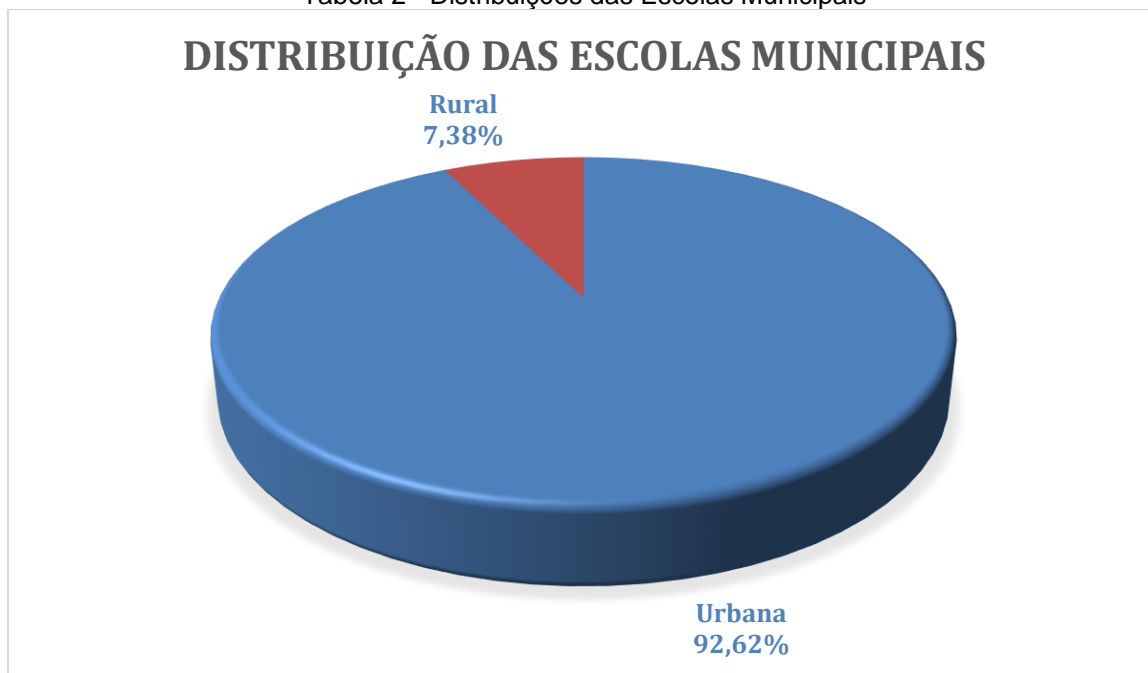
Das 138 escolas distribuídas em seu território, a maioria delas, representando cerca de 92,62%, está localizada em áreas urbanas. Essas escolas urbanas oferecem educação e oportunidades de aprendizado para a população residente nas áreas urbanizadas da cidade. Elas desempenham um papel significativo na formação educacional e no desenvolvimento dos estudantes castanhalenses, fornecendo um ambiente propício para o ensino e o aprendizado.

<sup>11</sup> Disponível em: [https://www.estadosecidades.com.br/pa/castanhal-pa\\_municipal.html](https://www.estadosecidades.com.br/pa/castanhal-pa_municipal.html).



Aproximadamente 7,38% das escolas em Castanhal estão situadas em áreas rurais. Essas escolas desempenham um papel importante na promoção da Educação do Campo, garantindo que os estudantes que vivem nessas áreas também tenham acesso à educação de qualidade. Elas são responsáveis por levar o conhecimento e a formação acadêmica às regiões rurais, cooperando para o desenvolvimento intelectual e social dessas comunidades.

Tabela 2 - Distribuições das Escolas Municipais



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados no Site Cidades e Estados.

A distribuição das escolas, entre áreas urbanas e rurais em Castanhal, reflete a necessidade de atender às demandas educacionais de diferentes contextos geográficos e sociais. Essa distribuição busca garantir que todos os estudantes, independentemente de sua localização, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, fortalecendo assim a equidade educacional.

É fundamental destacar a relevância de assegurar a educação no campo como parte essencial do sistema educacional. A inclusão e qualidade educacional devem ser garantidas não apenas nas áreas urbanas, mas também nas áreas rurais, onde os estudantes enfrentam desafios específicos relacionados à sua realidade agrícola e às condições socioeconômicas do meio rural. Embora a educação no campo seja um tema de extrema relevância e mereça discussões aprofundadas, não será abordado neste trabalho, embora existam diversos textos sobre a temática.

## 4.2 Participantes da pesquisa

Foram mapeados para participar desta pesquisa, de forma voluntária, sujeitos da sociedade divididos em três grupos. Justifica-se aqui a diversidade de participantes, partindo da ideia inicial de analisar várias percepções desses sujeitos que compõem a sociedade castanhalense, a fim de conhecer sobre esta política pública.

- Grupo 1: composto por cinco egressos que cursaram a disciplina de Libras nos anos finais do ensino fundamental e cinco alunos que estão cursando a referida disciplina, sendo estes ouvintes e surdos.

- Grupo 2: composto por profissionais da educação municipal: um representante da secretaria municipal de educação, dois representantes da Coordenadoria de Educação Especial (CEES), três gestores de escolas municipais e quatro professores de Libras,

- Grupo 3: composto por dez membros da comunidade surda do município, divididos entre intérpretes, associação e central de Libras, bem como responsáveis legais (mães e pais) de alunos surdos, e os próprios sujeitos surdos que vivem na comunidade.

Buscamos garantir o anonimato dos participantes, substituímos o nome real por “Identificação 1”, seguindo o modelo de nomenclatura para cada participante, apresentado na tabela 1, sendo o nome referente à sua categoria de participação e acrescido um número de ordem crescente quando os participantes pertencem à mesma categoria, ficando ordenado da seguinte maneira:

Quadro 4 - Participantes Mapeados

GRUPO A - DISCENTES	GRUPO B - PROFISSIONAIS	GRUPO C - COMUNIDADE
Identificação	Identificação	Identificação
Aluno Surdo 1	Rep. Secretaria 1	Intérprete 1
Aluno Surdo 2	Rep. CEES 1	Intérprete 2
Aluno Surdo 3	Rep. CEES 2	Intérprete 3
Aluno Ouvinte 1	Gestor Escolar 1	Associação de Surdos
Aluno Ouvinte 2	Gestor Escolar 2	Central de Libras
Egresso Surdo 1	Gestor Escolar 3	Responsável 1
Egresso Surdo 2	Professor 1	Responsável 2
Egresso Surdo 3	Professor 2	Responsável 3
Egresso Ouvinte 1	Professor 3	Sujeito Surdo 1

Egresso Ouvinte 2	Professor 4	Sujeito Surdo 2
-------------------	-------------	-----------------

Fonte: Elaborado pelo autor

Dos 30 indivíduos mapeados para as entrevistas foram entrevistados apenas 24. Isso porque, dentre o grupo de discentes, não há atualmente matriculados alunos surdos fluentes em Libras, por esse motivo não seria possível promover as interações e reflexões propostas e investigadas por esse estudo. Do grupo dos profissionais e do grupo comunidade, duas entrevistas não foram realizadas devido à incompatibilidade de horários e agendas. No entanto, foi possível entrevistar representantes da categoria discentes, docentes e comunidade. De modo que os diversos perfis mapeados foram contemplados nessa análise ainda que em menor número.

Quadro 5 - Participantes Entrevistados

GRUPO A - DISCENTES	GRUPO B - PROFISSIONAIS	GRUPO C - COMUNIDADE
Identificação	Identificação	Identificação
-	-	Intérprete 1
-	Rep. CEES 1	Intérprete 2
-	Rep. CEES 2	Intérprete 3
Aluno Ouvinte 1	Gestor Escolar 1	-
Aluno Ouvinte 2	Gestor Escolar 2	Central de Libras
Egresso Surdo 1	-	Responsável 1
Egresso Surdo 2	Professor 1	Responsável 2
Egresso Surdo 3	Professor 2	Responsável 3
Egresso Ouvinte 1	Professor 3	Sujeito Surdo 1
Egresso Ouvinte 2	Professor 4	Sujeito Surdo 2

Fonte: Elaborado pelo autor

Como critério de inclusão para o Grupo 1: (i) estar matriculado em uma escola na rede estadual ou municipal (ii) ter cursado o ensino fundamental I ou II na rede municipal da cidade foco.

Como critério de inclusão para o Grupo 2: (i) estar lecionando a disciplina de Libras no ensino Fundamental em escolas da rede pública municipal (ii) ser participante da gestão municipal de educação (iii) ser participante da gestão das escolas participantes da pesquisa.

Como critério de inclusão para o Grupo 3: (i) ser membro integrante da comunidade surda da cidade (ii) ser membro integrante da associação de surdos.

#### 4.3 Coleta de dados

Foi requisitada uma autorização junto ao município, através da Coordenadoria de Educação Especial (CEES) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para realização da coleta de dados (ANEXO 1). Para o desenvolvimento da pesquisa, foi feito o recrutamento dos participantes via convite de forma pública no qual as instituições de ensino divulgaram a pesquisa e solicitaram que os voluntários informassem suas disponibilidades mediante um agendamento com o pesquisador, escolhendo o dia e horário mais adequado para a realização das entrevistas.

Acerca dos procedimentos éticos e preliminares, inicialmente foi submetido o projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o qual foi aprovado: CAEE 63316522.8.0000.5504. Vale ressaltar que o referido estudo foi desenvolvido de acordo com os parâmetros das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, as quais regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos em ciências sociais aplicadas.

A proposta assegurou a autonomia e a liberdade dos participantes da pesquisa, visto que foi garantida a confidencialidade e a privacidade de sua identidade dentro da pesquisa. Dentre os cuidados éticos a serem tomados na realização da entrevista, haverá a disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE com o intuito de efetivar, em relação aos aspectos legais, a participação na proposta de pesquisa. De igual forma, foi disponibilizado, quando necessário, o termo de autorização dos pais ou responsáveis dos participantes com idade inferior a 18 anos.

Um dos cuidados tomados foi a substituição dos nomes dos participantes por siglas acompanhadas de uma identificação numérica (Participante A1, Participante A2, Participante B1 etc.), buscando zelar pela integridade e pelo anonimato dos participantes, de tal forma optamos por sempre nos referir aos participantes com o gênero masculino. Ressaltamos ainda que no TCLE também constam as informações referentes ao objetivo da pesquisa, o motivo da escolha dos participantes, os riscos e os benefícios da participação no estudo. Para a realização desta pesquisa, foram necessários os seguintes materiais e equipamentos: computador, gravador de voz e câmera de vídeo.

Optou-se por utilizar a entrevista como técnica de pesquisa. Desta forma, ocorreu um encontro individual com cada participante para a realização de uma

entrevista semiestruturada. Corroboramos a definição de entrevista apresentada por Gil (2008).

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

Nas entrevistas com todos os participantes, foi utilizado um roteiro semiestruturado (ANEXO 5), composto de perguntas abertas e fechadas, sobre a oferta da disciplina de Libras. Compreendemos que:

A preparação do roteiro depende da definição do tipo de entrevista a ser adotado. Numa entrevista informal, basta definir os tópicos de interesse, ficando o seu desenvolvimento por conta das habilidades do entrevistador. Já nas entrevistas estruturadas, esse processo assemelha-se bastante à redação do questionário. Nesse caso, um questionário pode ser convertido num roteiro de entrevista e vice-versa (Gil, 2008, p. 115).

Frisamos que as entrevistas foram realizadas pelo pesquisador ouvinte, o qual também é fluente em Libras e, portanto, foi capaz de realizar a entrevista diretamente na L1 do entrevistado surdo e em língua portuguesa para os participantes ouvintes. Durante a realização das entrevistas, foram realizadas gravações de vídeo e áudio de todos os participantes. Pensando nessas indicações, nos roteiros utilizados neste estudo foram elaborados tópicos norteadores para estimular a discussão e levantamento de dados, possibilitando a criação de novos tópicos a depender da experiência vivenciada no ato da aplicação da entrevista. Vale ressaltar que as versões finais dos roteiros aplicados com os participantes foram encaminhadas a dois juízes, com experiência na área, os quais confirmaram a adequação e pertinência dos roteiros propostos.

A decisão de realizar entrevistas de forma presencial foi tomada buscando estabelecer um contato direto e pessoal com os entrevistados. Essa abordagem visa garantir uma interação mais significativa durante o processo de entrevista, criando um ambiente propício para uma expressão genuína e aberta por parte dos participantes. Ao optar por essa modalidade, evita-se a rigidez e a formalidade muitas vezes associadas à estruturação de questionários fechados. Em vez disso, busca-se criar um espaço onde as percepções dos entrevistados possam ser acolhidas de forma autêntica, permitindo uma troca de ideias e experiências mais rica e fluida. Não houve tempo limite de duração nas entrevistas, uma vez que os

roteiros semiestruturados deram a liberdade para direcionar a conversa de diferentes modos, dessa forma as entrevistas variaram de 20 a 60 minutos e todas foram registradas em vídeos.

#### **4.4 Sistematização e interpretação dos dados**

A abordagem metodológica adotada para a interpretação dos dados deste estudo seguirá os princípios propostos por Aguiar e Ozella (2006), Aguiar (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Essa metodologia preconiza a organização dos dados por meio de núcleos de significação, a fim de analisar os sentidos expressos pelos sujeitos da pesquisa. Para a condução dessa análise, também serão consideradas as orientações sistematizadas por Alencar (2016) e Daroque (2021), que seguem os mesmos fundamentos teóricos desses autores.

A organização por núcleos de significação proporciona uma compreensão aprofundada dos discursos dos participantes, permitindo identificar padrões, temas recorrentes e nuances nos relatos. Os autores propõem uma abordagem metodológica que recomenda a realização de uma análise preliminar, seguida pela interpretação, incorporando, desde o início, uma síntese dos elementos pertinentes. Essa fase inicial de organização compreende três etapas: o levantamento de pré-indicadores, a sistematização de indicadores e a organização dos núcleos de significação (Aguiar, Soares & Machado, 2015). Essa sequência metodológica visa proporcionar uma compreensão mais exata dos dados, facilitando a interpretação subsequente e a extração de insights significativos.

As gravações de áudio e vídeos das entrevistas em português foram transcritas e revisadas pelo próprio pesquisador e as entrevistas em Libras também foram traduzidas para o português escrito. Considerando a competência do pesquisador como intérprete de língua de sinais, a definição dos pré-indicadores foi estabelecida por meio de uma leitura minuciosa e precisa das transcrições dos vídeos e áudios das entrevistas conduzidas com os 24 participantes. Essa análise permitiu verificar as temáticas mais recorrentes e as questões comuns surgidas durante as interações. Nesta fase, procedemos a uma transcrição preliminar e comentada dos diálogos e interações, fazendo anotações indicativas dos temas analisados. Focamos em destacar partes do discurso que continham significados relevantes para os objetivos da pesquisa. No Quadro 6, apresentamos os onze pré-

indicadores encontrados acompanhado de um exemplo retirado na íntegra das transcrições das entrevistas.

Quadro 6 - Pré-Indicadores

PRÉ-INDICADOR		EXEMPLO
1.	CIRCULAÇÃO DA LIBRAS NA CIDADE	Intérprete 1 - Quando o surdo vai numa loja sozinho, por exemplo, se tem dez vendedores, provavelmente uns sete lá tiveram aulas de Libras no ensino fundamental, então quando o surdo chega, alguém já fala logo “olha lá vem aquele menino, ele é surdo! vai lá Fulana, vai lá que tu sabes mais Libras”. Não é que aquela pessoa sabe Libras, ela provavelmente não é fluente. É que aquela pessoa é uma das que teve aula de Libras. Então ela aprendeu o básico.
2.	COMO ENSINAR LIBRAS	Responsável 3 – E não vejo acontecer muito dos professores trabalharem diálogos, o que é mais trabalhado na disciplina de Libras, que eu percebo pelo caderno do meu filho, é o alfabeto, as cores, os materiais escolares, um bom dia, boa tarde, um tchau e um até logo. Mas tipo assim, de inserir eles para estimular, pra eles aprenderem um diálogo em Libras isso realmente não acontece, pelo menos não na série que meu filho está, e eu acho que seria importante usar a língua desde cedo como forma de comunicação né? E não apenas grupo de sinais.
3.	CONTATO INICIAL COM A LIBRAS	Egresso surdo 2 – Eu vim para cá [nome da atual escola] no 4º ou 5º ano, era bem básico, eu era pequeno, bem pequeno, nesse tempo eu lembro que a professora organizou a sala, colocou as cadeiras em formato de círculo, junto com a professora [...], a professora era ouvinte, tinha intérprete, elas foram me ensinando, eu fui evoluindo, ensinava português, matemática, ciência, história.
4.	DISCIPLINA POSITIVA	Responsável 1 – Eu acho interessante que tenha disciplina, claro, porque a gente precisa fazer essa união de valores dos surdos para os ouvintes. [...] Quer dizer, essa disciplina é para quem não conhece a Libras, para quem não tinha esse contato com o surdo e ter o surdo dentro de sala de aula junto com a disciplina e mais importante ainda.
5.	FLUÊNCIA DOS ALUNOS OUVINTES	Intérprete 3 – Não chegam à fluência em Libras! Não chegam porque como eu te falei no início da entrevista, não é uma língua que é contextualizada. É uma língua que ela é dada a migalhas. É ofertada de pouquinho a pouquinho.
6.	FORMAÇÃO DOCENTE	Professor 2 – Eu sou licenciado em biologia, minha primeira graduação, sou licenciado também em pedagogia. Tenho pós-graduação docência de Libras. Estou no processo de andamento do mestrado em ciências da matemática, mas levando a pesquisa para a área da inclusão. E estou fazendo uma pós em tradução e interpretação.
7.	LIMITAÇÕES DA DISCIPLINA	Intérprete 1 – Eu ainda vejo assim os professores chegam com: “família, hoje vamos dar isso, vamos dar aquilo” com impressões de atividades e frases para fazer em datilografia e eles colocam para fazer frases por frases em datilografia, e eu ainda não vejo esse contexto. Né? Pegar Libras e contextualizar. Fazer por exemplo uma musicalização com Libras, fazer um teatro, um poema, ou algo parecido.

8.	MOTIVAÇÃO/INTERESSE APRENDER LIBRAS	Aluno Ouvinte 1 – Eu gosto da disciplina de Libras porque me ajuda a comunicar com a [...] (colega surda), mesmo ela não sabendo muito Libras ainda, porque ela aprendendo também né? mas ela entende quando a gente chama pra brincar e quando a gente tinha aula com o professor igual ela, (professor surdo) ela fazia mais sinais, mas agora com a professora que fala (professora ouvinte) ela ainda aprende né, igual a gente, só que com o professor [...] era mais legal, porque mesmo ele não falando igual nós e a gente entendia ele mesmo assim.
9.	QUEM ENSINA LIBRAS	Egresso Ouvinte 2 – Eu tive a maioria de professores ouvintes... eh no quinto ano eu estudei com um professor que ele não era ouvinte e aí no sétimo ano também estudei com outro professor surdo.
10.	RELAÇÃO SURDO - OUVINTE	Egresso Ouvinte 1 – Eles tentam se comunicar. Mas tem muitos deles [OUVINTES] que ignoram, tipo quando a gente não entende alguma coisa o [...] escreve um naquela parte do dos stories do WhatsApp pra gente e tal. Aí tem alguns colegas também que escrevem no papel aí mostra pra eles. O [...] tenta falar um pouco também [ORALIZAR]. Mas eu acho bem interessante o jeito que eles interagem com a gente.
11.	VALORIZAÇÃO DA LINGUA	Intérprete 3 - Eu acredito que hoje a língua de sinal está sendo muito mais valorizada do que antes. E a disciplina ela vem para quebrar esses paradigmas. Para quebrar esses preconceitos, né? Com a pessoa surda.

Fonte: Elaborado pelo autor

Numa segunda etapa, visando à construção dos indicadores, as transcrições foram uniformizadas, e uma releitura minuciosa foi conduzida, evidenciando temas e assuntos mais frequentes. As falas que apresentavam indícios e significados relevantes foram selecionadas e agrupadas em temáticas e assuntos correlatos. A sistematização deu-se por meio de uma categorização simples, baseada em aspectos similares e complementares (Aguiar & Ozella, 2006). O Quadro 7 apresenta a organização dos pré-indicadores e os indicadores resultantes desse processo.

Quadro 7 - Indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADOR
3. CONTATO INICIAL COM A LIBRAS	1. Estímulo introdutório à Libras
8. MOTIVAÇÃO/INTERESSE APRENDER LIBRAS	
6. FORMAÇÃO DOCENTE	2. Ensino formal da Libras
9. QUEM ENSINA LIBRAS	
4. DISCIPLINA POSITIVA	3. Tópicos sobre a Disciplina de Libras
7. LIMITAÇÕES DA DISCIPLINA	
2. COMO ENSINAR LIBRAS	4. Contexto Educacional
5. FLUÊNCIA DOS ALUNOS OUVINTES	
10. RELAÇÃO SURDO - OUVINTE	5. Relação: Libras – Surdo – Ouvinte
1. CIRCULAÇÃO DA LIBRAS NA CIDADE	
11. VALORIZAÇÃO DA LINGUA	6. Reconhecimento da língua

Fonte: Elaborado pelo autor



A terceira etapa envolveu a organização dos núcleos de significação a partir da articulação dos indicadores, buscando achar os pontos centrais por meio da aproximação dos indícios de sentidos presentes nas narrativas dos sujeitos. As correspondências encontradas estão disponibilizadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Núcleos de Significação

INDICADOR	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Estímulo introdutório à Libras	Ensino de Libras
2. Ensino formal da Libras	
3. Tópicos sobre a Disciplina de Libras	Libras na Escola
4. Contexto Educacional	
5. Relação: Libras – Surdo – Ouvinte	Libras nas Relações Sociais
6. Reconhecimento da língua	

Fonte: Elaborado pelo autor

Essa estruturação permite uma análise sistemática e abrangente dos diversos aspectos associados ao ensino e à presença da Libras em diferentes contextos, oferecendo insights para a compreensão mais aprofundada desta temática, abordados a seguir em cada Núcleo de Significação.

## 5. A OFERTA DA DISCIPLINA DE LIBRAS EM CASTANHAL-PA.

O ensino de Libras desempenha um papel na mitigação do isolamento social enfrentado por pessoas surdas. Ao proporcionar aos surdos o acesso a uma língua visual-espacial, o aprendizado de Libras expande suas possibilidades de interação e participação na sociedade. Diferentemente da abordagem que prioriza apenas a língua oral, o ensino de Libras amplia as formas de comunicação disponíveis para os surdos, permitindo-lhes estabelecer conexões mais profundas, significativas com seu ambiente e com outros indivíduos. Desta forma, de acordo com Cavalcante (2010), o ensino de Libras emerge como um instrumento essencial para integrar os surdos de maneira mais completa e ativa na comunidade, minimizando a barreira comunicativa que muitas vezes os separa.

O ensino de língua de sinais para pessoas surdas é imperativo, pois essa língua representa um elemento fundamental para o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos (Lacerda, 2006). Muitas vezes, a exposição limitada à Libras durante a infância pode impactar negativamente o desenvolvimento linguístico desses indivíduos. Portanto, o ensino sistemático e acessível de Libras é essencial para garantir que os surdos tenham a oportunidade de adquirir proficiência nessa língua desde cedo, proporcionando-lhes as bases necessárias para uma comunicação efetiva e uma participação ativa na sociedade.

Ao oferecer essa língua como parte integrante do currículo educacional, pode-se contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e capacitada a atender às necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda. O ensino dessa língua com foco na comunicação igualitária é um elemento-chave para promover uma sociedade inclusiva, onde a diversidade é valorizada e compreendida.

A capacitação da comunicação por meio da Libras, tanto para surdos quanto para ouvintes, é um passo importante para estabelecer uma base de igualdade de acesso à comunicação. Isso vai além da simples aquisição de uma nova habilidade linguística. É um movimento em direção à inclusão e ao respeito pela diversidade linguística e cultural.

Segundo Dias *et al* (2017) e Souza e Mello (2021), a aprendizagem de Libras não deve ser restrita apenas aos surdos. Ao tornar a Libras acessível à comunidade em geral, podemos promover a quebra de barreiras comunicativas. Isso não apenas facilita a comunicação com os surdos, mas também valoriza a diversidade linguística

e cultural, a aprendizagem de Libras pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência inclusiva. Isso significa reconhecer e respeitar a singularidade de cada indivíduo. A inclusão não é apenas sobre proporcionar acesso igualitário, mas também sobre valorizar e respeitar as diferenças.

Portanto, a promoção do aprendizado de Libras para todos é uma estratégia eficaz para promover a inclusão e a diversidade. Isso não apenas beneficia os surdos, mas também enriquece a comunidade como um todo, criando um ambiente onde todos são valorizados e respeitados por suas singularidades. O ensino de Libras para a comunidade em geral atua como um agente transformador na educação, favorecendo a participação plena de surdos e ouvintes em diversos contextos sociais e profissionais. Dessa forma, a promoção do ensino de Libras não somente enriquece a experiência educacional, mas também fortalece os alicerces de uma sociedade mais justa e acessível para todos.

### **5.1 Ensino de Libras**

No contexto da análise do ensino de Libras, é importante realizar uma reflexão abrangente acerca das trajetórias formativas dos docentes envolvidos. A emergência da Libras como uma área de atuação promissora pode ser compreendida como uma oportunidade para esses profissionais diversificarem suas carreiras e contribuírem para a inclusão educacional de maneira inovadora. À medida que as áreas tradicionais se tornam mais saturadas, a busca por novos espaços no campo da educação, especialmente na promoção da acessibilidade e inclusão, motiva a transição para campos emergentes, como o ensino de Libras. O grupo de participantes entrevistados revela uma diversidade em seus percursos formativos. Enquanto alguns desses profissionais têm sua origem já nas licenciaturas específicas em Letras Libras, outros trilharam caminhos distintos, provenientes de áreas do conhecimento como pedagogia ou ciências biológicas.

Ao analisar as formações iniciais dos docentes entrevistados, observa-se que os Professores 1, 2, 3 e 4 possuem mais de uma formação inicial, como podemos ver no quadro 9:

Quadro 9 - Formações dos docentes

PROFESSOR 1	Língua Portuguesa
	Letras Libras
PROFESSOR 2	Biologia
	Pedagogia
PROFESSOR 3	Pedagogia Bilíngue
	Letras Libras
PROFESSOR 4	Pedagogia Bilíngue
	Letras Libras

Fonte: Elaborado pelo autor

Constata-se que a maioria possui a graduação em Letras Libras, os participantes relatam que, após sua formação original, buscam ampliar suas competências por meio de outra graduação, de cursos de formação continuada ou pós-graduação. Podemos perceber essas múltiplas formações na fala do Professor 2 o qual afirma:

Professor 2 – Eu sou licenciado em biologia, minha primeira graduação, sou licenciado também em pedagogia. Tenho pós-graduação docência de Libras. Estou no processo de andamento do mestrado em ciências da matemática, mas levando a pesquisa para a área da inclusão. E estou fazendo uma pós em tradução e interpretação.

A fala do Professor 2 evidencia uma trajetória acadêmica multifacetada, marcada por uma diversidade de áreas de estudo. Ao mencionar sua formação inicial em Biologia e Pedagogia, seguida por uma pós-graduação em Docência de Libras e o atual processo de mestrado em Ciências da Matemática, com foco em inclusão, assim como uma pós-graduação em Tradução e Interpretação, o participante revela uma busca constante por conhecimento e qualificação em diferentes campos. Essa ampla gama de áreas de estudo pode ser interpretada como uma expressão do interesse do participante em abordar a inclusão sob diversas perspectivas, contribuindo para a compreensão abrangente da educação inclusiva. Vale ressaltar que, embora a fala não expresse explicitamente uma preferência pela Libras, ela demonstra um compromisso contínuo com o aprimoramento profissional e a exploração de diferentes vertentes acadêmicas relacionadas à inclusão. Podemos perceber a diversidade de formações de igual forma na fala do Professor 3:

Professor 3 – Sou formado em Pedagogia bilíngue, tenho especialização em Libras e em AEE, possuo Letras Libras graduação e também pós em Estudos Bilíngues para Surdos. Agora estou cursando uma pós em educação no campo na UFPA em parceria com a prefeitura.

Esse participante destaca a própria busca em ampliar competências por meio de cursos de formação continuada em Libras, em nível de especialização, demonstrando interesse em aprimorar suas habilidades para atuar na área da língua de sinais, com uma formação mais abrangente e qualificada. A graduação em Letras Libras oferece metodologias didáticas específicas que podem contribuir significativamente para o desempenho eficaz do professor na área. Contudo, essa formação também pode ser alcançada por meio de pós-graduações ou formações contínuas.

Dada a diversidade de formações acadêmicas dos participantes, conforme evidenciado pelos entrevistados, podemos ver um cenário multifacetado no qual os professores de Libras advêm de distintas áreas do conhecimento. Além do docente de Libras, outros profissionais ligados diretamente à educação, como os intérpretes 1, 2 e 3, também afirmaram ter suas bases educacionais fundamentadas no curso de Letras Libras:

Intérprete 1 - Meu nome [...], sou formado em pedagogia, também em Letras Libras e minhas pós-graduações são: Tradução, interpretação de Libras e pós de educação inclusiva e docência em Libras.

Intérprete 3 – Bom, eu me chamo [...], possuo algumas formações: sou formado em letras, literatura, também sou formado em Letras Libras e tenho mais uma graduação em Pedagogia. Sou especialista em quatro áreas: em educação especial inclusiva, em Libras para docência, em tradução e interpretação de Libras e sou especialista em psicopedagogia clínica institucional.

Os participantes intérpretes informaram que complementaram suas formações iniciais por meio de cursos de pós-graduação em Libras ou Tradução em Língua de Sinais, buscando formação para atuar como intérpretes. Dessa forma, a diversidade nas formações iniciais e continuadas desses participantes ressalta a complexidade e amplitude do ensino de Libras, reunindo profissionais que iniciaram em distintas áreas para atuar na docência e intermediação da língua de sinais.

Estas complementações acadêmicas podem denotar o comprometimento desses educadores em aprimorar suas habilidades e conhecimentos específicos em Libras, reconhecendo a complexidade associada ao ensino dessa língua. Contudo, é importante problematizar que, embora essa busca por aprimoramento possa revelar um interesse legítimo, a atuação como professor de Libras neste município demanda uma formação mínima obrigatória, conforme abordado no item 3.3 deste trabalho. Essa exigência evidencia que, para desempenhar suas funções na docência de Libras, os participantes necessitam atender a critérios estabelecidos, demonstrando

que a motivação para busca de qualificação pode também ser impulsionada por requisitos normativos necessários para o exercício profissional, refletindo uma resposta à dinâmica do mercado de trabalho educacional.

Existem aspectos relevantes que demandam uma análise mais apurada, especialmente levando em conta o contexto de uma cidade que estabeleceu a Libras como disciplina obrigatória em todas as escolas municipais. Surge a indagação sobre a adequação das formações em Letras Libras para suprir essa demanda, tendo em vista a possibilidade de profissionais de outras áreas se interessarem a ponto de buscar especialização em Libras para ingressarem nesse campo.

Complementar suas formações por meio de especializações em Libras destaca-se como um fenômeno, sugerindo a possibilidade premente de atender à crescente demanda por profissionais capacitados para o ensino dessa língua. Essa demanda, em constante expansão, coincide com o crescente reconhecimento da importância da Libras na inclusão de surdos no cenário educacional. A narrativa do Intérprete 2 contribui de maneira significativa ao ilustrar uma transição de sua formação inicial em matemática para um redirecionamento posterior centrado na Língua Brasileira de Sinais, evidenciando, assim, a adaptabilidade dos educadores ante as demandas emergentes na educação inclusiva e no ensino da Libras.

Intérprete 2 – Meu nome é [...], sou formado em matemática. Também tenho graduação em Letras Libras. Eu tenho uma pós-graduação em tradução e interpretação em Libras, porque foi a área pela qual eu optei. Gosto muito de matemática, mas realmente eu me encontrei na Libras. E tenho também formação na área inclusiva, uma pós em educação especial inclusiva.

A diversidade em sua formação, que inclui tanto matemática quanto Libras, põe em destaque uma preparação acadêmica plural. Ao mencionar sua pós-graduação em tradução e interpretação em Libras, o participante expõe uma escolha consciente de se dedicar a essa área específica, indicando uma motivação e um alinhamento pessoal com a língua de sinais.

A afirmação de que “porque foi a área pela qual eu optei” reflete não apenas uma escolha profissional, mas também sugere uma identificação emocional ou vocacional com a Libras. Esse encontro pessoal com a língua de sinais é tido como uma experiência fundamental na trajetória do participante, superando seu apreço pela matemática. Isso evidencia não apenas uma mudança de carreira, mas também uma descoberta de afinidade e propósito na Libras.

A menção da formação na área inclusiva, especificamente em educação especial inclusiva, deixa transparecer a consciência do participante em relação às necessidades educacionais diversificadas. A combinação dos conhecimentos em Libras com uma formação em educação especial pode apontar para um comprometimento abrangente com a promoção da inclusão e acessibilidade no contexto educacional. Essa formação pode favorecer uma compreensão mais ampla das demandas pedagógicas associadas ao ensino para estudantes surdos.

Essas trajetórias educacionais sugerem um movimento consciente em direção à busca por competências específicas necessárias para lidar com a complexidade do ensino de Libras e contribuir de maneira mais efetiva para a inclusão e acessibilidade na educação, ou ainda haveria uma motivação pela oportunidade profissional devido à demanda desta área. Os dados apontam para trajetórias diversificadas marcadas por diferentes motivações.

A exemplo, temos o relato do Responsável 3 que, ao falar da sua trajetória profissional, apresenta uma motivação acrescida de uma dimensão pessoal e emocional, que o impulsionou a seguir nesta área específica, marcado pelo nascimento de seu filho com a descoberta da surdez. Essa perspectiva adiciona um elemento intimamente conectado à vida pessoal dos participantes, sugerindo que o engajamento com o ensino de Libras muitas vezes transcende o âmbito estritamente acadêmico. No cenário educacional tradicional, a escolha da carreira docente pode ser mais orientada por motivos acadêmicos e profissionais convencionais. No entanto, no contexto da educação de surdos, observamos que não é incomum que profissionais optem por essa área devido a experiências pessoais, muitas vezes marcadas por vivências com parentes ou pelo próprio convívio com a surdez (Dizeu; Caporali, 2005).

Responsável 3 – Para ser muito sincero, eu nunca pensei em ser professor, eu acho que antes do V... [nome do filho surdo] nascer, eu nunca pensei em seguir essa profissão, até porque era tudo o contrário do que eu queria. Quando eu comecei a fazer pedagogia eu acabei gostando e me identificando com essa profissão, porque eu sempre digo: o profissional, ele que faz a diferença dentro da sala de aula, até porque o profissional em sala de aula é tudo! É uma profissão que acarreta várias profissões numa só, porque dentro da sala de aula um bom profissional ele é professor, ele é médico, ele é psicólogo, psiquiatra, terapeuta, ele faz tudo. Então, é por isso que é muito importante, um profissional qualificado.

O Responsável 3 revela uma trajetória marcada por uma transformação em relação à sua escolha de carreira profissional, especialmente no que diz respeito à docência. Inicialmente, o participante não considerava a profissão de professor como

uma opção viável, revelando uma postura inicial contrária a essa trajetória profissional. No entanto, após o nascimento de seu filho surdo, foi esta a motivação para iniciar sua formação em pedagogia e, mais significativamente, o participante experimentou uma mudança de perspectiva notável. O nascimento do filho surdo parece ter sido um ponto de inflexão que o levou a reconsiderar suas preferências profissionais.

O destaque do Responsável 3 sobre a importância do profissional em sala de aula revela seu reconhecimento das múltiplas funções desempenhadas por um educador. Sua afirmação de que “um bom profissional é tudo” evidencia uma compreensão abrangente do papel do professor não apenas como mediador de conhecimento, mas com o uso adequado da língua de sinais também poder atuar como um agente transformador na vida dos alunos constituindo o surdo como sujeito (Lacerda, 2006; Dizeu; Caporali, 2005).

Ao mencionar que “era tudo o contrário do que eu queria”, o Responsável 3 evidencia uma mudança substancial em sua visão inicial sobre a profissão docente. Esse desvio das expectativas iniciais e a posterior identificação e apreço pela carreira sugerem que o participante encontrou na docência um campo de atuação que vai além de suas premissas iniciais. A referência ao filho surdo como um possível catalisador para essa mudança indica a influência de fatores pessoais e afetivos em sua decisão de abraçar a profissão de professor, pondo em foco a dimensão humana e relacional na formação e motivação, como acontece na vida de muitos profissionais (Lunardi, 2019).

Com base ainda na motivação pessoal, a partir de suas relações e experiências familiares que instigam o aprendizado da Libras, podemos sublinhar a fala do Intérprete 1 ao ser questionado sobre a sua motivação pessoal para aprender a língua de sinais:

Intérprete 1 – Penso que seja importante aprender Libras pelo lado humano, por exemplo você pode ter como eu tenho, uma amiga de infância que nunca imaginou ter um filho surdo, e quando ela descobriu que ele é surdo, isso motivou ela aprender Libras e então começou ensinar ele, diferente da maioria das famílias que não aceita a língua de sinais. Também penso que até mesmo eu posso ter um filho surdo no futuro, então você aprender Libras, se pôr no lugar de alguém e pensar por eles é muito importante, e ter aulas de Libras no município é legal para as crianças já entender que existe um sujeito surdo e que existe uma língua acessível para se comunicar com ele.

A declaração do Intérprete 1 valoriza a dimensão humana e empática como um elemento fundamental no interesse em aprender Libras. A menção à experiência



peçoal, exemplificada pela possibilidade de ter uma amiga de infância com um filho surdo ou, até mesmo, a prospectiva de ter um filho surdo, ressalta a importância de uma perspectiva empática e compassiva na formação de professores de Libras. O “lado humano” emerge como uma força motivadora, levando o participante a refletir sobre as experiências e desafios enfrentados por indivíduos surdos e suas famílias.

É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida (Dizeu; Caporali, 2005, p. 591)

A capacidade de se colocar no lugar do outro e pensar em suas necessidades e vivências contribui para uma prática pedagógica mais sensível e inclusiva. Essa consideração humana, permeada por empatia, destaca a relevância de uma abordagem na qual muitas pessoas atuam na área pela empatia com casos na família ou vivências.

Sobre o contato de relação familiar, as autoras Yamashiro e Lacerda (2016), ao discutirem sobre relatos de sujeitos que são irmãos de pessoa surda, enfatizam a necessidade de envolver não apenas as mães, mas também os pais e os irmãos nas orientações fornecidas pelos profissionais que trabalham com a população em questão. As autoras frisam o fato de proporcionar acolhimento, escuta e esclarecimento de dúvidas, fornecendo informações sobre a deficiência e estratégias para lidar com a situação. Elas argumentam que essas abordagens representam ferramentas essenciais para superar as dificuldades decorrentes das diversas formas de comunicação, promovendo o desenvolvimento de laços familiares mais profundos e saudáveis, o mesmo pode ser aplicado ao campo educacional.

Intérprete 1 – Eu estava como monitor voluntário no curso de Libras do projeto da universidade federal do Pará. E tinha um coordenador de educação especial como aluno desse projeto de Libras e então ele me viu lá interpretando no projeto e me fez o convite no final da aula, me perguntou se eu não tinha interesse em trabalhar no município como intérprete de Libras, no momento fiquei assustada porque não era meu interesse nem minha intenção trabalhar como intérprete, porque aprender Libras era só para ajudar o professor surdo, dentro da faculdade, no projeto e para falar com as pessoas surdas, mas depois que caiu a ficha, que seria um emprego, seria um lado profissional, foi quando eu decidi utilizar meus conhecimentos em Libras para algo profissional quando eu enxerguei essa oportunidade de emprego mas antes disso era apenas para a comunicação mesmo dentro da universidade.

A narrativa do Intérprete 1 expõe um dilema comum deparado por muitos indivíduos que adquirem competências em Libras inicialmente com um propósito mais específico, muitas vezes voltado para a comunicação dentro de contextos acadêmicos ou para auxiliar pessoas surdas. A surpresa inicial e a hesitação demonstrada ao ser convidado para trabalhar como intérprete de Libras em um contexto profissional refletem uma ambiguidade percebida entre a aquisição inicial da língua para fins mais pessoais e a posterior consideração de oportunidades de emprego. A reflexão sobre essa experiência permite questionar como as percepções individuais sobre o uso e aplicação de habilidades em Libras podem evoluir ao serem confrontadas com oportunidades de trabalho.

A tensão entre “me formar academicamente porque me compadeço” e “me formar porque é um campo que merece meu investimento profissional” reflete a complexidade de motivos que impulsionam a escolha de uma formação acadêmica. A motivação pautada em uma conexão emocional e solidária e talvez até altruísta, com a área de da surdez, está longe ou se completa com o viés de dedicar-se ao investimento profissional devido à carência na área. Essas questões podem mostrar que a escolha da formação é guiada não somente pelo emocional, mas também por uma análise racional das oportunidades e demandas do mercado de trabalho.

Ao problematizar essa dicotomia, surge a questão sobre como conciliar essas motivações aparentemente opostas e qual a influência que cada uma exerce no desenvolvimento profissional em longo prazo. Além disso, é pertinente investigar como essas motivações impactam o nível de comprometimento e satisfação profissional ao longo da carreira. A compreensão das nuances por trás dessas escolhas pode enriquecer a reflexão sobre os caminhos educacionais e profissionais, considerando tanto os aspectos emocionais quanto os pragmáticos envolvidos na tomada de decisões sobre a formação acadêmica.

Cabe realçar que, no ensino formal da língua de sinais, a maior parte dos profissionais que desempenha esse papel compõe-se de professores ouvintes. Contudo, vale citar que existem registros de professores surdos atuando no âmbito pesquisado. A presença de professores surdos é considerada pelos estudantes.

Aluno Ouvinte 1 – Eu gosto da disciplina de Libras porque me ajuda a comunicar com a [...] (colega surda), mesmo ela não sabendo muito Libras ainda, porque ela aprendendo também né? mas ela entende quando a gente chama pra brincar e quando a gente tinha aula com o professor igual ela, (professor surdo) ela fazia mais sinais, mas agora com a professora que fala (professora ouvinte) ela ainda aprende né, igual a gente, só que com o

professor [...] era mais legal, porque mesmo ele não falando igual nós e a gente entendia ele mesmo assim.

A percepção do Aluno Ouvinte 1 sobre a disciplina de Libras evidencia a importância da comunicação inclusiva no ambiente escolar. A expressão do seu apreço pela disciplina deixa ver como o aprendizado de Libras não apenas facilita a comunicação com colegas surdos, como também promove uma interação mais rica e inclusiva. A mencionada colega surda, mesmo em processo de aprendizado, experimenta uma maior compreensão e participação nas atividades cotidianas no ambiente escolar. A comparação entre as aulas ministradas por um professor surdo e uma professora ouvinte sugere uma valorização particular da abordagem mais visual e sinalizada, evidenciando uma preferência pelo método que proporciona uma experiência de aprendizado mais atraente e significativa. Esse relato sublinha a importância da presença de professores surdos no processo educacional, expondo como a comunicação através da Libras pode colaborar significativamente para uma experiência de ensino enriquecedora e inclusiva. Faria (2011) destaca a participação do profissional surdo na educação de alunos surdos. A autora defende que esses profissionais são fundamentais para uma verdadeira inclusão escolar, pois respeitam e valorizam a cultura e a identidade surda. Isso contribui para o desenvolvimento do conhecimento do aluno surdo. A presença de um professor surdo é essencial na educação, pois ajuda os alunos surdos a entenderem a si mesmos e a sua cultura através da Libras. Isso permite que eles se relacionem com o mundo de uma maneira diferente da dos seus pais, professores e colegas ouvintes (Lodi *et al.*, 2012).

Egresso Ouvinte 2 – Eu tive a maioria de professores ouvintes... eh no quinto ano eu estudei com um professor que ele não era ouvinte e aí no sétimo ano também estudei com outro professor surdo. Gostava de todas as professoras, era mais fácil entender, porque elas falam em português o que significava o sinal em Libras né? Mas os professores também ensinavam, quando a gente não entendia, eles faziam mímicas, ou desenhava na lousa, eu lembro que quando a gente tava aprendendo sobre animais, o de cavalo, coelho e outros eram fáceis, mas ninguém sabia o sinal de porco, porque é assim né [realiza o sinal no nariz] e ele fez muito engraçado pra gente entender, nunca esqueci essa aula.

O relato do Egresso Ouvinte 2 relembra a experiência enriquecedora de ter tido professores surdos durante sua trajetória escolar do ensino fundamental. A preferência por esses professores é associada à facilidade de compreensão pela combinação do discurso em português e a utilização dos sinais em Libras, proporcionando uma abordagem comunicativa eficaz. O relato mostra a

adaptabilidade dos professores surdos ao utilizarem recursos como pantomimas em Libras, que o aluno associa às mímicas, e a busca por recursos visuais, como desenhos na lousa para garantir o entendimento dos alunos. A lembrança específica da aula sobre animais, em que o professor criou uma representação engraçada para o sinal de “porco”, sublinha a eficácia de estratégias visuais e lúdicas no processo de aprendizado. Esse relato evidencia como a presença de professores surdos não apenas facilita a compreensão da Libras, mas também enriquece o ambiente educacional contribuindo para uma experiência educativa mais divertida e inclusiva. A participação de professores surdos como referências linguísticas e culturais é crucial para estabelecer uma conexão significativa com os alunos surdos, suscitando um senso de identidade e pertencimento na comunidade surda, ao mesmo tempo que auxilia no desenvolvimento dessa identidade surda (Nunes; Portela, 2017).

Mesmo que o ensino de Libras seja memorável para alguns alunos, podemos perceber pelos enunciados que o ensino, seja conduzido por professor ouvinte ou surdo, apresenta indícios de uma abordagem conteudista, focada na memorização de grupos de sinais, isolados do contexto de uso. O Responsável 3, ao falar sobre o ensino de Libras, expõe uma lacuna a respeito, especialmente nas séries iniciais, apontando uma ênfase excessiva desses conceitos isolados, como o alfabeto, cores e saudações, em detrimento do desenvolvimento de diálogos mais contextualizados e naturalizados em Libras. Esta observação sinaliza uma desconexão entre a abordagem pedagógica utilizada e a aplicação prática da língua.

Devemos então ressaltar a importância de integrar a língua no cotidiano, no sentido de obter um ambiente de aprendizado mais dinâmico e funcional. É importante estabelecer uma possível relação com a matriz curricular da disciplina criada no município, verificando que escolhas são realizadas, que efeitos isso produz de modo geral na educação, assim como buscar articular a disciplina com o currículo como um todo. Vale lembrar que, de acordo com Oliveira e Alves (2005), a relevância do conteúdo em sala de aula é mencionada quando os temas estão vinculados à vida cotidiana, interesses dos estudantes e contexto sociocultural, permitindo uma conexão mais profunda e significativa com o conteúdo. Essa perspectiva focada na comunicação reforça a importância de promover uma compreensão mais abrangente e sensível em relação à Libras como língua em uso, de acordo com Santos *et al.* (2015, p. 210) “é por meio da enunciação, da língua em uso, que a língua acontece”, fato apontado também na fala do Intérprete 3.

Intérprete 3 – O que eu sinto falta? É assim eu até digo para os colegas de trabalho, às vezes eu sinto falta de algumas coisas no ensino de Libras... por que a Libras não são sinais soltos né? Então vou comparar com o inglês... se eu te ensinar só palavras soltas no inglês e eu pedir para você pôr em uma frase, você não sabe! Aí, com Libras aconteceu isso. Eu vejo o que está acontecendo ainda até hoje. Por exemplo o professor chega na sala e diz "O assunto hoje é Família!" e começa "Família, pai, mãe, tio, pai." [executa os sinais em Libras]. Entendeu? Outra aula "frutas", "laranja, morango, banana". Então acho que as coisas têm que ser contextualizadas. A gente tem que mudar essa dinâmica de língua como um todo. Por exemplo, é família? então vai mostrando "o papai foi em tal lugar, a mamãe foi na feira comprar frutas para o filho..." entendeu? Acho que tem que ser mais isso para gente poder começar a ensinar mesmo, para as crianças, porque se eu ensinar só as frutas soltas, só os sinais de familiares isolados, quando chegar um surdo ou quando chegar uma outra pessoa conhece a língua de sinais, eu não vou saber dialogar porque eu só aprendi sinais soltos. Então há uma diferença muito grande entre se ensinar sinais e ensinar a língua brasileira de sinais.

A observação feita pelo Intérprete 3 ressoa com as ideias centrais de Bakhtin, especialmente no que diz respeito à necessidade de uma abordagem contextualizada e integrada no ensino de Libras. Ao destacar a comparação entre o ensino de palavras isoladas em inglês e a disciplina de Libras, ele aponta para a importância de não apenas ensinar sinais, mas também promover uma compreensão mais ampla da língua de sinais brasileira. Essa crítica à prática de ensinar categorias isoladas, como "família" ou "frutas", sem contextualizá-las em frases ou situações cotidianas, evidencia a lacuna entre o aprendizado de sinais e a efetiva maestria da língua. O participante propõe uma mudança na dinâmica de ensino, sugerindo que as aulas devem incorporar narrativas e situações mais complexas, a fim de que os alunos desenvolvam habilidades de diálogo e uma compreensão verdadeira. Essa reflexão reivindica uma abordagem pedagógica mais holística e integrada para o ensino efetivo da Libras, alinhando-se assim com as premissas bakhtinianas de que a linguagem é inerentemente contextual e socialmente construída.

A ausência de contextualização também é reforçada na fala de outros participantes, o Intérprete 1 também critica o modo como a disciplina de Libras é muitas vezes tratada pelos professores, informando também que o currículo da disciplina passou por uma recente reformulação, tentando alcançar metodologias mais eficazes e contextualizadas, porém ainda não é aplicado, como frisa:

Intérprete 1 – Eu ainda vejo assim os professores chegam com: "família, hoje vamos dar isso, vamos dar aquilo" com impressões de atividades e frases para fazer em datilologia e eles colocam para fazer frases por frases em datilologia, e eu ainda não vejo esse contexto. Né? Pegar Libras e contextualizar. Fazer por exemplo uma musicalização com Libras, fazer um teatro, um poema, ou algo

parecido. Ainda não vejo. Mas eu ainda... penso eu, que ainda por ser muito novo essa alteração do currículo da disciplina. Essa mudança não é uma prática. Para tirar essa metodologia tradicional, mudar de verdade, eu acredito que ainda vai demorar mais um pouquinho.

O participante observa que, em algumas situações, a prática ainda se limita a atividades fragmentadas, como datilografia e frases isoladas, sem uma contextualização mais ampla. A falta de iniciativas que integrem a Libras de maneira mais abrangente, em atividades como musicalização, teatro ou poesia, evidencia uma lacuna na abordagem pedagógica. O participante supõe que essa limitação possa ser decorrente da novidade da alteração curricular na disciplina, indicando que a mudança efetiva para uma prática mais contextualizada e produtiva pode demandar mais tempo. Essa perspectiva percebe a falta de um processo contínuo de adaptação e desenvolvimento no ensino de Libras, um enfoque que vá além da superficialidade de atividades fragmentadas, capaz de seguir uma matriz que se adapte de forma pensada e planejada a diferentes contextos e necessidades dos estudantes (Silva e Fraga, 2021) – isso para que ocorra de fato a comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes.

Essa reflexão levanta questões sobre como alinhar as práticas de ensino de Libras com os princípios da educação bilíngue para surdos, garantindo não apenas o aprendizado do vocabulário, mas também o desenvolvimento da habilidade de se expressar e compreender em situações comunicativas diversas. E tais questões nos remetem novamente ao próprio ato de ensinar Libras, ou seja: Que profissional está atuando como docente? (Lacerda, 2006).

Ao pensar sobre a formação dos entrevistados que atuam diretamente na área dedicada ao ensino de Libras, delineamos um panorama diversificado de origens acadêmicas. A pluralidade de formações reflete a complexidade e a abrangência dos profissionais implicados no processo educacional voltado para a língua de sinais. Nessa diversidade acadêmica, de certa forma, podemos evidenciar a possibilidade de riqueza de experiências e conhecimentos que se entrelaçam na prática do ensino de Libras.

Nesse contexto, é possível perceber que os professores que atuam na rede investigada foram impulsionados por motivações diversas para se dedicarem ao ensino de Libras. Enquanto alguns adquiriram mais conhecimentos por meio de cursos específicos, outros foram motivados por experiências pessoais, como a presença de membros surdos na família, o encantamento pela língua de sinais ou

oportunidades no campo de trabalho. Essa variedade de motivações sugere uma riqueza de perspectivas e trajetórias individuais, sinalizando para uma compreensão mais abrangente do envolvimento desses profissionais no ensino de Libras. Também a multiplicidade de origens acadêmicas pode influir nas estratégias didáticas empregadas, propiciando uma abordagem mais ampla e adaptável ao perfil dos alunos. Sendo assim, vamos na próxima seção atentar ao fato de como a língua de sinais é tratada dentro das instituições escolares no contexto estudado.

## **5.2 Libras nas Escolas**

A presença de uma língua acessível, como a Libras, não apenas facilita a comunicação, mas também desempenha um papel fundamental na criação de melhores oportunidades de aprendizado para alunos surdos (Lacerda, 2006). Ao utilizar a Libras, o professor que atende estudantes surdos demonstra não somente um compromisso com a inclusão, como também um esforço ativo em estruturar o ambiente escolar de maneira que atenda às necessidades específicas dos alunos surdos. Essa perspectiva alinha-se com as discussões de Souza e Bringel (2023) sobre Educação Inclusiva, cujo teor é superar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Isso não só facilita a compreensão da Libras, como também cria uma atmosfera na qual os alunos se sentem estimulados, valorizados e motivados, gerando uma experiência educacional enriquecedora e positiva para os estudantes, como podemos perceber nas falas dos discentes, notadamente na fala do Egresso surdo 2:

Egresso surdo 2 – Eu vim para cá [nome da atual escola] no 4º ou 5º ano, era bem básico, eu era pequeno, bem pequeno, nesse tempo eu lembro que a professora organizou a sala, colocou as cadeiras em formato de círculo, junto com a professora [...], a professora era ouvinte, tinha intérprete, elas foram me ensinando, eu fui evoluindo, ensinava português, matemática, ciência, história.

A narrativa do Egresso surdo 2 oferece um vislumbre da sua experiência educacional na escola atual. Ao rememorar um período inicial ainda no ensino fundamental, anos iniciais, evidencia uma abordagem abrangente e cuidadosa em relação à presença da Libras na escola. Ao mencionar a organização da sala de aula com as cadeiras dispostas em formato de círculo pela professora ouvinte e intérprete, o entrevistado mostra não apenas o uso prático da língua de sinais, mas também um ambiente propício para uma comunicação eficaz (Lacerda, 2006).

A disposição das cadeiras em formato de círculo sugere o intento de interagir e participar ativamente, fazendo com que as interações entre os alunos surdos e ouvintes ocorram de maneira mais fluida. Além disso, a presença da professora ouvinte e da intérprete reforça o papel de uma equipe colaborativa na qual diferentes formas de comunicação são valorizadas.

A consideração pela visibilidade da língua de sinais vai além do simples uso em sala de aula, indicando uma conscientização sobre as necessidades específicas dos estudantes surdos. Criar condições para que a língua seja visível significa reconhecer e respeitar as singularidades linguísticas daqueles que usam a Libras. Essa abordagem ampla contribui tanto para o aprendizado acadêmico, quanto para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes surdos, originando um ambiente inclusivo e sensível às suas necessidades (Lacerda, 2006).

A compreensão da língua de sinais como uma expressão cultural e identitária (Nogueira, 2020), aliada às experiências vivenciadas pelos professores, reflete-se na forma como eles constroem as aulas e interagem com os alunos. Assim, a pluralidade de formas e experiências vivenciadas pelos professores que atuam no ensino de Libras diversifica as estratégias pedagógicas e ajuda a construir um ambiente educacional enriquecido pela singularidade de cada profissional, elevando a experiência de aprendizado para além das fronteiras da sala de aula.

Responsável 1 – Eu acho interessante que tenha disciplina, claro, porque a gente precisa fazer essa união de valores dos surdos para os ouvintes. [...] Quer dizer, essa disciplina é para quem não conhece a Libras, para quem não tinha esse contato com o surdo e ter o surdo dentro de sala de aula junto com a disciplina e mais importante ainda

A perspectiva apresentada pelo Responsável 1 identifica o valor da disciplina de Libras enquanto ferramenta para produzir a integração de valores e conhecimentos entre surdos e ouvintes. Ao dizer que a disciplina é essencial para aqueles que não têm familiaridade com a língua de sinais e para aqueles que não tiveram contato prévio com pessoas surdas, o entrevistado aponta a necessidade de construir pontes de compreensão e convivência na sociedade.

A presença do surdo dentro da sala de aula, aliada à disciplina de Libras, é percebida como um fator para fomentar a inclusão e a compreensão mútua. Essa constatação sugere que, por meio do aprendizado da língua de sinais, é possível não apenas proporcionar acesso à comunicação para os ouvintes, mas também criar um ambiente mais inclusivo e colaborativo.



Portanto, na visão do Responsável 1 a disciplina de Libras é fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e receptiva à diversidade linguística e cultural, com uma integração efetiva de surdos e ouvintes no ambiente educacional e em outros. Já a experiência relatada a seguir pelo Egresso Ouvinte 1 realça a influência significativa que a abordagem do professor pode ter sobre o interesse e motivação dos alunos em relação à disciplina de Libras. O relato revela uma lacuna na didática pedagógica da professora, que ministrava as aulas sem entusiasmo e sem a capacidade de envolver os alunos de maneira eficaz. Essa falta de engajamento por parte do educador resultou em uma experiência desfavorável para o participante, culminando no desinteresse pela disciplina.

Egresso Ouvinte 1 – Eu acho que para gente gostar de uma disciplina, vai muito do professor também. [...]. Ela também, tipo, dava aula só por dar. Eu não me dei muito bem com a disciplina e nem com a professora. Não era uma boa professora, porque quando uma pessoa realmente gosta de uma coisa da aula com vontade. Ela não dava uma aula assim... com vontade. Aí a Libras, eu vim me interessar realmente pela Libras agora no terceiro ano quando comecei a ter contato com colegas surdos dentro da sala de aula!

O relato do Egresso Ouvinte 1 registra a influência significativa do professor na experiência de aprendizado, evidenciando a relevância de abordagens pedagógicas interessantes e criativas. A possibilidade de ter a disciplina ao longo de vários anos, com diferentes professores, oferece ao estudante a oportunidade de realizar uma avaliação comparativa, identificando na opinião dele, abordagens mais eficazes e engajadoras.

No relato, a insatisfação do estudante com a professora faz uma observação de que a professora “dava aula só por dar”, entendemos essa fala como uma percepção do aluno sobre a necessidade de uma atuação mais criativa do professor, que vá além da simples transmissão de conhecimento, facilitadora do processo de aprendizagem. É imprescindível criar um ambiente educacional positivo e estimulante capaz de despertar a necessária curiosidade dos alunos. Mostramos então como uma disciplina pode ser melhorada quando ministrada de maneira criativa, divertida e motivadora. A oportunidade de experimentar várias abordagens ao longo dos anos do ensino fundamental permite aos alunos discernir melhor o que mais os cativa. O envolvimento e a dedicação de professores ajudam a estimular o interesse dos alunos e criar um ambiente de aprendizado mais positivo.

O direito a essa educação apropriada e de qualidade para os discentes está intrinsecamente relacionada ao ensino/aquisição da língua de sinais, que apresenta

nuances distintas ao ser abordado para ouvintes e para surdos, como discutido no primeiro capítulo sobre L1 para surdos e L2 para ouvintes.

Segundo os relatos dos entrevistados na dinâmica das salas de aula, a disciplina de Libras é frequentemente tratada como uma segunda língua, mesmo quando alunos surdos estão presentes; geralmente essas salas comportam uma média de 40 alunos ouvintes. Nas narrativas dos alunos, percebemos que o ensino se dá de maneira fragmentada.

Aluno Ouvinte 2 – Eu gosto das aulas de Libras porque é ensinado os sinais dos animais, os sinais de alimentos, cores, são sinais fáceis. As palavras do português e Libras, é muito bom. Mas o professor sempre fala em português e escreve no quadro.

Egresso Surdo 2 – Na minha opinião, a aula do professor... pelo menos era assim as minhas aulas, ele só escrevia no quadro, ele pegava um papel com vários nomes e só copiava, depois mostrava o sinal para cada palavra, e pedia pra gente repetir. Por exemplo, grupo de alimentos, ele escrevia as palavras e ensinava os sinais. A aula era em português, tudo em português, o professor só escrevia no quadro as palavras, lia e fazia os sinais.

Egresso Surdo 3 – Aula era em português, professor chegava e escrevia em português.

Egresso Ouvinte 1 – As aulas eram em Libras e português também, porque eu lembro que eles ensinavam o alfabeto, algumas cores, bom dia, boa tarde, só isso que eles ensinavam, escrevia no quadro, ou passava a apostila aí fazia um desenho no quadro. Era só isso que eles faziam mesmo.

Egresso Ouvinte 2 – As professoras ouvintes faziam os sinais e falavam algumas partes e outras escreviam no quadro mesmo e mostrava os sinais. Já com os professores surdos eles faziam quase tudo em Libras, eles explicavam bem devagar pra gente entender, faziam até mímica, era divertido. Eles tentavam falar também, mas faziam mais em Libras.

As falas dos participantes discentes e egressos da disciplina de Libras confirmam uma abordagem comum na metodologia de ensino da disciplina de Libras, cujo foco predominante está na apresentação e memorização de grupos de sinais, muitas vezes associados a certas categorias, como animais, alimentos e cores.

O predomínio da abordagem escrita como suporte e a limitação ao ensino de um conjunto específico de sinais podem ser indicativos de desafios na variedade e profundidade do conteúdo oferecido aos alunos (Valadão *et al.*, 2016). A prática docente parece estar centrada na escrita no quadro, copiando palavras em português e, em seguida, apresentando os sinais correspondentes em Libras. Essa postura sugere uma abordagem que pode não explorar plenamente o potencial de interação e expressão da língua de sinais. Além disso, o relato do Egresso Ouvinte 2 identifica diferenças notáveis nas abordagens pedagógicas entre os professores ouvintes e surdos na disciplina de Libras, aponta que os professores ouvintes

adotam uma estratégia híbrida, combinando a utilização de sinais em Libras com explicações orais em português juntamente com a escrita no quadro. Podemos entender essa abordagem como uma forma de tentativa de integração de elementos visuais e verbais no processo de ensino, ou simplesmente um método tradicional, indicando que é preciso repensar as estratégias de ensino.

Responsável 3 – E não vejo acontecer muito dos professores trabalharem diálogos, o que é mais trabalhado na disciplina de Libras, que eu percebo pelo caderno do meu filho, é o alfabeto, as cores, os materiais escolares, um bom dia, boa tarde, um tchau e um até logo. Mas tipo assim, de inserir eles para estimular, pra eles aprenderem um diálogo em Libras isso realmente não acontece, pelo menos não na série que meu filho está, e eu acho que seria importante usar a língua desde cedo como forma de comunicação né? E não apenas grupo de sinais.

A ausência de diálogos na prática pedagógica pode comprometer a fluência e a compreensão da língua pelos alunos, uma vez que a comunicação não se limita a sinais isolados, mas inclui a capacidade de participar em interações mais complexas. A proposta do Responsável 3 de inserir os alunos em situações que estimulem a aprendizagem de diálogos em Libras está de acordo com Moran (2018), uma vez que o conhecimento adquirido tem relevância prática e repercute de maneira significativa em suas vidas.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) problematizam a presença de técnicas e metodologias no ensino da Libras que se concentram em um trabalho gramatical fragmentado. Tal abordagem se baseia em exercícios de repetição e memorização, privilegiando uma perspectiva metalinguística restrita. Ao questionar essas metodologias, podemos confirmar como essa ênfase no aspecto gramatical e nas práticas isoladas pode limitar a compreensão abrangente da língua de sinais. Além disso, cabe verificar como essa abordagem pode impactar a eficácia do ensino da Libras, especialmente em contextos nos quais a linguagem deve ser assimilada e utilizada tendo em vista as nuances do funcionamento linguístico como um todo. “... se a linguagem é concebida como atividade constitutiva dos sujeitos, tal centralidade afeta os modos de se propor o aprendizado de uma segunda língua.” (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004, p. 55).

Por outro lado, os professores surdos, conforme referido pelo Egresso Ouvinte 2, adotam uma abordagem mais imersiva e centrada na Libras. A explicação lenta, a utilização de gestualidade e a predominância do uso da língua de sinais constituem uma estratégia mais cativante e adaptada ao contexto linguístico específico dos alunos. O fato de ser descrito como “divertido” indica uma experiência

mais dinâmica e interativa na aprendizagem da Libras com os professores surdos. O espírito lúdico e divertido no ensino, o interesse pela disciplina, bem como a sensação de agir com autonomia e sem obrigação de estudar determinada matéria são fatores destacados por Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p. 58) como instigantes da motivação dos alunos.

Esse contraste nas abordagens ressalta o quão importante é a diversidade na metodologia aplicada pelos professores que ensinam Libras, além de que a presença de professores surdos pode beneficiar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, dando margem a uma imersão mais autêntica na língua de sinais e gerando uma experiência educacional mais rica e convincente para os alunos.

Esses relatos proporcionam insights efetivamente válidos para discutir as práticas pedagógicas empregadas na disciplina de Libras, de acordo com Bernardino; Pereira e Passos (2023). Mencionam ainda áreas que podem se beneficiar de estratégias mais abrangentes e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a ênfase recai na aquisição de Libras como uma língua adicional, destinada principalmente aos alunos ouvintes; e a fragmentação do ensino pode impactar a fluidez e a compreensão global da língua de sinais. Essa prática metodológica pode ser debatida mais detalhadamente, levando em consideração a perspectiva de autores no campo do ensino de L2. Sobre a abordagem utilizada no ensino da Libras, a resposta dos participantes foi unânime, indicando que a disciplina é ensinada como segunda língua. No entanto, é importante sublinhar a observação feita pelo Intérprete 3, que salientou a presença de alunos surdos na classe.

Intérprete 3 – A Libras é ensinada como L2. Né? Até porque são crianças ouvintes. Então ela é ensinada como L2. Agora a gente tem sala de aula em que o surdo também está inserido lá. E aí eu te pergunto... Essa é uma questão até instigante, porque nesse momento o surdo ele está participando da aula. E ele aprende a própria língua. Se ele aprende a própria língua dele é L1 ou L2?

O comentário do Intérprete 3 dá destaque à abordagem da Libras como L2 em salas de aula com crianças ouvintes, tendo em vista a presença de alunos surdos nesse contexto. A discussão traz à tona uma questão instigante sobre se, ao participar da aula, o aluno surdo estaria aprendendo Libras, sua L1. Com base nos conceitos teóricos apresentados no capítulo 1, entendemos que, para o aluno surdo que adquire naturalmente a língua de sinais com seus pares linguísticos,

consideramos a aquisição dessa língua como sua L1. No entanto, se o surdo possui apenas fragmentos linguísticos, como sinais emergentes ou palavras isoladas em português, não suficientes para estabelecer comunicação e compreensão de mundo, ele possivelmente necessitará de um processo formal de ensino da língua de sinais como L1. O modo como o ensino de Libras é conduzido (L2), com base nos conhecimentos de mundo dos alunos (ouvintes) provavelmente não será tão interessante para o aluno surdo. Ele não tem uma língua constitutiva para fundamentar os conhecimentos, como o fazem os alunos ouvintes apoiados na língua portuguesa. Desse modo, é bastante provável que o ensino de Libras desse modo não o favoreça e que ele aprenda muito pouco neste contexto de ensino. De acordo com Lodi (2013), é imperativo refletir sobre a abordagem usada no ensino da disciplina de Libras, vista a impossibilidade de ministrar a língua de sinais como L1 e L2 de forma simultânea.

Cabe também refletir que, na abordagem do ensino de línguas, os termos L1 e L2 são empregados para designar, respectivamente, a primeira e a segunda língua em contextos de aprendizagem linguística (Lodi, 2013). No contexto de alunos surdos, entendemos que a L1 vai geralmente corresponder à língua de sinais, adquirida preferencialmente de maneira natural desde a infância, embora não seja o que ocorre com muitos surdos, enquanto a L2 refere-se à língua portuguesa, que pode ser aprendida posteriormente na modalidade oral ou escrita. Porém, ao se referir aos alunos ouvintes, os mesmos termos L1 e L2 possuem outros referentes, já que para este aluno o português (oral e escrito) é a sua L1 e o aprendizado da Língua de sinais pode se caracterizar como sua L2, no contexto que não tenha aprendido previamente outra língua oral além do português.

A adaptação das estratégias de ensino, conforme a distinção entre L1 e L2, atende à diversidade linguística, propiciando abordagens mais sensíveis e eficazes no contexto educacional. Essa compreensão da complexidade linguística e cultural reforça a necessidade de personalizar as práticas pedagógicas para suprir as carências específicas de cada grupo (Albres; Lacerda e Drago, 2013). Frisamos que alguns pontos devem ser assegurados para a garantia dessas práticas, e os entrevistados citam lacunas que requerem atenção nesse contexto.

Sobre as limitações da disciplina, os entrevistados perceberam outra lacuna significativa: a carga horária da disciplina, limitada a 45 minutos por semana em cada turma. A interpretação do participante 3, ao aludir a essa questão, destaca a

necessidade de lidar com diversas turmas para atingir uma carga horária viável para atuar como professor de Libras no município:

Intérprete 3 - Essa questão da língua ser ensinada apenas por 45 minutos é um ponto que merece reflexão. Um professor para poder atingir duzentas horas, ele precisa ter quarenta turmas e trabalhar em várias escolas. Porque são 45 minutos por turma, então isso totaliza uma média de quarenta turmas.

O relato da intérprete 3 indica as possíveis condições para atingir a carga horária necessária. O professor 3, ao confirmar essa perspectiva, expõe sua própria rotina de trabalho como professor surdo, mencionando que está atualmente em seis escolas, cobrindo os três turnos do dia. Esse cenário deixa ver os esforços que alguns profissionais precisam empreender para alcançar a carga horária desejada no ensino de Libras no município, relacionando os desafios atinentes à distribuição da disciplina em vários contextos educacionais.

Professor 3 – Atualmente eu leciono em muitas salas, um total de 37 turmas em 6 escolas, é muito trabalho, muito esforço, até porque é nos três turnos, manhã, tarde e noite. Sempre trabalhando para estimular a comunicação e o contato. Fazendo interações com a cultura surda.

A carga horária de cada turma limitada a 45 minutos por semana representa uma considerável limitação no processo de ensino da língua de sinais. Essa restrição temporal pode afetar a profundidade e eficácia do aprendizado, uma vez que o curto período pode não ser suficiente para tratar adequadamente os conteúdos necessários. Tal limitação prejudica a qualidade do ensino e a absorção efetiva por parte dos alunos. Essa mesma preocupação já foi identificada no estudo de Cavalcante (2010), e, desde então, essa questão persiste sem uma alteração significativa. Outros participantes citam essa lacuna pela limitação de tempo.

Intérprete 2 – E o que eu me questiono é o tempo que é ofertado, uma aula apenas de 45 min, eu já ouvi muitos alunos reclamando, mas realmente pra você entender uma língua é necessário um tempo bem maior. E tanto o professor e nós que trabalhamos em sala de aula sabemos que uma aula apenas não é suficiente.

Responsável 3 – Os pontos a melhorar eu acho que na cobrança por profissionais formados, não pode ter qualquer formação, tem que ser específica. Eu acredito que é bilíngue, a formação mais adequada, né? E na parte da Libras em si que eles possam ofertar uma Libras mais contextualizada, com que as crianças consigam entrar nesse diálogo, que não é fácil, até porque só 45 minutos é muito rápido, é um tempo muito pequeno, isso é outra coisa a melhorar, acho que tem que ser no mínimo duas aulas, como inglês ou espanhol.

A preocupação dos participantes com o tempo destinado à disciplina de Libras é evidente, sugerindo que é imperativa uma abordagem com tempo suficiente para o

trabalho adequado com língua de sinais. Os depoimentos do Intérprete 2 e do Responsável 3 reafirmam a limitação de apenas 45 minutos de aula por turma, julgando insuficiente para uma compreensão aprofundada da Libras.

A questão do tempo é encarada como um desafio, levando em consideração a complexidade da língua e a demanda por uma formação mais específica e contextualizada. A sugestão de ampliar a carga horária, proposta citada pelo Responsável 3, reflete a percepção de que apenas uma aula por semana pode ser insuficiente. Em comparação com disciplinas como inglês ou espanhol, que geralmente contam com mais de uma aula semanal para o ensino de língua.

É válido problematizar que a ampliação do tempo destinado à disciplina de Libras, por exemplo, estendendo-o para duas aulas de 45 minutos, terá impactos expressivos tanto do ponto de vista financeiro quanto do logístico na esfera educacional municipal. Essa mudança demandará a contratação de mais profissionais, uma vez que todas as turmas passarão a ter o dobro de tempo destinado à disciplina. Cada profissional atual só poderá atender metade das turmas que tem hoje, tornando inevitável a contratação de novos profissionais para garantir a oferta em todas as escolas. Além disso, uma reestruturação expressiva pode ser imprescindível, a qual pode até mesmo resultar na redução da carga horária de outras disciplinas presentes no currículo (Macedo, 2006; Arroyo, 2014). É imperativo que sejamos cautelosos ao discutir questões de carga horária. É plausível supor que os professores de disciplinas como biologia e matemática, entre outras, possam ter opiniões semelhantes sobre suas respectivas áreas, suscitando um cenário constante de competição.

Por fim, a respeito das lacunas apresentadas, é importante questionar que simplesmente aumentar a carga horária não constitui a solução definitiva para os problemas enfrentados no ensino da disciplina. Constata-se a falta de um conceito claro de língua, opção por uma abordagem motivadora e voltada ao uso efetivo da língua como fundamentais para o aprendizado. A extensão do tempo dedicado à disciplina pode não ser satisfatória se não houver preocupação com estes outros fatores. No entanto, é válido salientar que a carga horária reduzida também representa uma barreira substancial. Sem tempo hábil para explorar e trabalhar adequadamente a língua de sinais, o processo de aprendizado torna-se prejudicado. Compreendemos, assim, ser necessário encontrar um equilíbrio entre qualidade de ensino ofertada e quantidade de carga horária semanal, buscando superar as

limitações. Além do tempo de 45 minutos, são pontuados outros pontos de atenção pelo Professor 1:

Professor 1 – No 6º ano eu já trabalho mais a gramática da disciplina, no 9º e 8º é mais difícil a gente trabalhar um diálogo. Por quê? Tem escola que é muito lotada! E a maior dificuldade que a gente tem dentro da disciplina é que é só uma aula, somente 45 minutos. Além da questão ser apenas uma aula, são várias turmas. Pra gente fazer uma aula mais planejada é complicado. Eu consigo fazer uma aula mais planejada do primeiro, segundo ano que são menores, agora 9º é mais difícil, controlar uma turma de quase quarenta alunos, se for pra fazer um diálogo, tu vais passar quase um mês pra terminar esse diálogo. Hoje dei aula pro 8º e 7º anos, eu tava trabalhando mais a parte da gramática no 7º, eu estava falando pra eles sobre sinais icônicos e arbitrários. E já lá no 8º eu estava trabalhando os parâmetros da formação dos sinais.

O Professor 1 assinala os desafios específicos para lecionar Libras em diferentes níveis, do 6º ao 9º ano. No 6º ano, ele menciona um foco mais gramatical, enquanto no 9º ano a complexidade aumenta, tornando-se difícil trabalhar diálogos em virtude do tempo limitado de 45 minutos por aula e o grande número de turmas.

A limitação de tempo e o número grande de alunos em cada turma são obstáculos significativos, especialmente quando se trata de temas mais avançados, como diálogos no 9º ano. Sobressai também a dificuldade em controlar uma turma numerosa enquanto se mantém um planejamento de aula mais bem elaborado. Compreendemos que é extremamente importante ajustar a abordagem de acordo com o nível de complexidade e o contexto específico de cada turma (Macedo, 2006; Arroyo, 2014).

A abordagem diferenciada para cada série, coloca ênfase em gramática no 6º ano e explora conceitos mais avançados, como parâmetros de formação de sinais; já no 8º ano há uma postura focada na gramática da Libras. Com base no currículo, apresentado nas figuras 1 e 2, pode-se afirmar que é uma postura da rede de ensino fornecer conteúdo diferenciado para cada ano. Essa adaptação é fundamental para atender às necessidades dos alunos em diferentes estágios de aprendizado, levando em consideração as limitações práticas impostas pelo tempo e a dinâmica de turmas grandes. Os gestores trazem pontos pertinentes para a discussão:

Gestor Escolar 1 – Sobre a questão de não ter o material didático, porque a gente trabalha, o professor de Libras trabalha sem material específico, ele pesquisa na internet, aí encontra muito material acadêmico. Mas aí você precisa de uma apostila, você precisa sim de alguns recursos. Tem alguns recursos que o professor faz, né? Pra poder trabalhar melhor as suas aulas e tudo, né? Alguns jogos, brincadeiras, mas assim, material, apostilado, um livro, né? Voltada assim da parte didática do ensino da língua de sinais. Ainda não tem, apesar de ter planos pra isso, mas até o momento pode ser muito caro e até o momento ainda não aconteceu.



A declaração do Gestor Escolar 1 constata a ausência de material didático específico para o ensino de Libras na escola. Tal situação aponta para diversas questões que merecem ser problematizadas. Em primeiro lugar, é razoável questionar a responsabilidade da escola e da equipe escolar na provisão de materiais para o ensino de Libras. Se a escola se compromete a oferecer a disciplina, é de se esperar que a equipe escolar, em conjunto com os professores e gestores, tome a iniciativa de proporcionar os recursos exigidos para a efetivação desse ensino. A ausência de material específico pode prejudicar a qualidade do aprendizado e a eficácia do ensino da língua de sinais.

A discussão sobre como criar material didático também é útil nesse contexto. Ao invés de depender exclusivamente de recursos externos, a equipe escolar poderia produzir seu próprio material, adaptado às necessidades e características da comunidade escolar. Esse processo, além de garantir a disponibilidade de materiais, permitiria uma abordagem mais contextualizada e personalizada para o ensino de Libras (Pimentel, 2013).

A oferta da disciplina de Libras sem uma discussão sobre o currículo é outro ponto a ser explorado. A falta de padronização da execução de um plano curricular específico para o ensino da língua de sinais pode resultar em abordagens desconexas e na falta de diretrizes claras sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais materiais devem ser usados. A elaboração de um currículo estruturado e alinhado com os objetivos educacionais é essencial para o sucesso do ensino de Libras na escola.

Tivemos acesso ao currículo da Libras definido para o município, o qual, segundo o primeiro Representante da Coordenadoria de Educação Especial do município de Castanhal (CEES), passou por uma reformulação em sua estrutura. Apresentamos a percepção do Representante 2 e na sequência fragmentos retirados dos componentes curriculares referentes ao 7º e 8º ano.

Rep. CEES 2 – A disciplina de Libras quando iniciou, até o ano 2016 era ensinada igual nos cursos tradicionais: Sinal, sinal, e não tinha contexto, tinha grupos de sinais exemplo: de frutas, sinais de animais etc., mas cadê a gramática? Não tinha! Então eu criticava muito isso por conta do respeito a Libras enquanto língua, porque quando a pessoa ia pra conversação ela fazia português sinalizado. Então não respeitava a estrutura gramatical, a sintática, a semântica da língua da Libras. Começamos em 2017 uma reformulação da matriz curricular fizemos um estudo pra montar uma nova base de conteúdos curriculares e só concluímos em 2020, mas veio a pandemia e aí não lançamos a matriz curricular. Quando foi em 2021, foi feito o lançamento das diretrizes curriculares para educação básica aqui no município de Castanhal. Colocando na matriz curricular conteúdos

gramaticais de Libras do 1º até 9º ano, e na 3ª e 4ª etapa da EJA. [...] A nossa matriz curricular tem alguns pilares, ela é composta de bases legais, culturais e a base gramatical. E incluímos um outro item que é a contextualização. Sempre a gente estava inserindo um gênero textual meio do qual iria ensinar o conteúdo de Libras.

O Representante da CEES 2 expressa uma visão crítica sobre a maneira como a disciplina de Libras foi inicialmente oferecida, Ele ressalta a ausência de contexto, ademais da ausência de gramática, sintaxe e semântica da língua. Essa crítica reflete a compreensão que este entrevistado tem sobre o conceito de língua, mostrando que reconhecer e seguir as estruturas linguísticas é essencial (foco gramatical).

Entretanto, o representante também afirma que há uma mudança na abordagem a partir de 2017, com a reformulação da matriz curricular. Nesse novo formato, foram incorporados conteúdos gramaticais de Libras do 1º ao 9º ano, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstrando uma preocupação com o desenvolvimento progressivo dos estudantes em relação à língua de sinais e, novamente, retoma o ensino da gramática. Acreditamos que toda alteração na matriz curricular deve demandar uma análise criteriosa para assegurar que os alunos continuem a atingir os objetivos pedagógicos (Macedo, 2006; Arroyo, 2014). E pelos enunciados dos participantes não fica claro se tal análise ocorreu no contexto do município estudado.

Por outro lado, podemos surpreender uma contradição na posição do Representante 2 quando menciona a inclusão da gramática na matriz curricular como um dos pilares, enquanto também diz que é fundamental ofertar a disciplina de forma contextualizada. Além disso, ele também enfatiza a importância de incorporar gêneros textuais para ensinar Libras, caracterizando um contexto mais significativo e aplicado ao aprendizado da língua de sinais.

Essa contradição evidencia um dilema presente na discussão sobre o ensino de línguas em geral, incluindo a Libras: a necessidade de equilibrar o ensino estrutural (gramática, sintaxe) com o ensino contextualizado, que coloca a língua em uso prático (Santos, 2014). Enquanto a ênfase na gramática pode ser crucial para a compreensão profunda da estrutura da língua, a contextualização busca tornar o aprendizado mais interessante e relevante para os alunos.

Assim, a contradição na fala do Representante CEES 2 confirma a complexidade e os desafios presentes na definição de uma atitude eficaz para o

ensino de Libras, quando são pressupostos tanto os aspectos estruturais quanto a aplicação prática da língua.

Rep. CEES 2 – Buscamos inserir um gênero textual para auxílio da aplicação do conteúdo de Libras. [...] Por exemplo ao trabalhar os pontos turísticos de Castanhal, podemos através do hino do município, questionar aos alunos quem é que mora nesse bairro? Onde é que tu moras? Sabe qual é o sinal teu bairro? Etc. Então podemos trabalhar dessa forma contextualizada com a realidade local que o próprio aluno está inserido. Essa era a proposta quando pensamos no novo currículo, mas percebemos que não é dessa forma que tem fluído

A fala do Representante da CEES 2 exemplifica uma possibilidade de contextualização do ensino de Libras por meio da inserção de gêneros textuais. Esse procedimento visa aplicar os conceitos da língua de sinais de maneira mais prática e vinculada à realidade dos estudantes. O exemplo mencionado adota o uso do hino do município para questionar os alunos sobre pontos turísticos locais e os sinais de bairros em Libras.

Essa prática descrita pelo entrevistado é apresentada como uma proposta para a implementação presente no novo currículo, esboçando uma intenção de tornar o ensino de Libras mais conectado à vivência cotidiana dos alunos. No entanto, ao sublinhar que "não é dessa forma que tem fluído", o representante sugere que a execução prática não está alinhada com a proposta inicial.

Ao analisar criticamente essa narrativa, é possível deparar com uma contradição. Enquanto a tentativa de contextualização é vista como uma estratégia positiva para tornar o ensino mais atraente – atividades da língua em uso (Santos, 2014), a afirmação de que "não respeitava a estrutura gramatical, a sintática, a semântica da língua da Libras" indica que a compreensão de língua do Representante 2 está baseada em ensinar gramática da língua de sinais.

Essa discrepância levanta questionamentos sobre a eficácia da abordagem proposta. Pode-se argumentar que, mesmo com a inclusão de gêneros textuais e a tentativa de contextualização, o ensino de Libras não está ocorrendo conforme o planejado. Isso sugere a necessidade de uma análise mais profunda dos desafios encontrados na aplicação dessa metodologia, bem como uma reflexão sobre alternativas ou ajustes necessários para garantir que o ensino de Libras em Castanhal seja eficaz.

A seguir, temos duas figuras que mostram aspectos da matriz curricular de Libras em Castanhal. A figura 1 mostra os conteúdos citados pelo Professor 3, como sinais icônicos e arbitrários para as turmas de 7º ano e os parâmetros para os 8º

anos, reforçando a evidência dos pontos citados, sobre a inclusão de tópicos gramaticais; no entanto, nota-se a ausência da sugestão de como trabalhar de forma contextualizada o campo “Possibilidade de Envolvimento (Temas Integradores)”, estão todos em branco.

Figura 1 - Matriz Curricular do 7º ano  
**COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS**  
**7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR**  
**CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS**

OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	HABILIDADES	POSSIBILIDADE DE ENVOLVIMENTO (TEMAS INTEGRADORES)
Parâmetro da Libras: Configuração de mãos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o conceito de parâmetros de Libras e sua importância na estrutura gramatical da Língua de Sinais;</li> <li>- Conhecer os cinco parâmetros da Libras e sua presença nos diversos sinais;</li> <li>- Reconhecer que a mesma configuração das mãos pode ser usada para diferentes sinais com significados diversos, variando outros parâmetros durante a sinalização;</li> <li>- Reconhecer as configurações de mãos utilizadas para a datilografia e a diferença entre essa e o sinal soletrando;</li> <li>- Estabelecer a diferença entre alfabeto manual e configurações de mãos;</li> </ul>	Estabelecer relação entre os parâmetros de LIBRAS, compreendendo as diferentes configurações de mãos e seus significados.	
Advérbios: Tempo, lugar e Distância.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a relação entre advérbios de distância e as expressões faciais presentes na sinalizaçãodestes, associadas ainda aos advérbios de intensidade;</li> <li>- Compreender e dar informações sobre localidades e localizações por meio dos advérbios específicos;</li> <li>- Reconhecer em uso os sinais dos períodos do dia, relacionando-os, em contexto, como advérbios de tempo na estrutura gramatical;</li> <li>- Utilizar adequadamente os advérbios de lugar associados aos pronomes demonstrativos;</li> </ul>	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais [relacionando-os com os advérbios que indicam tempo, lugar e distância], considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	
	-Observar e empregar aspectos semânticos e discursivos relacionados aos advérbios de tempo em textos sinalizados;		
Classificadores: Conceitos e exemplos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a diferença entre sinais e classificadores;</li> <li>- Apresentar os classificadores, conceituando as diferenças da língua de sinais.</li> <li>- Compreender Classificadores como uma representação visual de objetos e ações de forma quase transparente, embora apresente características de arbitrariedade;</li> <li>- Compreender que classificadores são marcadores de concordância de gênero para pessoa, animais ou coisas;</li> <li>- Compreender que os diálogos em Libras passam a ser mais compreensíveis para os surdos quando usado classificadores;</li> </ul>	Analisar e compreender diferenças de semânticas entre os diversos classificadores e sua representação visual no contexto da língua de sinais.	
Iconicidade e Arbitrariedade dos sinais em Libras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a iconicidade e a arbitrariedade dos sinais a partir da sua origem e significado;</li> <li>- Compreender e Identificar as diferenças presentes em cada modalidade;</li> <li>- Compreender que há sinais que fazem relação direta com a forma e o significado das coisas e os que não fazem;</li> <li>- Compreender que há diferença entre mímica, gestos e sinais icônicos no contexto gramatical da Libras;</li> </ul>	Identificar e distinguir as características dos sinais e classificá-los quanto à origem: icônico ou arbitrário.	
Pares mínimos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que os pares mínimos se dão em conjuntos de sinais que apresentam em comum pelo menos um dos cinco parâmetros;</li> <li>- Compreender o que são pares mínimos e a relação que exercem com os parâmetros da Libras.</li> <li>-Mostrar a importância dos pares mínimos em suas especificidades.</li> <li>- Compreender a diferença entre os pares mínimos e sinais homônimos.</li> </ul>	Conhecer e compreender os pares mínimos mostrando sua relação com os parâmetros da língua de sinais e suas especificidades semânticas.	

Verbos em Libras – Verbos espaciais, (COLOCAR, IR, CHEGAR, ETC.) Verbos com concordância (DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR, ETC.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar o conceito de verbos e aprofundar em seus parâmetros;</li> <li>- Compreender que os verbos com concordância apresentam direcionalidade e orientação;</li> <li>- Perceber como se dá a sinalização de verbos espaciais e verbos com concordância, identificando-os em conversações em Libras;</li> <li>- Aumentar o vocabulário em Libras sobre verbos e compreender a melhor forma de utilizá-los em uma conversação;</li> </ul>	Conhecer e identificar, em orações de textos lidos e/ou sinalizados ou de produção própria, verbos espaciais e de concordância, considerando as características de direcionalidade e orientação.	
---	---	--	--

Fonte: Adaptado de Castanhal 2021

Figura 2 - Matriz Curricular do 8º ano

<p align="center"><b>COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS</b> <b>8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR</b> <b>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</b></p>			
OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	HABILIDADES	POSSIBILIDADE DE ENVOLVIMENTO (TEMAS INTEGRADORES)
Processos de Formação dos Sinais: Formação por Derivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e reconhecer que os léxicos da Libras, assim como nas línguas orais, também passam por processos de formação, obedecendo as regras próprias desta língua;</li> <li>- Reconhecer e Identificar os processos pelos quais passam os sinais para sua formação;</li> <li>- Compreender como se dá o processo de formação dos sinais na Libras por meio da derivação;</li> <li>- Reconhecer e identificar os sinais que se formam pelo processo de derivação;</li> <li>- Relacionar o processo de formação por derivação dos léxicos da Libras com a da Língua Portuguesa, percebendo as especificidades de cada língua;</li> </ul>	Conhecer e analisar os processos de formação de Sinais por derivação, apropriando-se da estrutura lexical da Libras.	
Parâmetros da Libras: Ponto de Articulação e Movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a estrutura dos sinais enquanto gramática da LIBRAS para a aquisição da mesma;</li> <li>- Perceber a presença do parâmetro “movimento” na realização dos sinais, tal como a ausência do mesmo em sinais que não requer movimento;</li> <li>- Compreender e perceber que os sinais se apresentam em espaços diferentes (espaço neutro, no corpo);</li> <li>- Conhecer e compreender o uso dos diferentes tipos de movimentos (retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular) na realização dos Sinais;</li> </ul>	Compreender e identificar o Ponto de Articulação e o Movimento como Parâmetros básicos que também constituem os vocábulos sinalizados.	
Classificadores: Conceitos, exemplos e Tipos (Descritivos, formas, tamanho)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os tipos de classificadores e utilizá-los nas práticas;</li> <li>- Compreender como se dão os classificadores</li> </ul>	Perceber a especificidade que caracteriza os classificadores descritivos, forma e tamanho, observando as diferenças semânticas e sua representação visual no contexto da língua de sinais.	
Iconicidade e Arbitrariedade dos sinais em Libras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a iconicidade e arbitrariedade dos sinais a partir da sua origem e significado;</li> <li>- Compreender e Identificar as diferenças presentes em cada modalidade;</li> <li>- Compreender e apropriar-se do conceito de Iconicidade e arbitrariedade dos sinais em Libras, caracterizando essa variedade nos contexto linguístico;</li> </ul>	Reconhecer a partir do referente os sinais arbitrários e icônicos, observando sua variedade no contexto linguístico na língua de sinais.	
Pares mínimos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e compreender sinais com os mesmos parâmetros em diferentes contextos;</li> <li>- Compreender que os pares mínimos se dão em conjuntos de sinais que apresentam em comum pelo menos um dos cinco parâmetros;</li> <li>- Perceber e compreender que há sinais que tem as mesmas configurações de mãos, mas com outros significados e o que os diferencia são os demais parâmetros e/ou contextos;</li> </ul>	Conhecer e compreender os pares mínimos mostrando sua relação com os parâmetros da língua de sinais e suas especificidades semânticas.	

Fonte: Adaptado de Castanhal 2021

Entendemos que uma matriz curricular seja interessante para organizar a disciplina e orientar a oferta em todas as instituições de ensino municipal; todavia, não estamos de acordo com o foco em estruturas gramaticais, concordando que é

necessário ter o foco voltado, como afirma Santos (2014), para o uso da língua de sinais de forma real, nas relações do dia a dia.

Para que haja de fato comunicação e interação social, acreditamos que seja necessário que o aluno ouvinte aprenda de fato a língua de sinais. Uma das dificuldades no ensino da Libras fundamenta-se no fato de que muitas das metodologias tradicionais para o ensino de uma segunda língua não foram criadas pensando nas particularidades intrínsecas da língua de sinais. Essa situação coloca um grande desafio para tentar ensinar a Libras de forma satisfatória. De acordo com Santos *et al.* (2015), as estratégias e abordagens pedagógicas comuns no contexto do ensino de línguas não gestuais podem não ser completamente apropriadas ou eficazes ao lidar com uma língua visual e espacial, como a Libras. Dessa forma, surge a necessidade premente de desenvolver e adaptar metodologias específicas que tenham em vista as características únicas das línguas de sinais, visando a uma abordagem mais eficaz e inclusiva no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem comunicativa tem sido a mais difundida entre os professores de Libras na atualidade; nela, a língua é vista como fenômeno de comunicação e nota-se a ênfase nos aspectos semânticos, ou seja, o uso da língua de forma apropriada e adequada às situações de comunicação. Busca-se criar, portanto, espaços de comunicação real para que o aluno possa expressar-se sem restrições na língua. A opção por esta abordagem favorece que a Libras seja pensada em seu uso, contudo, a abordagem é organizada a partir de uma série de atividades preestabelecidas, as quais os estudantes devem realizar, e o contexto efetivo do grupo de estudantes que está em processo de aprendizagem é pouco considerado (Santos *et al.*, 2015, p. 210).

Nessa perspectiva, a língua é concebida como um fenômeno de comunicação, priorizando-se os aspectos semânticos, isto é, no uso adequado da língua em diferentes situações comunicativas. A abordagem busca criar espaços de comunicação real, permitindo que os alunos se expressem sem restrições na língua. No entanto, a crítica apontada por Santos *et al.* (2015) recai sobre a organização dessa abordagem, que se baseia em atividades preestabelecidas, negligenciando, em certa medida, o contexto efetivo do grupo de estudantes em processo de aprendizagem. Quando foi questionado aos participantes especificamente sobre o aprendizado dos alunos ouvintes, se chegam a atingir a fluência em Libras, a resposta com a negativa está presente nos relatos dos participantes. Os Intérpretes 2 e 3 e o Responsável 3 justificam com a problemática advinda do ensino de língua de forma fragmentada e descontextualizada. Segundo suas experiências, os ouvintes que frequentam a disciplina, vale reforçar que nesse contexto é maior

parcela de alunos dentro de uma sala de aula, muitas vezes aprendem somente sinais isolados, sem uma compreensão efetiva da língua como um sistema contextualizado ou sua relação de uso como língua no dia a dia. Essa fragmentação dificulta o estabelecimento de diálogo e comunicação significativa.

Intérprete 2 – Os alunos ouvintes não ficam fluentes não. Eles aprendem sinais bem isolados mesmo. Então se eu for perguntar algo em Libras, eles não entendem, se você for conversar realmente com eles, tentar falar, estabelecer um diálogo, os ouvintes não compreendem. É, geralmente palavras, uma ou outra que eles sabem.

Intérprete 3 – Não chegam à fluência em Libras! Não chegam porque como eu te falei no início da entrevista, não é uma língua que é contextualizada. É uma língua que ela é dada a migalhas. É ofertada de pouquinho a pouquinho. Hoje ele “aprende” entre aspas, né? Porque não aprende de verdade, mas por exemplo o tema da aula são os sinais da família, aí no outro dia ele “aprende” as frutas. No outro dia ele “aprende” os verbos.... entendeu? E não há uma ligação entre os assuntos das aulas. Então eles vão chegar no 9º ano aprendendo sinais soltos.

Responsável 3 – Não ficam fluentes. Eles sabem alguns sinais, alguns mal sabem a metade do alfabeto. Fora isso, não é nada. O que eles não conseguem no final é aprender alguns sinais com a criança surda por eles quererem ter alguns essa comunicação com eles. E olha que geralmente os profissionais dão mais apoio para os ouvintes. Por quê? Porque é mais fácil eles entenderem, do que ensinar a Libras como língua mesmo, para os surdos.

Os participantes observam que a oferta da língua se dá de forma a abordar temas diferentes em cada aula, sem uma ligação entre eles. Ao entender que um aluno ouvinte que concluiu todo o ensino fundamental na rede municipal é um indivíduo que teve 9 anos de acesso à disciplina de Libras e que o curso resultou em uma aprendizagem superficial, com os alunos chegando ao 9º ano conhecendo apenas sinais desconexos, podemos entender que existem, sim, problemas com a forma de ensino, a abordagem atual não promove uma compreensão aprofundada da Libras como uma língua viva que deve ser colocada em uso, e não ensinado os grupos de sinais isolados (Santos *et al.*, 2015).

Esse cenário desafiador no processo de ensino de Libras para alunos ouvintes é citado pelos participantes, dando a entender que o modo de atuar adotado parece resultar em uma aprendizagem superficial e fragmentada, não conduzindo os estudantes à fluência comunicativa. O Intérprete 3 destaca que essa falta de fluência é decorrente da falta de contextualização no ensino, em que os temas são apresentados de forma desconexa, comprometendo a compreensão integrada da língua. Mesmo com o apoio adicional dado aos ouvintes pelos profissionais, como mencionado pelo Responsável 3, a dificuldade em ensinar Libras como uma língua completa e contextualizada persiste. Esses relatos apontam para a

premência de repensar as práticas pedagógicas na disciplina de Libras, mirando uma abordagem mais integrada e contextualizada.



### 5.3 Libras nas Relações Sociais

Santos *et al.* (2015) propõem uma reflexão sobre o ensino de Libras fundamentada na abordagem enunciativo-discursiva, que emerge da teoria de Bakhtin. Nessa perspectiva, a língua é concebida não só como um sistema de comunicação com regras e normas específicas, mas como um evento social complexo, com diferentes sujeitos, contextos e enunciados. Essa perspectiva frisa a pertinência de definir a língua como uma prática social dinâmica, pressupondo a interação entre os participantes e os significados construídos em contextos específicos. Dessa forma, propõe-se uma visão mais ampla e contextualizada do ensino de Libras, superando a rigidez de atividades predefinidas e substituindo-as por uma compreensão mais profunda e integrada da língua em seu contexto sociocultural. Em outras palavras, o uso da língua pelos indivíduos ocorre como um meio de expressão intrinsecamente vinculado aos fatores inerentes à própria língua e ao discurso em questão. Segundo Bakhtin (2009), isso implica que, além dos enunciados e discursos, fundamentam-se ideologias que permeiam o sistema linguístico, estando interconectadas com aspectos históricos, sociais, políticos e culturais dos falantes. Essa perspectiva enfatiza que linguagem é uma prática social dinâmica, na qual a expressão linguística é tanto uma transmissão de informações, como uma manifestação das visões de mundo e das influências socioculturais.

De acordo com as autoras, “A língua acontece e desenvolve-se conforme as necessidades sociais, as relações entre sujeitos, em determinados contextos e adquire sentidos de acordo com a realidade em que é produzida” (Santos *et al.*, 2015, p. 211). Isso implica afirmar que, mais do que um sistema, uma estrutura, a língua representa a materialização da linguagem humana e abrange formas de referência tanto imediatas quanto não imediatas. Ela é produzida dentro de um contexto específico e de uma realidade na qual os interlocutores estão situados (Bakhtin, 2009). No entanto, essa relação não se dá apenas com pares fluentes em Libras, as interações ocorrem entre os sujeitos surdos e ouvintes em todos os espaços sociais, como podemos depreender na fala do Egresso Ouvinte 1,

Egresso Ouvinte 1 – Eu acho muito importante ter a disciplina de Libras nas escolas porque assim como eu estudo com o [...] e o [...] (ALUNOS SURDOS) outros alunos também estudam com eles, e com outros alunos surdos, eu passei um tempo sem ter o contato com a Libras e a intérprete [...] até me ajuda um pouco, mas tem umas coisas que eu aprendi com eles mesmo, também às vezes eu encontro pessoas surdas na rua e eu interajo um pouco, tento conversar. Por isso eu acho importante ter a disciplina de Libras para todo mundo.

A mudança de atitude e a descoberta do interesse pela Libras surgindo somente no terceiro ano do ensino médio evidenciam a importância do contato com sujeitos surdos. Em seguida, o Egresso Ouvinte 1 reafirma o valor do contato com alunos surdos em sua sala de aula, destacando a relevância da disciplina de Libras nas escolas, enfatizando que é preciso haver a oferta da Língua Brasileira de Sinais para todos os estudantes, independentemente de serem surdos ou ouvintes. Apresenta pontos significativos, como a ausência de contato com a Libras durante um período, destaca a utilidade da disciplina para manter e aprimorar as habilidades de comunicação em língua de sinais, assim como a experiência e contato compartilhados com os colegas surdos dentro da sala de aula, na qual a Libras é trazida para uma atmosfera que, de acordo com Santos (2014), favorece o uso da língua no contexto real. Por fim, o Egresso Ouvinte 1, em suas palavras, enfatiza a importância da acessibilidade linguística nas interações sociais, e exemplifica como acontece essa relação com seus colegas surdos.

Egresso Ouvinte 1 – Eles tentam se comunicar. Mas tem muitos deles [OUVINTES] que ignoram, tipo quando a gente não entende alguma coisa o [...] escreve um naquela parte do dos stories do WhatsApp pra gente e tal. Aí tem alguns colegas também que escrevem no papel aí mostra pra eles. O [...] tenta falar um pouco também [ORALIZAR]. Mas eu acho bem interessante o jeito que eles interagem com a gente e com os professores também eu acho bacana.

A observação das interações com pessoas surdas no ambiente cotidiano frisa de forma prática o porquê do aprendizado de Libras. Embora a presença de intérpretes em sala de aula seja vista como uma ajuda valiosa, a experiência de interagir diretamente com pessoas surdas ratifica como é imprescindível uma compreensão mais profunda e autônoma da língua de sinais. Essa vivência evidencia quão válido é dominar a Libras no contexto acadêmico, mas também aplicar esse conhecimento de maneira eficaz em situações do dia a dia, ensejando uma comunicação mais inclusiva e autêntica.

A análise de Lacerda (2006), ao abordar as percepções dos alunos ouvintes sobre a inclusão seus colegas surdos, realça a tendência de supervalorização dessas relações na perspectiva dos alunos ouvintes. Evidências semelhantes podem ser observadas na fala do Egresso 1, que compartilha sua experiência com alunos surdos durante o terceiro ano do ensino médio. No estudo de Lacerda (2006), a autora observa que, embora tenha havido acolhimento, respeito e amizade por parte dos colegas ouvintes em relação aos alunos surdos, há uma inclinação para

supervalorizar essas interações. A análise conjunta entre o estudo de Lacerda e o relato do Egresso Ouvinte 1 entrevistado que, por vezes, pode haver uma visão idealizada ou simplificada das dinâmicas entre alunos surdos e ouvintes, tal como se tudo ocorresse de maneira satisfatória, sem problemas significativos.

Essa sobrevalorização das relações sublinha a prioridade de uma análise crítica sobre como as interações são percebidas pelos alunos ouvintes e surdos, bem como de uma compreensão mais assertiva das complexidades envolvidas nesse contexto educacional inclusivo (LACERDA, 2006).

Compreendemos, a partir da afirmação do Egresso Ouvinte 1, quando destaca tanto o uso real do conhecimento de Libras com alunos surdos, como o significado da inclusão e da preparação dos estudantes para consolidar as interações em contextos sociais diversos. Essa perspectiva ratifica a relevância de incluir a disciplina de Libras no currículo escolar como uma habilidade valiosa para todos os estudantes em um mundo cada vez mais diversificado. De acordo com Silva e Benassi (2014):

As escolas precisam passar por mudanças que permitam a realização de uma prática de ensino efetivamente capaz de atender as necessidades de alunos com habilidades diferenciadas. Os alunos surdos têm o direito de receber uma educação apropriada e de qualidade, de modo a realizar suas demandas educativas e sociais e superar suas diferenças (Silva; Benassi. 2014, p. 96).

Com base nessas ponderações provocadas por Bakhtin (2009) e outros autores que seguiram suas ideias, a respeito da linguagem como uma prática social dinâmica, é viável posicionar o ensino de Libras como um domínio que necessita ser reorganizado em torno da interação social e da aplicação prática da linguagem. Embora, por vezes, isso não seja devidamente contemplado, alguns participantes observam que a presença da Libras como disciplina assume um papel central na promoção de interações comunicativas e na valorização da diversidade linguística e cultural, ademais de contribuir para uma compreensão das dinâmicas sociais implícitas no processo de ensino e aprendizagem.

Intérprete 1 – Não é só mais uma matéria, “ah é matemática, hoje é aula de ciências”, não! Eles veem na disciplina de Libras uma oportunidade, que eles podem conseguir se comunicar com um colega surdo, ou podem ir pra um curso lá na frente ou algo parecido, então a Libras precisa ser olhada de uma forma diferente, não só como uma disciplina, mas algo que precisa, mexer, motivar... mostrar mais a importância e o valor que tem. A língua de sinais mexe muito com a vida de muitas pessoas. Muitas pessoas despertam para essa realidade, se interessam e com o tempo conseguem se comunicar.

O Intérprete 1 realça a importância da disciplina de Libras, indo além da mera categorização como uma matéria convencional. Destaca também que a Libras é vista como uma oportunidade que vai além do contexto acadêmico, sendo vista ainda como uma ferramenta para estabelecer conexões significativas, seja com colegas surdos ou ao buscar futuros cursos relacionados. A fala define a Libras não como uma disciplina isolada, mas como algo que transcende as barreiras educacionais, impactando diretamente a vida das pessoas. A ideia de que a língua de sinais influencia profundamente a vida de muitos, despertando consciências para uma realidade até então pouco explorada, mostra que reconhecer e valorizar a Libras potencializa seu poder transformador e enriquecedor nas experiências individuais e coletivas.

Rep. CEES 1 – Eu acredito que hoje a língua de sinais está sendo muito mais valorizada do que antes. E a disciplina ela veio para quebrar esses paradigmas. Para quebrar esses preconceitos com a pessoa surda.

A avaliação da Representante da CEES 1 constata a mudança na valorização da língua de sinais na sociedade contemporânea. A interpretação do entrevistado confirma que, atualmente, a língua de sinais está recebendo mais reconhecimento e apreço do que em períodos anteriores. Além disso, situa o papel da disciplina de Libras como um agente de transformação, capaz de quebrar paradigmas e superar preconceitos em relação às pessoas surdas (Constâncio, 2019).

A abordagem da disciplina de Libras como um instrumento para combater estigmas expõe a percepção da entrevistada sobre o potencial dessa disciplina para gerar mudanças sociais significativas. De acordo com Constâncio (2019), ao proporcionar um entendimento mais profundo da língua de sinais, a disciplina pode oferecer ferramentas de comunicação, contribuir com a promoção da inclusão e sobretudo desconstruir atitudes discriminatórias.

Assim, a visão do Representante CEES 1 enfatiza a importância da disciplina de Libras, que vai além do aspecto linguístico, exercendo um papel importante na transformação das percepções e na construção de uma sociedade inclusiva. A título de ilustração, o Intérprete 1 fala sobre questões do dia a dia em espaços não educacionais, como por exemplo uma loja:

Intérprete 1 - Quando o surdo vai numa loja sozinho, por exemplo se tem dez vendedores, provavelmente uns sete lá tiveram aulas de Libras no ensino fundamental, então quando o surdo chega, alguém já fala logo “olha lá vem aquele menino, ele é surdo! vai lá Fulana, vai lá que tu sabes mais

Libras”. Não é que aquela pessoa sabe Libras, ela provavelmente não é fluente. É que aquela pessoa é uma das que teve aula de Libras. Então ela aprendeu o básico, aprendeu cumprimentos, o alfabeto. Só que mesmo sabendo apenas o alfabeto já ajuda um pouco naqueles momentos. O surdo vai sinalizar o que ele quer, seja uma calça, uma blusa, um sapato, o tamanho se é P, M ou G, e de alguma forma estabelece uma comunicação com a vendedora, um pouco precária verdade, mas se comunica.

O relato apresentado pelo Intérprete 1 põe em destaque um aspecto que pode ser entendido como positivo e encorajador no que diz respeito às relações sociais de surdos e ouvintes em ambientes não educacionais, e dá como exemplo uma eventual situação em uma loja. A ênfase no uso do alfabeto em Libras, por parte de alguns vendedores, mesmo não fluentes na língua, pode ser um passo em direção ao despertar da inclusão.

Se pensarmos que a atitude dos vendedores de, ao menos, tentar se comunicar em Libras ante a presença de um cliente surdo, demonstra uma disposição em proporcionar uma experiência mais acessível e inclusiva. Mesmo que a comunicação seja descrita como precária, o esforço em estabelecer uma interação por meio da língua de sinais reflete uma conscientização sobre a importância de atender às necessidades específicas desse público.

A capacidade dos vendedores de compreender mensagens simples, como o desejo de adquirir uma peça de roupa de determinado tamanho, deixa ver que mesmo conhecimentos básicos em Libras podem ser úteis e facilitar a comunicação em situações cotidianas.

A hipótese de que alguns alunos tiveram acesso à Libras e conseguem estabelecer uma comunicação mínima em situações de trabalho, como em lojas, aponta para um cenário promissor de possibilidades comunicativas, e em alguma medida de maior inclusão social. O fato de pessoas que tiveram contato com Libras em sua formação no ensino fundamental conseguirem se relacionar minimamente em ambientes profissionais indica que o aprendizado dessa língua pode ter impactos positivos na comunicação e nas práticas sociais. Essa habilidade adquirida pode representar uma ferramenta valiosa para a inclusão de pessoas surdas em contextos variados.

Entretanto, podemos pensar que se trata de uma “inclusão social precária”, pois, apesar de uma maior circulação da Libras nas práticas sociais, ainda há desafios a serem superados rumo a uma inclusão mais efetiva (Freitas; Lima, 2013). Os relatos dos participantes indicam que é preciso maior conscientização por parte

da sociedade, bem como a introdução de práticas mais inclusivas nos ambientes de trabalho.

Assim, enquanto o acesso à Libras pode ser considerado um passo positivo em direção à inclusão social, a precariedade dessa inclusão destaca a necessidade contínua de esforços para aprimorar a compreensão e a aceitação da diversidade linguística e cultural, criando ambientes verdadeiramente inclusivos.

Dessa forma, a situação apresentada frisa a importância não apenas de oferecer aulas de Libras, mas também de garantir uma formação mais profunda e abrangente para profissionais em diversos setores, bem como aprimorar as políticas públicas já afirmadas em leis e decretos. Além disso, investir em medidas que efetivamente amparem a inclusão e a acessibilidade para a comunidade surda em diferentes contextos sociais.

A implementação da disciplina de Libras no município de Castanhal evidencia um esforço significativo para expandir a inclusão e a valorização da língua de sinais na comunidade educacional. Ao longo dos anos, a disciplina tornou-se parte integrante do currículo municipal, denotando um comprometimento prolongado com a oferta e consolidação do ensino da Libras. A inserção da língua de sinais no cotidiano escolar e a formação de professores capacitados para ministrar a disciplina são passos essenciais para ampliar a acessibilidade e impulsionar uma interação mais inclusiva entre surdos e ouvintes.

Entretanto, as práticas sociais no município ainda apresentam desafios relacionados à efetiva inclusão dos surdos. Ainda há obstáculos evidentes nas esferas fora do ambiente escolar, como a falta de profissionais fluentes em Libras em diversos setores, incluindo saúde, comércio e serviços públicos. A limitada acessibilidade em diferentes contextos revela que, embora a disciplina de Libras tenha avançado no âmbito educacional, a sua incorporação nas práticas sociais ainda não atingiu um estágio pleno de integração. Essa discrepância leva a questionar não apenas a oferta da disciplina, mas também a implementação de políticas mais abrangentes, que visem à inclusão plena da comunidade surda em todos os aspectos da vida social do município.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, almejamos alcançar nosso objetivo geral de refletir sobre as percepções da comunidade em relação à oferta, desde 2007, da disciplina obrigatória de Libras na rede municipal de ensino de uma cidade paraense. Para isso, delineamos objetivos específicos para nossa investigação com o fim de conhecer as concepções de egressos e dos alunos surdos e ouvintes sobre a disciplina de Libras. Também exploramos as concepções e avaliações dos docentes e gestores escolares e municipais e sobre a oferta da disciplina Libras. Isso para facilitar a compreensão das concepções da comunidade surda sobre a presença contínua da disciplina ao longo de vários anos. Foi possível compreender algumas percepções dos sujeitos entrevistados sobre o processo histórico de implementação da disciplina a partir de diferentes pontos de vista, na voz dos professores, egressos e gestores.

Agora, nas considerações finais, poderemos discutir as principais descobertas, destacando as contribuições e problemas encontrados ao longo do processo. Também discutiremos as implicações desses resultados para o futuro do ensino e da inclusão de Libras no município, com a introdução inovadora da disciplina de Libras no Ensino Fundamental no município de Castanhal-PA. É sem dúvida um marco significativo, que renova a inclusão e a valorização da língua de sinais no contexto educacional. Essa iniciativa, além de atender à demanda de aprendizado de habilidades comunicativas em língua de sinais por estudantes ouvintes, ajuda a comunidade escolar a se tornar mais sensível à diversidade linguística e cultural.

A manutenção regular da oferta da disciplina ao longo de 17 anos no município é uma conquista notável, demonstrando a resiliência e o compromisso do ensino de Libras pela Secretaria Municipal de Educação. Essa persistência é um reconhecimento contínuo da necessidade de apoiar e fomentar a acessibilidade e a igualdade de oportunidades na educação.

Em relação ao ensino de Libras propriamente e a atuação dos professores, o estudo mostra que a formação continuada dos professores de Libras, seja por motivações particulares, seja por exigência mínima para atuação no cargo, mais dedicação e metodologias adequadas, pode resultar em aulas que vão além do processo educativo, e tornam-se experiências agradáveis e promissoras para os

alunos. Vale frisar que o oposto também é verdadeiro, ou seja, na ausência de formação adequada dos professores de Libras, aliada à falta de dedicação e uma metodologia única para surdos e ouvintes, incapaz de alcançar ambos ao mesmo tempo, pode levar a aulas que não atingem seu potencial máximo. Essa combinação contraproducente pode culminar em experiências educativas desinteressantes e, conseqüentemente, menos significativas para os alunos. Quando os professores não recebem a formação necessária e não se dedicam totalmente ao processo de ensino, as aulas podem carecer de métodos inovadores, estratégias pedagógicas eficazes e uma compreensão completa das necessidades dos alunos surdos. Isso ocorre porque o ensino de L1 para surdos difere do ensino de L2 para ouvintes.

A problematização da formação e do ensino oferecido pelos profissionais em questão suscita reflexões críticas sobre a coerência entre os percursos formativos e a prática pedagógica. Indagações pertinentes incluem a adequação da formação inicial ou continuada para as demandas contemporâneas da educação inclusiva, a presença de estratégias inovadoras no processo de ensino, bem como a capacidade de adaptar-se às diversidades presentes no ambiente educacional. Analisar como a formação influencia diretamente as abordagens pedagógicas é essencial para identificar pontos de falha, apoiar o aprimoramento e, por fim, contribuir um ensino mais eficiente e inclusivo.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) indagando sobre a centralidade da linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos, afirmam que esta tem implicações marcantes nos métodos de ensino de uma segunda língua. Quando a linguagem é entendida como algo que não somente comunica, mas também constrói a identidade e a compreensão de mundo dos indivíduos, impacta diretamente as abordagens pedagógicas. Em contextos nos quais se propõe o aprendizado de uma segunda língua, essa perspectiva sugere métodos que vão além de meras estruturas gramaticais e exercícios de repetição. Em vez disso, propõe estratégias que integrem a linguagem ao contexto cultural, social e identitário dos aprendizes, a fim de obter uma compreensão mais profunda e significativa da língua-alvo. Essa concepção desafia abordagens fragmentadas, instigando práticas que avaliem a linguagem como uma atividade decisiva na formação integral dos sujeitos, a partir de formações iniciais e suas complementações.

O movimento crescente dos professores em direção à especialização para ensinar Libras é um indicativo positivo do comprometimento da equipe docente com



a eficácia do ensino da língua de sinais. Essa busca por capacitação contribui para a melhoria constante da qualidade do ensino e fortalece a base para uma educação mais inclusiva, porém devemos ter atenção a pontos que merecem uma maior atenção e possível modificação, como a fragilidade na discussão curricular, especialmente quanto ao lugar da Libras no currículo e ao reconhecimento de seu valor para a rede. Entendemos que seja necessário criar uma tensão que demanda uma reflexão mais profunda sobre a consolidação e a sustentabilidade da disciplina. A instabilidade nesse aspecto pode impactar diretamente no modo como valorizamos a língua de sinais no contexto educacional.

Compreendemos também mediante os relatos dos participantes que as condições de trabalho enfrentadas pelos professores retratam uma complexidade bastante considerável. A sobrecarga de turmas numerosas, a falta de materiais específicos para apoiar o trabalho docente, a escassez de espaços para formação continuada e reflexão sobre o papel da disciplina na formação dos alunos constituem desafios persistentes. Esses fatores conduzem a um cenário desafiador que requer atenção e estratégias para melhorar as condições de ensino.

Os limites do estudo, especialmente no que se refere à análise da grade curricular e à observação das diferentes formas de ensino, constituem uma área de tensão que destaca a necessidade de uma abordagem mais abrangente para compreender os desafios específicos enfrentados no âmbito da disciplina de Libras. Essa limitação ressalta a importância de futuras pesquisas que explorem mais profundamente esses aspectos para fornecer insights adicionais sobre o desenvolvimento e a eficácia do ensino de Libras. De igual forma frisamos que a ausência de uma avaliação longitudinal representa outra tensão no cenário educacional. A falta de dados que avaliem os ganhos proporcionados pela disciplina e que apontem caminhos para a melhoria contínua da qualidade de ensino faz pensar na necessidade urgente de implementar instrumentos de avaliação mais abrangentes e estratégias para aprimorar o acompanhamento do desempenho dos alunos.

Por fim, a criação de possibilidades para trocas comunicativas entre surdos e ouvintes a partir do contato com a língua de sinais é um dos resultados mais valiosos da oferta da disciplina. Essa interação linguística não apenas quebra barreiras, mas também constrói pontes de compreensão do sujeito surdo, da existência da língua de sinais, do respeito mútuo, enriquecendo o ambiente escolar

com a diversidade linguística e cultural, capacitando os alunos para a vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGRIA, A. C. Q.; VIEIRA, C. R. Conceito de língua materna, primeira língua e segunda língua e suas implicações no campo da surdez. **Libras em estudo: políticas linguísticas**. São Paulo: FENEIS, p. 105-123, 2013.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BARBOSA, A. C. A.; LACERDA, L. L.. **Parâmetros de ensino em língua Brasileira de sinais como L2**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. da C.; PASSOS, R. Estratégias de Ensino da Língua Brasileira de Sinais como Segunda Língua. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 27–39, 2023. DOI: 10.48075/rt.v14i32.19354. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19354>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.040, de 17 de agosto de 2011**. Acrescenta art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2019a]. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1846442&filename=Tramitacao-PL%202040/2011](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1846442&filename=Tramitacao-PL%202040/2011). Acesso em: 11 fev. 2023. Parecer Comissão: Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.986, de 29 de julho de 2020**. Inclui o ensino da LIBRAS como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2020b]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2258874>. Acesso em: 11 fev. 2023. Texto Original.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.986, de 29 de julho de 2020**. Inclui o ensino da LIBRAS como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2021b]. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2112732&filename=Tramitacao-PL%203986/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2112732&filename=Tramitacao-PL%203986/2020). Acesso em: 11 fev. 2023. Parecer: Mesa Diretora (MESA).

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. [2021a]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, [2013]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436/02 e art. 18 da Lei 10.098/00. Brasília: Casa Civil, [2005]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Casa Civil, [2009]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, [2002]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Casa Civil, [2015]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 5.961, de 12 de novembro de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Senado Federal, [2019b]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139785>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 6.284, de 04 de dezembro 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. Brasília, DF: Senado Federal, [2019c]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140061>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CAETANO, J. F. LACERDA, C.B.F. Libras no currículo de cursos de Licenciatura: estudando o caso das ciências biológicas. *In*: LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013, p. 219 – 236.

CASTANHAL. Lei Municipal (2012). **Lei Municipal nº 028/12, de 28 de maio de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos públicos para: Professor de Libras, Professor Bilíngue, Professor de Educação Especial e Instrutor de Braille. Diário Oficial do Município de Castanhal, Castanhal, 2012. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1nmNgd2TucsWrF-acm-Zlr8u7MrhnJ6xm>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CASTANHAL. **Projeto Libras em Castanhal**. Secretaria de Educação, Equipe Sócio-Psicopedagógica: Castanhal, [2006?].

CASTANHAL. **Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Educação de Castanhal**. Secretaria Municipal de Educação. 2013.

CHITA, D. M. B. Surdos e seus pares linguísticos. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. 115–122, 2019. DOI: 10.30612/eadtde.v7i9.10824. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10824>. Acesso em: 9 dez. 2023.,

CONSTÂNCIO, R. F. J. Formação Docente para o Ensino da Libras: Singularidades e Valorização da Língua. **Iniciação & Formação Docente**, v. 6, n. 1, p. 168 a 178-168 a 178, 2019.

COSTA, K. S. de F. **A importância da formação em Libras do (a) professor (a) ouvinte na educação bilíngue do aluno surdo e metodologias para o ensino de Libras e de português escrito nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-formacao-em-libras-do-a-professora-ouvinte-na-educacao-bilingue-do-aluno-surdo-e-metodologias-para-o-ensino-de-libras-e-de-portugues-escrito-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/157883>.> Acesso em: 01 jan. 2023.

COSTA, O. S. **Implementação da disciplina de libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3186>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DANTAS, A. L. S.. Tradução e interpretação de Libras em processos seletivos: o Caso da UEPA. *In*: III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 3, 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis, UFSC. 2012. p. 1 - 5. Disponível em: [https://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012\\_politicadetraducao\\_dantas.pdf](https://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_politicadetraducao_dantas.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

DIZEU, L. C. T.de B.; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 583-597, 2005.

DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas S.A, 2006.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.17, n.1, p.87-100.Jan-abr. 2011.

FREIRE, P. (1921-1997). **Pedagogia do oprimido/Paulo Freire**. - 65. ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, [2018]. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod\\_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf). Acesso em: 01 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

FREITAS, F. M. P.; LIMA, H. M. F. Trajetórias de Inclusão do Surdo no Mercado de Trabalho e as Políticas Públicas. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, [S. l.], v. 3, n. 09, p. 113–141, 2013. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1139>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

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

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Campinas, 2006.

GIAMMELARO, C. N. F.; GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R.. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 509-527, 2013.

GÓMEZ, P. C.. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 34, 1999.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, v. 2, n. 2, p. 191-208, [2002]. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acesso em 01 jun. 2023.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. *In*: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011. p. 175-207

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 01, p. 65-80, 2013.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C.. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2004.

LERMEN, C. *et al.* **Regimento Escolar**: possibilidade de construção coletiva na educação infantil. 2017.

LIBÂNIO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, [2004]. DOI [10.1590/0104-4060.352](https://doi.org/10.1590/0104-4060.352). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

LINHARES, M.T. M.. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito**: um estudo de caso. 2009.

LODI, A. C. B. NOGUEIRA, E. A. A disciplina Libras no Ensino Superior: constituição de novos discursos sobre a pessoa surda nos cursos de formação de professores. *In: 18º Intercâmbio de Linguística Aplicada*, 2011, São Paulo: Caderno de Resumos, 2011.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. n.ESP, p. 279–299, [2015]. DOI: [10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29nEspeciala2015-p279a299](https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29nEspeciala2015-p279a299). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983>. Acesso em: 02 jun. 2023.

LODI, A. C. B.. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In: Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à libras e educação de surdos*. Tradução. São Carlos: EdUFSCar, 2013. . Acesso em: 08 dez. 2023.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdoalunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**.v. 10,n.19,20 [www.revel.inf.br]

LUNARDI, K. D. O. A DIMENSÃO HUMANA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SER PROFESSOR NA ATUALIDADE. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12132>. Acesso em: 25 dez. 2023.

MACEDO, E.. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, n. 2, p. 78-112, [2015]. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280305>. Acesso em: 02 jun. 2023.

MELO, L. G. da S.. Documentos legais e políticas para inclusão do público-alvo da educação especial na esfera federal, no Pará e em Castanhal. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/2151>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MORAES, M. C.. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 25, 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/573>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MORAES, R. S. D.; AMADOR, E. S. **Abordagens teóricas sobre educação de surdo: a produção científica no contexto do Campus Universitário do Marajó-Soure**. UFPA, Soure. [2015]. Disponível em: [https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/1548/1/TCC\\_AbordagensTeoricasSobre.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/1548/1/TCC_AbordagensTeoricasSobre.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. **Porto Alegre: Penso**, p. 02-25, 2018.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, p. 01-48, 2007.

MOREIRA, M. C. do A.; PEREIRA, M. V.. O que pensam licenciandos em física sobre o currículo do ensino médio? **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 2565-2570, 2017.

MORREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. São Paulo: Vozes, 2008.

MOTA, C. R.; VELOSO, N.; BARBOSA, S. Currículo para além das grades—construindo uma escola em sintonia com o seu tempo. **Salto para o Futuro**. v. 2, 2004. Disponível em: <http://proletrandoemtaguatinga.blogspot.com/2011/08/curriculo-para-alem-das-grades.html>. Acesso em: 13 jun. 2023.

NOGUEIRA, Aryane S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, p. 291, 2020.

NUNES, M. V.; PORTELA, M. G. As representações sociais da identidade surda e o direito ao reconhecimento. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 11, n. 1, p. 88-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9813>. Acesso em: 20 maio 2023.

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, p. 227-238, [2005]. DOI [10.1590/S0103-863X2005000200010](https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/sjpNBLngmQKQByhSpptj7G/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

OLIVEIRA, Fabiano Aguiar de. **O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de gestão estratégica de uma escola pública municipal de Rio das Ostras**. 2022. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) - Instituto de Ciências da Sociedade de Macaé, Universidade Federal Fluminense, [2022]. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/28206>. Acesso em: 01 Jan. 2023.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento - Um Processo Sócio-Histórico**. Editora Scipione. [1998]. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74218955/51814759-Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

OLIVEIRA, R. M. de. Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar**



**Núcleo do Conhecimento.** Edição 8. Ano 02, Vol. 05. pp 52-73, Novembro de [2017]. ISSN:2448-095 Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/curriculo-escolar.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2023.

PACHECO, Beatriz. **Libras é a segunda língua oficial do Brasil?**. Universidade Ibirapuera, [2023]. Disponível em: <https://www.ibirapuera.br/libras-lingua-brasileira-de-sinais/>. Acesso em: 20 maio 2023.

PARÁ (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Indicação PI 11/2022.** Indica a necessidade de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) torne-se matéria curricular do ensino básico do estado do Pará e dá outras providências. [2022a]. Disponível em: [https://www.alepa.pa.gov.br/exibe\\_proposicao.asp?id=11526&sit=1](https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=11526&sit=1). Acesso em: 13 fev. 2023. Texto Original.

PARÁ (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Indicação PI 11/2022.** Indica a necessidade de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) torne-se matéria curricular do ensino básico do estado do Pará e dá outras providências. [2022b]. Disponível em: <https://downloads.alpara.com.br/Projeto/Parecer/11526-1.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2023. Parecer Comissão: Comissão De Constituição E Justiça.

PARÁ (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Indicação PI 73/2019.** Institui a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo Escolar e dá outras providências. [2019a]. Disponível em: [https://www.alepa.pa.gov.br/exibe\\_proposicao.asp?id=9394&sit=1](https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=9394&sit=1). Acesso em: 13 fev. 2023. Texto Original.

PARÁ (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Indicação PI 73/2019.** Institui a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo Escolar e dá outras providências. [2019a]. Disponível em: <https://downloads.alpara.com.br/Projeto/Parecer/9394-1.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2023. Parecer Comissão: Comissão De Constituição E Justiça.

PARÁ (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei PL 79/2018.** Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina obrigatória na grade curricular das escolas públicas de ensino básico do Estado do Pará e dá outras providências. [2019]. Disponível em: [https://www.alepa.pa.gov.br/exibe\\_proposicao.asp?id=8827&sit=0](https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=8827&sit=0). Acesso em: 13 fev. 2023. Texto Original.

PEREIRA, T.de L. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no ensino superior. 2008. 94f.** 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

PIMENTEL, I. F. Ensino de libras em escolas municipais de castanhal utilizando materiais pedagógicos adaptados. **Anais V FIPED...** Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/3680>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RAUSCHKOLB, D. B.; ORZECOWSKI, S. T. O currículo escolar na perspectiva da educação do campo: possibilidades e desafios da gestão pedagógica. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 326–340, [2020].

DOI: [10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.37931](https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.37931) Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/37931>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTOS, L. F. dos.; CAMPOS, M. de L. I. L.; LACERDA, C. B. F. de.; GOES, A. M. Desafios tecnológicos para o ensino de Libras na educação a distância. *In: Comunicações*, ano 22, n. 3, p. 203-219. Piracicaba, 2015.

SANTOS, S. M. da C.; PEREIRA, D. Libras e sua importância na formação de professores na educação de surdos. *Revista Encantar*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 139–158, [2020]. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/7998>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SILVA, L. da; MORENO, D. Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 52, n. 1, p. 162–187, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i1.1501. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1501>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILVA, Lelyane Santos; BENASSI, Claudio Alves. A inclusão da Libras como disciplina curricular e a formação do professor de Libras. *Revista Diálogos*, v. 2, n. 2, p. 84-98, 2014.

SILVA, R. R. da.; LEMOS, L.; ALMEIDA, M. Ensino de libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 22, n. esp2, p. 39–54, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p39. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191>. Acesso em: 9 dez. 2023.

SILVA, S.; FRAGA, N. Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários. O caso de Portugal. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 19, n. 2, p. 37-54, [2021]. DOI: 10.15366/reice2021.19.2.003 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/3478>. Acesso em: 01 jan. 2023.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da; BOLSANELLO, Maria Augusta. Atribuição de significado à escrita por crianças surdas usuárias de língua de sinais. *Educ. Rev.*, nº 2, p. 129-142, [2014]. DOI: [0.1590/0104-4060.37020](https://doi.org/10.1590/0104-4060.37020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y58NyMhvcCMDMMrfZ4TJCDB/>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, V. M. B. da *et al.* **Recreio escolar**: concepções e formas de vivências de alunos do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Nazaré Gomes Torres. [2019]. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/handle/prefix/2633>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SMOLE. K. S. **BNCC, coerência pedagógica sistêmica e recomposição da aprendizagem na pandemia**. [2021]. Disponível em: [https://forumeducacaoaltotiete.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Apres\\_Katia-Stocco-Smole.pdf](https://forumeducacaoaltotiete.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Apres_Katia-Stocco-Smole.pdf). Acesso em: 01 jun. 2023.

SOUZA, A. L. A. de; MELLO, E. B.. As barreiras na comunicação de surdos com ouvintes: uma reflexão sobre os papéis de cada indivíduo. **REVELLI - Revista**

**de Educação, Linguagem e Literatura**, Vol. 13. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.10241>. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10241> . Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, D. C. de; BRINGEL, M. F. A. Educação Inclusiva: Principais Dificuldades no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ambiente Escolar. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 17, n. 68, p. 460-472, 2023.

VALADÃO, M. N. *et al.* Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 125-147, 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YAMASHIRO, J. A.; LACERDA, C. B. F. de. Ser irmão de uma pessoa surda: Relatos da infância à fase adulta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 367-380, 2016.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 - Carta de Autorização

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Coordenadora da Educação Especial - SEMED, informo que o projeto de pesquisa intitulado IMPACTOS DA OFERTA DA DISCIPLINA LIBRAS EM TODA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE PARAENSE apresentado pelo (a) pesquisador (a), CARLOS DYEGO BATISTA DA SILVA e que tem como objetivo principal verificar os impactos causados a partir da oferta da disciplina de Libras na rede municipal de uma cidade paraense, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

**“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades 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 necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.**

Data: Castanhal, 27 de julho 2022

Assinatura: Giliane Pádua do Nascimento  
(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

  
Giliane Pádua do Nascimento  
Coordenadora de Educação Especial - SEMED  
Rua. 292

Secretaria Municipal de Educação - SEMED  
Endereço: 219, Av. Altamira, 200 - Cristo Redentor, Castanhal - PA, 68742-310 Contatos: (91) 3721-2109 / 3711-7449  
Horário de funcionamento: 08:00 - 14:00 hs

## ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECCIAL

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução CNS 510/2016)**

#### **IMPACTOS DA OFERTA DA DISCIPLINA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE PARAENSE**

Eu, CARLOS DYEGO BATISTA DA SILVA, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “impactos da oferta da disciplina Libras na educação básica na rede municipal de uma cidade paraense” orientada pela Profa. Dra. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA.

Compreendemos aqui que a proposição de ofertar conteúdos relativos a Libras nos currículos do ensino fundamental I e II, atingindo a todos os alunos, é um processo que objetiva contribuir não somente para que as pessoas Surdas efetivamente vivenciem processos de inclusão plena, que considerem suas especificidades e respeitem sua língua própria, mas também para que alunos ouvintes desenvolvam competências relacionadas ao respeito à diferença, ao cuidado e valorização com o outro e à compreensão da multiplicidade das formas de comunicação possíveis. A proposta desse estudo é analisar o impacto da oferta, desde 2007, da disciplina obrigatória de Libras na rede municipal de ensino na cidade de Castanhal.

Você foi selecionado (a) por se enquadrar como perfil de participante compondo todos os critérios de inclusão para a participação desta pesquisa. Você está sendo convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a oferta da disciplina de Libras, como componente curricular obrigatório na rede municipal de ensino. A entrevista será individual com duração média de 15 a 30 minutos e realizada no próprio local de estudos/trabalho ou em outro local, se assim o preferir, combinando previamente com o pesquisador.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa oferece o risco de gerar estresse e/ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e percepções, tal como constrangimento e intimidação em responder frente a frente do pesquisador. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento não sofrendo dano ou prejuízo algum.

Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

A entrevista está prevista para ocorrer de forma presencial respeitando todos os protocolos de segurança, em decorrência da Covid-19, mantendo o distanciamento necessário para a segurança de todos no recito, cabe informar que preferencialmente ocorra no ambiente aberto com circulação de ar natural.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Como participante da pesquisa, você tem o direito de ser informado em relação aos resultados, bem como sobre qualquer etapa do andamento da pesquisa, tais informações podem ser solicitadas via email do pesquisador responsável, informado na última página deste termo.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas posteriormente pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pelo pesquisador e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

**Dados para contato dos pesquisadores (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Carlos Dyego Batista da Silva  
Endereço: Al. Dorisvaldo Andrade, Nº 4 – Betânia – Castanhal - PA  
Contato telefônico: (91) 98403-5725 E-mail: [csilva@estudante.ufscar.br](mailto:csilva@estudante.ufscar.br)

Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Endereço: Rod. Washington Luís, Km 235. Departamento de Psicologia.  
Rua dos Pica Paus, S/n. 13566-901. UFSCar. Tel 16 33518357  
[clacerda@ufscar.br](mailto:clacerda@ufscar.br)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_

\_\_\_\_\_  
Carlos Dyego B. da Silva

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante



## ANEXO 3 – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

### ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

#### IMPACTOS DA OFERTA DA DISCIPLINA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE PARAENSE

Nós, Carlos Dyego Batista da Silva e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda convidamos você a participar do estudo **impactos da oferta da disciplina Libras na educação básica na rede municipal de uma cidade paraense**. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber **a sua opinião sobre ter a disciplina Libras na sua escola**. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será feita na sua escola, onde teremos uma conversa, nós iremos fazer umas perguntas e você responde como quiser, sem se preocupar com certo e errado, porque queremos saber a sua opinião, nossa conversa vai durar mais o menos 15 ou 30 minutos. Para isso, será usado a câmera do celular para gravar a imagem eo áudio, para que nós possamos ouvir outras vezes e escrever tudo que você falar em forma de texto, essa é uma pesquisa considerada segura, mas é possível ocorrer estresse ou que você sinta desconforto ou vergonha de responder qualquer pergunta frente a frente do pesquisador, e nesses caso você terá garantidas pausas na conversa e tem a liberdade de não responder as perguntas se não se sentir confortável, podendo acabar a entrevista a qualquer momento sem problema algum. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante pois a sua opinião sobre o processo de inclusão da disciplina de Libras em todas as escolas da sua cidade, pode contribuir para futuras pesquisa, e até mesmo motivar para que mais cidades utilizem como modelo e garanta uma inclusão mais plena. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados na monografia final do curso de mestrado, mas sem identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes. Lembrando que você tem direito a saber dos resultados ou de qualquer outra informação sobre a pesquisa, basta que você ou seu responsável envie um email solicitando as informações.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos- SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa Impactos da oferta da disciplina Libras na educação básica na rede municipal de uma cidade paraense. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
<b>Pesquisador(a) Responsável:</b> Carlos Dyego Batista da Silva	<b>Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar</b>
Endereço: Al. Dorisvaldo Andrade, 4 CEP 68747-621 (91) 98403-5725 E-mail: <a href="mailto:csilva@estudande.ufscar.br">csilva@estudande.ufscar.br</a>	Rodovia Washington Luís km 235 CEP: 13.565-905 -São Carlos-SP. (16) 3351-9685 E-mail: <a href="mailto:cephumanos@ufscar.br">cephumanos@ufscar.br</a> .

## ANEXO 4 – Termos de Uso de Imagem

### ANEXO 4

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho(s) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ estou ciente ainda que esta autorização é somente para que nos casos de participantes surdos, os quais responderão as perguntas em língua de sinais (língua viso gestual), é necessária gravação de vídeos para o registro dos depoimentos. Tais vídeos serão utilizados para as análises e tabulação de dados, ou seja, não haverá em hipótese alguma a divulgação da imagem dos participantes.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) Redes Sociais (IV); divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## ANEXO 5 – Roteiro Semiestruturado



Clique no símbolo do PDF para acessar o roteiro na íntegra.

Ou escaneie o QR-code abaixo

