



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE SOCIEDADE, CULTURA E ARTE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

ANA BEATRIZ ALVES SILVA

**AQUISIÇÃO INICIAL DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS
OUVINTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO
PIBID/LETRAS-LIBRAS**

JUAZEIRO DO NORTE

2026

ANA BEATRIZ ALVES SILVA

**AQUISIÇÃO INICIAL DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS
OUVINTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO
PIBID/LETRAS-LIBRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Libras, do Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte (IISCA), da Universidade Federal do Cariri (UFCA), para a obtenção do grau de Licenciada em Letras-Libras.

Orientador: Prof. Mestrando Lincoln Damacena Oliveira

Coorientadora: Prof. Dr. Erika Teodosio do Nascimento

JUAZEIRO DO NORTE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

S586a Silva, Ana Beatriz Alves.

Aquisição inicial da Libras como segunda língua por crianças ouvintes: um relato de experiência no âmbito do PIBID/Letras-Libras /Ana Beatriz Alves Silva. – 2026.
27 f.: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras-Libras) – Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, CE, 2026.

Orientador: Prof. Me. Lincoln Damacena Oliveira.

Coorientadora: Profa. Ma. Erika Teodosio do Nascimento.

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Aquisição de segunda língua. 3. Crianças ouvintes.
4. Bilinguismo bimodal. 5. PIBID. 6. Educação inclusiva. I. Oliveira, Lincoln Damacena (Orient.). II. Nascimento, Erika Teodosio do (Coorient.). III. Universidade Federal do Cariri. IV. Título.

CDD 419.8138

Bibliotecário: João Bosco Dumont do Nascimento – CRB 3/1355

ANA BEATRIZ ALVES SILVA

**AQUISIÇÃO INICIAL DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS
OUVINTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO
PIBID/LETRAS-LIBRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Libras, do Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte (IISCA), da Universidade Federal do Cariri (UFCA), para a obtenção do grau de Licenciado(a) em Letras-Libras.
Orientador(a): Prof. Mestrando Lincoln Damacena Oliveira
Coorientador(a): Prof. Dr. Erika Teodosio do Nascimento

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 03/08/2026.

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
LINCOLN DAMACENA OLIVEIRA
Data: 05/09/2026 21:23:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me.Lincoln Damacena Oliveira – UFCA
Orientador.



Documento assinado digitalmente
ERIKA TEODOSIO DO NASCIMENTO
Data: 07/09/2026 11:47:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Erika Teodosio do Nascimento – UFCA
Coorientador.



Documento assinado digitalmente
LIDIANE CRISTINA COELHO
Data: 08/09/2026 14:32:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Lidiane Cristina Coelho – (UFCA)
Avaliadora.



Documento assinado digitalmente
FRANCIONE CHARAPA ALVES
Data: 08/09/2026 20:18:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Francione Charapa Alves– (UFCA)
Avaliadora.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil. Esta página não representa apenas a conclusão de um trabalho acadêmico, ela representa cada lágrima contida, cada noite de dúvida, cada momento em que eu quis parar e algo dentro de mim sussurrou: continua. Esta trajetória foi marcada por lutas que só quem viveu é capaz de compreender, por esforços que muitas vezes pareciam maiores do que minhas forças. Mas aqui estou, de pé, grata e realizada. E este momento não teria sido possível sem pessoas que caminharam ao meu lado e tornaram esse sonho real.

Gostaria de agradecer a deus por me acompanhar e estar sempre comigo, mesmo quando todas as vezes pensei em desistir, e ele me ajudou até aqui e me deu forças, provando o quanto sou capaz e se eu me esforçar e me dedicar eu consigo conquistar tudo aquilo que sonho, obrigada deus.

Gostaria de agradecer aos meus pais, Gildani e Romão, sem eles, nada disso seria possível, eles são as peças fundamentais da minha chegada até aqui, eles que sempre cuidaram dos meus estudos, no sonho de um dia eu ter um bom futuro e que sempre fizeram tudo que estavam ao seu alcance para que eu pudesse um dia me formar. Por questões da vida, infelizmente não puderam alcançar essa oportunidade, então esse diploma não é só meu, é deles, é a realização de um sonho que começou muito antes de mim, regado com sacrifício, amor e esperança. À minha mãe e ao meu pai, que trabalharam sem descanso para que eu tivesse oportunidades que eles não tiveram. Cada esforço de vocês virou um degrau na minha caminhada. Hoje, ao concluir esta etapa, só consigo pensar em uma coisa: espero deixá-los orgulhosos. Cada hora de trabalho duro, cada renúncia silenciosa, cada oração antes de dormir tudo isso está gravado neste momento. Mãe, pai, obrigada por acreditarem em mim quando eu ainda nem sabia acreditar em mim mesmo. Essa conquista tem o nome de vocês. Meus pais não são ricos, mas me ensinaram que amor e dedicação valem mais do que qualquer riqueza. A dedicação de vocês foi, e sempre será, minha maior inspiração. Vocês não me deram o mundo, mas me deram algo muito maior: a certeza de que eu era amada. Com o suor do trabalho de vocês, eu cheguei até aqui. Este título é nosso.

Gostaria de agradecer ao meu esposo Elias, por segurar minha mão nesta trajetória e depositar forças e confiança para eu continuar, mesmo quando eu pensava em desistir, e chorava por acreditar que não seria capaz, ele estava lá me ajudando e fazendo todo possível para me dá forças para continuar e não desistir dos meus sonhos. Você não deixou meu sonho morrer quando eu quis abrir mão dele. Por isso, essa conquista também carrega o seu nome, porque sem você, ela não existiria.

Agradeço às minhas companheiras, que fizeram com que eu não me sentisse sozinha em nenhum momento dessa caminhada. Tudo ficou mais leve, mais bonito e mais possível ao lado delas. Stefhany, Amanda e Cristina vocês não foram apenas colegas de curso, foram amigas que a vida me deu de presente nessa etapa. Juntas, nos amparamos, nos incentivamos e provamos que quando nos unimos com amor e propósito, nenhum obstáculo é grande demais. Obrigada por cada palavra, cada momento compartilhado e por todo apoio.

Agradeço de forma especial à Kédyna Maria e à Stefhany, que merecem ser lembradas mais uma vez, pois foram pilares fundamentais nos meus momentos mais frágeis. Vocês nunca me deixaram desistir dos meus sonhos, mesmo quando eu já quase havia desistido de mim mesma. Estiveram presentes exatamente nas horas em que eu mais precisei, correndo ao meu amparo com palavras, com gestos e com um amor, abraço, comida, e uma cervejinha para me escutar. Vocês não apenas acreditaram em mim, vocês me ensinaram a acreditar em mim mesma, e ser mais forte. Minha gratidão por vocês não cabe em palavras.

Agradeço ao meu orientador Lincoln e à minha coorientadora Érika, por terem me acompanhado nessa importante trajetória com tanta dedicação e generosidade. Foram eles que me auxiliaram, me socorreram nos momentos de dúvida e me guiaram com paciência em cada etapa da construção deste trabalho. Dedicaram seu tempo, seu conhecimento e sua confiança a mim e isso tem um valor que vai muito além do acadêmico. Acreditaram no meu potencial quando eu ainda estava aprendendo a acreditar nele, e aceitaram fazer parte desta história com um cuidado que jamais esquecerei. A vocês, minha mais profunda e sincera gratidão. Sem vocês, este trabalho não existiria e eu não seria a profissional que estou me tornando.

Estendo minha gratidão aos professores do curso que contribuíram para a minha formação. A dedicação, o comprometimento e a paixão pelo ensinar de cada um de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Saio desta etapa não apenas com um diploma, mas com ensinamentos que moldaram meu caráter e minha visão de mundo.

A cada pessoa que, de alguma maneira, deixou sua marca nesta conquista, quero dizer que sou profundamente grata. Vocês não estavam apenas presentes nos dias fáceis, nos dias pesados, nos dias de choro e de dúvida, e foi exatamente isso que transformou esta jornada em algo tão especial. Carrego cada um de vocês no coração com muito amor e gratidão.

Encerro estes agradecimentos com o coração transbordando de gratidão e os olhos cheios de lágrimas de alegria. Cada nome aqui mencionado representa um pedaço desta conquista, porque nenhuma vitória verdadeira se constrói sozinha. Olho para trás e vejo uma estrada longa, cheia de pedras e curvas, mas também repleta de mãos estendidas, abraços apertados e palavras que me fizeram continuar. Hoje, ao chegar neste momento tão sonhado, tenho a certeza de que valeu cada lágrima, cada noite sem dormir e cada vez que escolhi não desistir. Esta conquista é minha, mas também é de cada um de vocês. Obrigada, de todo o meu coração.

RESUMO

O presente estudo constitui um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Cariri (UFCA), em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I composta por 30 crianças ouvintes sem contato prévio com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em uma escola pública de Juazeiro do Norte-CE. O objetivo geral foi analisar o processo de aquisição da Libras como segunda língua (L2) por essas crianças, considerando a diversidade de ritmos e necessidades de aprendizagem presentes na turma. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, utilizou observações sistemáticas e registros reflexivos como instrumentos de análise. Os resultados evidenciaram elevado engajamento das crianças nas atividades pedagógicas lúdicas, com avanços progressivos no desenvolvimento comunicativo em Libras, especialmente quando os conteúdos se conectam ao universo cotidiano dos estudantes. A interação entre pares mostrou-se um elemento central na aprendizagem, em consonância com a perspectiva vygotskiana da Zona de Desenvolvimento Iminente. O contato com a Libras também revelou indícios de desenvolvimento bilíngue bimodal, com benefícios cognitivos que ultrapassam o domínio linguístico, como o fortalecimento das funções executivas e da consciência metalinguística. O trabalho contribui, ainda, para a reflexão sobre a formação inicial de professores de Libras no âmbito do PIBID.

Palavras-chave: Libras; aquisição de segunda língua; crianças ouvintes; bilinguismo bimodal; PIBID; educação inclusiva.

ABSTRACT

This study is an experience report developed within the scope of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* — PIBID), linked to the Bachelor's Degree in Letters-Libras (*Licenciatura em Letras-Libras*) at the Federal University of Cariri (UFCA). The study was conducted with a 1st-grade elementary school class composed of 30 hearing children with no prior exposure to Brazilian Sign Language (*Língua Brasileira de Sinais* — Libras), in a public school in Juazeiro do Norte, Ceará, Brazil. The overarching objective was to analyze the process of Libras acquisition as a second language (L2) by these children, taking into account the diversity of learning paces and needs present in the classroom. The research adopted a qualitative approach with a descriptive-reflective character, employing systematic observations and reflective records as analytical instruments. The results revealed a high level of student engagement in play-based pedagogical activities, with progressive advances in communicative development in Libras, particularly when content was connected to the students' everyday experiences. Peer interaction proved to be a central element in the learning process, consistent with the Vygotskian perspective of the Zone of Proximal Development. Contact with Libras also revealed indications of bimodal bilingual development, with cognitive benefits that extend beyond the linguistic domain, such as the strengthening of executive functions and metalinguistic awareness. This work further contributes to reflections on the initial training of Libras teachers within the PIBID framework.

Keywords: Libras; second language acquisition; hearing children; bimodal bilingualism; PIBID; inclusive education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Linguagem, mediação e aprendizagem na perspectiva de Vygotsky	14
2.2 A Libras como língua de modalidade visual-espacial e segunda língua	15
2.3 Educação bilíngue e desenvolvimento infantil	16
2.4 Libras, aquisição e desenvolvimento linguístico	17
2.5 Período sensível e aprendizagem de línguas	17
3 METODOLOGIA	18
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	20
4.1 Participação e desenvolvimento das crianças durante as atividades em Libras	21
4.2 Interação entre pares e aprendizagem	22
4.3 Diferentes ritmos de aprendizagem e estratégias de mediação	23
4.4 Libras no ambiente escolar: entre a legislação, a prática educacional e o interesse de estudantes ouvintes	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	29
ANEXO	32

1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que estabelece diretrizes para sua difusão e inserção nos espaços educacionais. Sua presença no ambiente escolar representa um importante avanço no fortalecimento de práticas inclusivas e na valorização da diversidade linguística e cultural, contribuindo para a construção de ambientes mais acessíveis e sensíveis às diferentes formas de comunicação.

O contexto deste estudo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Cariri (UFCA), desenvolvido em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I composta por crianças ouvintes sem contato prévio com a Libras, em uma escola pública do município de Juazeiro do Norte–CE.

A inserção da Libras em contextos escolares não beneficia apenas estudantes surdos, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem e interação de crianças ouvintes. O contato com uma língua de modalidade visual-espacial desde os anos iniciais da escolarização pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação e a processos cognitivos associados ao desenvolvimento linguístico e à ampliação das experiências de aprendizagem, conforme discutem estudos sobre bilinguismo e aquisição de linguagem em contextos educacionais (Quadros, 2006). Além disso, pesquisas na área da Libras destacam que a exposição precoce a diferentes modalidades linguísticas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas e amplia as possibilidades de interação e construção do conhecimento (Quadros, 2008).

A relevância deste estudo encontra-se, portanto, na necessidade de compreender como ocorre o processo de aquisição da Libras por crianças ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem presentes em sala de aula. Além disso, o trabalho contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e para a formação inicial de professores de Libras, campo ainda em consolidação no cenário acadêmico

brasileiro, constituindo uma experiência significativa no âmbito do PIBID como espaço de articulação entre teoria e prática docente. Embora a maior parte das pesquisas sobre Libras concentre-se na educação de estudantes surdos, ainda são relativamente escassos os estudos voltados à aquisição da Libras por crianças ouvintes em contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, este estudo busca contribuir para ampliar as discussões sobre essa temática a partir de uma experiência desenvolvida no âmbito do PIBID/Letras-Libras.

Ao longo das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID, verificou-se um desafio pedagógico relevante: a turma apresentava ritmos de aprendizagem bastante distintos, incluindo crianças com transtorno do espectro autista (TEA) e outras necessidades educacionais específicas, ao mesmo tempo em que as crianças se encontravam em pleno processo de aquisição da própria língua portuguesa. Esse cenário plural levantou questões sobre como construir estratégias pedagógicas que contemplassem a participação de todos e promovessem a aquisição da Libras como segunda língua (L2) de forma significativa e inclusiva.

Diante desse contexto, o presente estudo parte do seguinte questionamento central: como ocorre a aquisição inicial da Libras como segunda língua por crianças ouvintes do 1º ano do Ensino Fundamental I, considerando a diversidade de ritmos e de necessidades de aprendizagem presentes em sala de aula?

Com base no problema exposto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a aquisição inicial da Libras como segunda língua (L2) por crianças ouvintes do 1º ano do Ensino Fundamental I no âmbito das atividades desenvolvidas pelo PIBID/Letras-Libras da UFCA. Para isso, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) apontar algumas estratégias pedagógicas lúdicas utilizadas nas aulas de Libras e sua relação com o engajamento das crianças;
- b) identificar avanços e dificuldades observados no processo de aquisição da Libras como L2 pelas crianças ouvintes;
- c) analisar o papel da interação entre pares no processo de aprendizagem, à luz da perspectiva vygotskiana;

Este trabalho está organizado em seções que articulam fundamentação teórica e análise da experiência prática vivenciada no âmbito do PIBID. Após a revisão da literatura e a descrição dos procedimentos metodológicos, a seção de

Resultados e Discussão apresenta as observações realizadas em campo a partir de quatro eixos complementares: o desenvolvimento e a participação das crianças durante as atividades em Libras; a interação entre pares e a aprendizagem entre eles; os diferentes ritmos de aprendizagem e as estratégias de mediação adotadas; a contribuição do PIBID para a formação inicial de professores; e, por fim, a discussão sobre o lugar da Libras no ambiente escolar, considerando as dimensões legislativa, pedagógica e do interesse manifestado por estudantes ouvintes. Essa organização busca contemplar tanto a dimensão micro da sala de aula quanto questões mais amplas de política educacional e formação docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Linguagem, mediação e aprendizagem na perspectiva de Vygotsky

Segundo Vygotsky (1987), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e dos processos de mediação, sendo a linguagem o principal instrumento responsável pela construção do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural da criança ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado no plano individual.

A partir dessa compreensão, a aprendizagem não pode ser entendida como um processo isolado, mas como resultado das relações estabelecidas entre o sujeito e o meio social no qual está inserido. Assim, o contato com diferentes formas de linguagem, especialmente na infância, torna-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante para o ensino da Libras a crianças ouvintes, pois evidencia que a aprendizagem de uma segunda língua não depende apenas da memorização de sinais, mas das interações estabelecidas com colegas, professores e situações comunicativas significativas. Ao participar de atividades coletivas, brincadeiras e práticas mediadas pelo professor, a criança constrói gradativamente novos conhecimentos, atribuindo sentido à Libras a partir de experiências vivenciadas em seu contexto escolar.

Sob essa ótica, a prática pedagógica deve privilegiar metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a cooperação entre pares e a utilização de conteúdos próximos ao cotidiano infantil. Dessa forma, o professor deixa de ocupar apenas o papel de transmissor de conhecimentos e passa a atuar como mediador da aprendizagem, criando situações que possibilitem às crianças explorar, experimentar e construir coletivamente o conhecimento em Libras. Esses pressupostos fundamentam as estratégias pedagógicas adotadas neste estudo, desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, interativas e contextualizadas.

2.2 A Libras como língua de modalidade visual-espacial e segunda língua

A Libras, por se tratar de uma língua de modalidade visual-espacial, apresenta características específicas que a diferenciam das línguas orais, exigindo o uso de recursos corporais, visuais e espaciais para a construção de significados. Nesse sentido, seu aprendizado envolve processos próprios de percepção e organização cognitiva, uma vez que mobiliza habilidades como atenção visual, percepção espacial e memória visual, ampliando as formas de interação e representação simbólica da criança.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), por possuir estrutura linguística própria e modalidade distinta da língua portuguesa, a Libras exige que o aprendiz desenvolva novas formas de perceber, processar e produzir significados, utilizando predominantemente o canal visual-espacial. Para crianças ouvintes, esse contato representa não apenas a aprendizagem de um novo sistema linguístico, mas também a ampliação das possibilidades de comunicação e de compreensão da diversidade linguística e cultural.

Sob a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1987), essa aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando a criança participa de situações reais de interação, nas quais os sinais são utilizados em contextos comunicativos concretos. Assim, o ensino da Libras deve ir além da memorização mecânica do vocabulário, favorecendo práticas pedagógicas que promovam a participação ativa, a interação entre pares e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental como mediador da aprendizagem, organizando atividades lúdicas, visuais e contextualizadas que respeitem as especificidades da modalidade visual-espacial da Libras. Como

destaca Gesser (2009), aprender Libras significa compreender uma língua completa, dotada de gramática e organização próprias, e não apenas um conjunto de gestos ou sinais isolados. Dessa forma, o ensino da Libras como segunda língua para crianças ouvintes amplia as possibilidades de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, além de favorecer experiências educacionais que reconhecem a diferença linguística como constitutiva do espaço escolar (Skliar, 1999).

2.3 Educação bilíngue e desenvolvimento infantil

No campo da aquisição da linguagem, diferentes perspectivas teóricas desde a inatista até a interacionista buscam explicar como a criança desenvolve habilidades linguísticas e cognitivas associadas a esse processo (Finger; Quadros, 2008). No contexto do bilinguismo bimodal, estudos apontam que essa aquisição simultânea de línguas em diferentes modalidades pode favorecer o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória e flexibilidade cognitiva (Limberger; Buchweitz, 2012).

No contexto brasileiro, a relação entre bilinguismo e cognição tem sido investigada por pesquisadores como Limberger e Buchweitz (2012), cujos estudos apontam que o bilinguismo pode estar associado a um melhor desempenho em tarefas que envolvem controle inibitório e resolução de conflitos. Essa perspectiva ganha relevância especial quando se considera o bilinguismo bimodal aquele que envolve uma língua oral e uma língua de sinais simultaneamente, uma vez que estudos brasileiros comparando crianças em contextos monolíngues, bilíngues unimodais e bilíngues bimodais buscam justamente verificar diferenças nas capacidades de resolução de tarefas que exigem habilidades cognitivas visuais. Nesse sentido, evidências indicam que sujeitos bilíngues apresentam benefícios na manutenção de funções cognitivas, incluindo aumento de conexões neurais e maior reorganização funcional da atividade cerebral, sendo as funções executivas de controle inibitório e atenção as mais evidentes nesse grupo. Assim, a criança ouvinte que aprende Libras como segunda língua pode se beneficiar cognitivamente desse processo, não apenas pelo ganho comunicativo, mas também pelo fortalecimento das estruturas atencionais e da memória de trabalho que o gerenciamento de dois sistemas linguísticos distintos exige.

Nessa perspectiva, Megale (2019) destaca que a educação bilíngue não se limita ao domínio de dois sistemas linguísticos, mas envolve também uma formação intercultural, que valoriza diferentes formas de expressão e comunicação.

2.4 Libras, aquisição e desenvolvimento linguístico

No contexto da Libras, Quadros e Karnopp (2004) destacam que a aquisição de línguas de sinais ocorre em estágios semelhantes aos das línguas orais, passando por fases iniciais de produção gestual até a construção de estruturas linguísticas mais complexas. Essa perspectiva é fundamental para pensar o ensino de Libras como segunda língua, pois evidencia que o processo de aprendizagem não é linear nem imediato, mas se desenvolve gradualmente, à medida que a criança amplia seu repertório comunicativo.

Diante disso, compreende-se que o ensino de Libras como segunda língua para crianças ouvintes deve considerar essas etapas de desenvolvimento, promovendo experiências pedagógicas que favoreçam a interação, a imitação gestual e a construção progressiva da comunicação em Libras. Ou seja, mais do que transmitir vocabulário isolado, cabe ao professor criar situações significativas em que a criança possa vivenciar a língua de sinais de forma ativa e contextualizada.

Nessa mesma direção, estudos realizados no contexto brasileiro também evidenciam que crianças ouvintes são capazes de desenvolver competências em Libras quando expostas a práticas pedagógicas sistemáticas e significativas. Isidório (2017), por exemplo, destaca que estratégias didáticas adequadas, voltadas ao ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes em contextos inclusivos, favorecem o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Corroborando essa perspectiva, Cruz e Finger (2013) observaram avanços linguísticos consistentes em crianças expostas precocemente à Libras, reforçando a importância de um contato precoce e continuado com a língua para a consolidação da aprendizagem.

2.5 Período sensível e aprendizagem de línguas

Estudos na área da aquisição de linguagem indicam que a infância constitui um período sensível para o aprendizado de línguas, devido à maior plasticidade cerebral nessa fase do desenvolvimento (Lenneberg, 1967).

Esse fator contribui para que a exposição a uma segunda língua ocorra de forma mais natural e significativa, favorecendo o desenvolvimento linguístico e ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem das crianças. Nesse contexto, Quadros (1997) destaca a importância do contato precoce com diferentes experiências linguísticas para a aquisição da linguagem, enquanto Fernandes (2006) ressalta a relevância da educação bilíngue na constituição das competências comunicativas e socioculturais dos sujeitos.

Dessa forma, a articulação entre aspectos sociointeracionistas, bilíngues e cognitivos permite compreender o ensino de Libras como segunda língua na infância como um processo complexo, que envolve dimensões linguísticas, sociais e pedagógicas, especialmente quando inserido em contextos educacionais inclusivos.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais em sua complexidade, valorizando as experiências e os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos processos vivenciados. Nessa perspectiva, o relato de experiência constitui uma modalidade investigativa adequada para refletir criticamente sobre práticas pedagógicas em contexto real, articulando teoria e prática de forma sistemática.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Cariri (UFCA), tendo sido iniciada em outubro de 2024, em uma escola pública localizada no município de Juazeiro do Norte–CE. A turma participante era composta por 30 alunos ouvintes de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, que estavam vivenciando a transição da Educação Infantil para essa etapa escolar e que não possuíam contato prévio com a Libras. O núcleo que atuava na escola era composto por oito participantes do PIBID, sob orientação de um professor regente responsável.

As atividades ocorreram em encontros semanais com duração média de três horas, complementados por momentos destinados ao planejamento pedagógico, estudos formativos e reuniões de acompanhamento, totalizando a carga horária de 10 horas semanais prevista pelo programa. Os conteúdos trabalhados incluíram: alfabeto manual (datilologia), cores, cumprimentos, sinais relacionados ao ambiente escolar, à família e a animais, estes temas foram escolhidos devido à sua proximidade com o cotidiano das crianças.

As estratégias pedagógicas adotadas buscavam favorecer a participação ativa das crianças por meio de práticas lúdicas, incluindo brincadeiras, músicas e atividades interativas. Tal escolha metodológica foi orientada pela compreensão de que, quando o ensino de uma segunda língua ocorre na infância, a aprendizagem tende a acontecer de forma mais significativa quando mediada por experiências próximas à realidade e ao universo lúdico da criança. A seleção dos temas considerou sua proximidade com o cotidiano das crianças, uma vez que o contato com conteúdos significativos favorece o engajamento e a construção progressiva da comunicação em Libras, especialmente nos estágios iniciais de aquisição de uma segunda língua (Quadros; Schmiedt, 2006).

Como instrumentos para a análise, foram utilizados os registros produzidos a partir das observações sistemáticas do desenvolvimento das crianças durante as atividades de ensino de Libras relacionadas às temáticas: alfabeto manual (datilologia), cores, cumprimentos, sinais relacionados ao ambiente escolar, à família e a animais. Essas observações eram realizadas ao longo dos encontros e registradas em relatórios elaborados como parte das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), contemplando aspectos como participação, interação, dificuldades, avanços na aprendizagem e estratégias pedagógicas adotadas.

Os dados aqui apresentados foram organizados e analisados por meio da leitura sistemática desses registros, dos quais emergiram as categorias de análise: participação e engajamento das crianças nas atividades, interação entre pares, diferentes ritmos de aprendizagem e estratégias de mediação. Essas categorias orientaram a organização da seção de Resultados e Discussão, articulando os dados empíricos ao referencial teórico adotado. Este trabalho tem caráter de relato de experiência descritivo-reflexivo, fundamentado na análise de registros produzidos no contexto das atividades formativas do PIBID. Em atenção aos princípios éticos

que orientam a pesquisa com crianças, foram adotados cuidados específicos de proteção aos participantes: as crianças não foram identificadas em nenhum momento do texto, não houve coleta ou uso de imagens, e todos os registros foram tratados de forma a impossibilitar a identificação individual dos sujeitos envolvidos.

Quadro 1 — RESUMO DAS ATIVIDADES

DATA	NOME DA ATIVIDADE	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
02/04/2025	Planejamento de aula	09h às 17h	8 HORAS
03/04/2025	Aula alfabeto manual	14h às 17h	4 HORAS
09/04/2025	Planejamento de aula	08h às 18h	10 HORAS
10/04/2025	Aula contexto família	14h às 17h	4 HORAS
14/04/2025	Planejamento de aula	12h às 22h	10 HORAS
15/04/2025	Contexto comidas e frutas	14h às 17h	4 HORAS

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados a seguir decorrem das observações sistemáticas realizadas durante as atividades de ensino de Libras desenvolvidas no contexto do PIBID, em uma turma da educação básica no município de Juazeiro do Norte, composta por crianças ouvintes com diferentes ritmos de aprendizagem, entre as quais estavam incluídas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹. A presença desses estudantes trouxe à experiência elementos importantes de reflexão sobre estratégias pedagógicas, que serão retomados e aprofundados ao longo dos subcapítulos seguintes. A análise foi organizada em subcapítulos que refletem os eixos temáticos que emergiram ao longo da experiência, articulando dados empíricos e referenciais teóricos de forma progressiva. Parte-se das manifestações mais imediatas e concretas da aprendizagem o engajamento das crianças, a interação entre pares e os diferentes ritmos de desenvolvimento para, em seguida, ampliar o olhar sobre o contexto formativo que tornou essa experiência possível e sobre o cenário mais abrangente das políticas de ensino de Libras na educação básica. Essa estrutura tem como objetivo garantir coerência interna à análise e evidenciar as múltiplas dimensões linguística, pedagógica, social e política que

¹ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por particularidades na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses, manifestando-se de forma heterogênea entre os indivíduos.

atravessam o ensino de Libras para crianças ouvintes em contexto escolar, incluindo aquelas com necessidades educacionais específicas.

4.1 Participação e desenvolvimento das crianças durante as atividades em Libras

Ao longo das atividades desenvolvidas, observou-se elevado nível de participação e envolvimento das crianças durante os momentos destinados ao ensino da Libras. O interesse foi especialmente notável quando os conteúdos trabalhados estavam relacionados ao cotidiano e às experiências pessoais das crianças. Os sinais relacionados à família, por exemplo, despertavam participação intensa: era frequente as crianças perguntarem espontaneamente em língua portuguesa como realizar determinados sinais, com questões como "Como faz o sinal de mãe?" ou "Como faz o sinal de pai?". Esse interesse pode estar relacionado ao fato de os sinais estarem associados ao contexto familiar das crianças, aproximando o conteúdo de experiências já significativas para elas. Segundo Vygotsky (1987), a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando mediada por elementos presentes no universo sociocultural do sujeito. Essas situações evidenciam o desejo de utilizar a Libras em contextos significativos para sua realidade, o que aponta para uma aprendizagem genuinamente mediada pelo universo social da criança.

Inicialmente, algumas crianças demonstraram timidez e dificuldades na execução dos sinais, principalmente em aspectos relacionados à coordenação motora fina, como na escrita por exemplo. Entretanto, com a continuidade das atividades e das mediações pedagógicas, observou-se progressiva segurança na reprodução dos sinais e participação cada vez mais ativa. Embora, em determinados momentos, tenha sido desafiador manter a atenção e a concentração, a utilização de recursos lúdicos, brincadeiras, músicas e dinâmicas interativas favoreceu significativamente a retomada do foco e o engajamento dos estudantes.

Um aspecto particularmente relevante foi o interesse das crianças pelo alfabeto manual (datilologia). Frequentemente, os alunos solicitavam a realização da datilologia de palavras, associando os sinais à escrita em língua portuguesa. Tal prática evidenciou que as crianças realizavam uma articulação linguística entre

Libras e língua portuguesa, demonstrando indícios de um desenvolvimento bilíngue em construção. O interesse manifestado pelas crianças pelo alfabeto manual (datilologia) parece revelar um aspecto significativo do processo de aquisição da Libras como segunda língua por aprendizes ouvintes, ao associarem as configurações de mão às letras do português já internalizadas, as crianças demonstravam uma estratégia espontânea de ancoragem linguística, utilizando o conhecimento da língua materna como suporte para a construção de sentidos na nova língua. Esse fenômeno dialoga com o que Gesser (2009) observa ao discutir a relação de ouvintes com a Libras: para quem já possui uma língua consolidada, o contato com a língua de sinais frequentemente se inicia por meio de elementos que estabelecem pontes com o sistema linguístico já conhecido, sendo a datilologia um desses pontos de entrada privilegiados por sua correspondência direta com o alfabeto. Quadros e Schmiedt (2006) reforçam que, no contexto do desenvolvimento bilíngue, a primeira língua não representa um obstáculo, mas um andaime cognitivo sobre o qual a segunda língua vai sendo construída. Nesse sentido, a datilologia funcionou, para as crianças observadas, não apenas como recurso comunicativo, mas como um elemento de transição que favoreceu o engajamento e a familiaridade progressiva com a estrutura visual-espacial da Libras, contribuindo para o desenvolvimento linguístico na língua-alvo.

4.2 Interação entre pares e aprendizagem

Durante as observações, foi percebido que a interação entre os próprios estudantes desempenhou papel central no processo de aprendizagem da Libras. Em diversos momentos, quando algumas crianças apresentavam dúvidas ou dificuldades na realização dos sinais, os próprios colegas buscavam auxiliá-las, demonstrando os movimentos e compartilhando os conhecimentos adquiridos durante as aulas. Essa troca ocorria de forma espontânea, sem necessidade de mediação direta do professor.

A observação do referido acontecimento encontra fundamentação na perspectiva de Vygotsky (1998), para quem a aprendizagem é fundamentalmente social, ocorrendo primeiro no plano interpessoal e somente depois no plano intrapessoal. A dinâmica observada em sala configurou, na prática, o funcionamento da Zona de Desenvolvimento Iminente: crianças com maior domínio de

determinados sinais atuavam como mediadoras do desenvolvimento de seus pares, propiciando avanços que não ocorreriam de forma isolada. Tal dinâmica corrobora o entendimento de que a construção coletiva do conhecimento é um elemento constitutivo do desenvolvimento infantil.

A interação entre pares também contribuiu para o fortalecimento das relações sociais dentro da turma e para o desenvolvimento de valores de cooperação e respeito. O ambiente colaborativo criado nas aulas de Libras transbordou para a dimensão afetiva do grupo, o que é coerente com a perspectiva de Lee e Zuin (2023) sobre o papel mediador da Libras no desenvolvimento de múltiplas dimensões da criança. Esses resultados corroboram a compreensão de que o ensino de uma língua não se restringe à transmissão de conteúdos linguísticos, mas envolve, simultaneamente, a constituição de sujeitos sociais. Nesse sentido, Vygotsky (1998) já sinalizava que o desenvolvimento humano é indissociável das relações estabelecidas entre os indivíduos em seus contextos culturais, o que torna a sala de aula um espaço privilegiado não apenas de aprendizagem, mas de formação humana em sentido amplo.

4.3 Diferentes ritmos de aprendizagem e estratégias de mediação

A turma era marcada por uma diversidade significativa de perfis de aprendizagem, sendo também composta por crianças que apresentavam necessidades específicas, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, podendo se manifestar em diferentes graus de severidade e com perfis funcionais distintos entre os indivíduos². Essa heterogeneidade dentro do próprio espectro reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às particularidades de cada estudante.

Um dos primeiros desafios observados foi a dificuldade em manter a atenção das crianças por períodos prolongados, o que se mostrou compreensível considerando que a turma era composta por estudantes recém-chegados da Educação Infantil, ainda em processo de adaptação às rotinas e às exigências do 1º

² Assim explica a Associação Americana de Psiquiatria (Instituto Inclusão Brasil, 2026)

ano do Ensino Fundamental. Esse fator inicial exigiu uma postura pedagógica flexível e criativa, com constante replanejamento das estratégias de condução das aulas.

Contudo, à medida que os conteúdos trabalhados se aproximavam da realidade e do universo afetivo das crianças como sinais relacionados à família, a animais e ao cotidiano escolar, era perceptível um nível significativamente maior de concentração e engajamento. Esse envolvimento se intensificava ainda mais quando as temáticas eram trabalhadas por meio de atividades dinâmicas e lúdicas, como brincadeiras, jogos (bingo, jogo de cartões com imagens dos temas) e dramatizações, que funcionavam simultaneamente como estratégia de fixação e como elemento motivador. Tal observação corrobora a perspectiva vygotskiana de que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando mediada por elementos do universo sociocultural do sujeito (Vygotsky, 1987).

No que diz respeito aos ritmos individuais de aprendizagem, observou-se que a maioria das crianças avançou de forma progressiva ao longo das atividades. Um pequeno grupo em torno de cinco estudantes apresentou, inicialmente, um ritmo mais lento na assimilação dos sinais. No entanto, com a continuidade das práticas e a mediação intencional, essas crianças foram gradualmente acompanhando o desenvolvimento da turma, o que evidencia a importância da persistência pedagógica e da não homogeneização dos tempos de aprendizagem.

Em relação aos estudantes com TEA, a preocupação constante foi garantir sua participação ativa, especialmente nas brincadeiras e atividades coletivas. O uso sistemático de imagens associadas às temáticas abordadas mostrou-se uma estratégia particularmente eficaz para esse grupo, uma vez que a natureza visual-espacial da Libras, aliada a materiais concretos e rotinas previsíveis, responde a especificidades do processamento cognitivo frequentemente observadas no espectro autista. Com o passar do tempo, foi possível notar uma troca de interação cada vez mais genuína entre esses estudantes e os demais colegas, sendo notório o empenho e o desejo de participar demonstrados por eles ao longo das aulas. Esse dado dialoga com estudos que indicam que crianças com TEA podem desenvolver habilidades em uma segunda língua quando expostas a ambientes estruturados, com estímulos visuais consistentes e mediação pedagógica

intencional (Fernandes, 2004). Longe de representar um obstáculo, o contato com a Libras constituiu, nesses casos, uma via alternativa e potencialmente acolhedora de acesso à linguagem.

Os resultados observados sugerem que o contato inicial com a Libras contribuiu não apenas para o desenvolvimento linguístico das crianças, mas também para aspectos relacionados à inclusão, à comunicação e ao respeito às diferenças. A articulação entre conteúdo significativo, ludicidade e experiência cotidiana mostrou-se um elemento central para a aquisição da Libras como L2 em contexto escolar, reafirmando a importância da mediação pedagógica intencional e da sensibilidade às necessidades de cada estudante. Esses resultados dialogam com Freire (1996), ao evidenciar que a aprendizagem se fortalece quando ocorre por meio do diálogo, da participação ativa e do reconhecimento das experiências dos educandos.

4.4 Libras no ambiente escolar: entre a legislação, a prática educacional e o interesse de estudantes ouvintes

A inclusão da Libras no currículo escolar constitui um elemento relevante não apenas para a educação de surdos, mas também para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças ouvintes. Estudos na área de aquisição de linguagem apontam que o contato com uma segunda língua na infância favorece habilidades metalinguísticas, amplia a consciência sobre a diversidade das línguas e potencializa o desenvolvimento cognitivo de forma geral (Quadros e Schmiedt, 2006). Embora a Lei Nº 3.656/2010 (Juazeiro Do Norte, 2010), estabeleça a obrigatoriedade da oferta de Libras como disciplina curricular nas escolas, verifica-se que, no município de Juazeiro do Norte, tal determinação não é cumprida de maneira plena pela rede municipal de ensino, restringindo-se, na prática, às instituições vinculadas a programas como o PIBID. Essa realidade evidencia uma ruptura entre o que a legislação prevê e o que se efetiva no cotidiano escolar, conforme alertam Lacerda e Santos (2013), ao discutirem os desafios da implementação da educação bilíngue no Brasil. Paradoxalmente, nas escolas onde o ensino de Libras é ofertado, observa-se que crianças e adolescentes ouvintes demonstram desenvolvimento linguístico significativo e interesse genuíno em

aprofundar seus conhecimentos na língua, o que corrobora a perspectiva de que a Libras, quando inserida no ambiente escolar, atua como um instrumento pedagógico potente e como via de sensibilização para a cultura e a identidade surda (Skliar, 1998).

Os benefícios cognitivos do bilinguismo para crianças ouvintes têm sido cada vez mais discutidos no campo da aquisição de linguagem no Brasil, revelando que o contato com duas línguas na infância produz efeitos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico. Quadros (1997) já sinalizava que a aquisição de uma língua de sinais por crianças ouvintes ativa processos cognitivos singulares, uma vez que a língua visual-espacial mobiliza canais perceptivos distintos daqueles acionados pela língua oral, promovendo uma ampliação das capacidades de representação mental e de processamento da informação. Nessa perspectiva, Fernandes (2006) destaca que crianças expostas à Libras desenvolvem de forma mais aguçada a consciência metalinguística a capacidade de refletir sobre a linguagem como objeto de conhecimento, habilidade reconhecida como preditora de melhor desempenho em leitura, escrita e compreensão textual na língua portuguesa. Corroborando essa perspectiva, Lacerda (2006) aponta que ambientes escolares bilíngues, nos quais a Libras circula de forma ativa, favorecem o desenvolvimento de funções executivas como atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, beneficiando tanto estudantes surdos quanto ouvintes. Dessa forma, a inserção da Libras no currículo escolar para crianças ouvintes não representa apenas um gesto de inclusão social, mas uma estratégia pedagogicamente fundamentada, capaz de enriquecer o desenvolvimento linguístico e cognitivo na infância de maneira significativa (Quadros e Schmiedt, 2006).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além dos ganhos observados nas crianças, esta experiência também deixou marcas profundas em minha própria formação enquanto futura professora de Libras. Ingressei no PIBID como uma pessoa tímida, com receio de me expor e de conduzir um processo pedagógico com autonomia. No entanto, o contato diário com as crianças, a troca constante de saberes e a necessidade de adaptar minha prática às suas demandas me ensinaram tanto quanto pretendia ensinar. Aprendi a confiar mais em mim mesma, a lidar com os imprevistos da sala de aula e a reconhecer, na simplicidade dos gestos infantis, lições valiosas sobre paciência, escuta e afeto. Esse processo de amadurecimento pessoal e profissional reforça o valor formativo do programa: mais do que uma iniciativa que leva a Libras às escolas, o PIBID constitui um espaço em que nós, licenciandos, também aprendemos a nos tornar professores não apenas transmissores de conteúdo, mas mediadores sensíveis de encontros entre línguas, culturas e subjetividades.

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID/Letras-Libras da UFCA revelou que ensinar Libras a crianças ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é apenas possível: é uma prática pedagogicamente fértil, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de encontro entre línguas, corpos e formas de ver o mundo. Crianças que, no início, não sabiam o que era a Libras, terminaram o processo perguntando espontaneamente como se sinalizava "mãe", "pai", buscando aprender o alfabeto manual de seus próprios nomes pequenos gestos que revelam algo maior: o desejo genuíno de se comunicar de uma forma nova. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 47), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.". Essa perspectiva reafirma que o ensino da Libras, quando desenvolvido de forma significativa, favorece a construção do conhecimento, o respeito à diversidade linguística e a formação de sujeitos mais sensíveis às diferenças.

Os resultados apontam que a aprendizagem da Libras nessa faixa etária se mostrou significativa quando mediada por práticas lúdicas, recursos visuais e conteúdos próximos ao cotidiano das crianças, em consonância com os pressupostos vygotskianos sobre a mediação sociocultural como condição do

desenvolvimento, isto se evidenciou em atividades nas quais se ensinava sinais sobre família, em que se fazia a árvore genealógica de cada aluno, ou aprendiam sobre as profissões, em que os discentes se engajaram ao afirmarem qual profissão gostariam de seguir. A interação entre pares emergiu como um dos elementos mais potentes do processo, confirmando que a aprendizagem é fundamentalmente uma construção social, e que ambientes colaborativos favorecem avanços que a instrução direta isolada não alcançaria. Tal constatação corrobora a perspectiva de Vygotsky (1991), para quem aquilo que a criança consegue realizar em colaboração com os colegas hoje indica aquilo que será capaz de realizar de forma autônoma amanhã, de modo que a Zona de Desenvolvimento Iminente se configura como espaço privilegiado de aprendizagem da língua de sinais.

O contato com a Libras também evidenciou benefícios que ultrapassam o campo estritamente comunicativo. As crianças demonstraram desenvolvimento da consciência metalinguística, ampliação das formas de representação simbólica e fortalecimento de funções cognitivas como atenção e memória de trabalho, aspectos que a literatura sobre bilinguismo bimodal aponta como efeitos do gerenciamento simultâneo de dois sistemas linguísticos de modalidades distintas. Esses achados reforçam a pertinência de se incluir a Libras no currículo escolar não apenas como gesto de inclusão, mas como estratégia pedagógica fundamentada.

No que diz respeito à formação docente, a experiência no PIBID se mostrou um espaço singular de articulação entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores de Libras vivessem os desafios e as potencialidades do ensino plural em contexto real, com reflexão crítica e acompanhamento formativo. Esse modelo de inserção qualificada na docência é especialmente relevante em um campo ainda em consolidação como a Licenciatura em Letras-Libras.

Por fim, este relato evidencia uma contradição que não pode ser ignorada: enquanto a legislação garante o direito à Libras na escola, a realidade da rede pública da cidade de Juazeiro do Norte ainda restringe esse acesso a contextos pontuais, como o PIBID. Se trinta crianças ouvintes, em poucos meses, se apaixonaram por uma língua diferente da sua, e nela encontraram uma nova forma de se expressar e de enxergar o outro, fica a pergunta que este trabalho deixa em aberto: quantas outras crianças ainda esperam por essa oportunidade?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

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

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CRUZ, Carina Rebello; FINGER, Ingrid. Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 389-398, jul./set. 2013.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Autismo e linguagem. *In*: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (org.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane Maria de (org.). **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

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

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **DSM-5 TR e CID-11**: Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. [S. l.], 19 mar. 2023. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 3 jul. 2026.

ISIDORIO, Allisson Roberto. Inclusão: aulas de Libras (L2) para crianças ouvintes em uma escola inclusiva no Programa Mais Educação. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, n. 20, p. 1-15, jan. 2017.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). **Lei nº 3.656, de 23 de março de 2010**. Institui a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - no currículo escolar no âmbito do Município de Juazeiro do Norte e dá outras providências. Juazeiro do Norte: Prefeitura Municipal, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LEE, Diany Akiko. **Língua Brasileira de Sinais (Libras) como proposta metodológica na Educação Infantil**: uma análise do processo de ensino e aprendizado em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança - UAC/UFSCar. 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

LENNEBERG, Eric H. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley & Sons, 1967.

LIMBERGER, Bernardo Kolling; BUCHWEITZ, Augusto. Estudos sobre a relação entre bilinguismo e cognição: o controle inibitório e a memória de trabalho. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 67-87, dez. 2012.

MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIEIRA, Jarbas Santos; GOMIDE, Ana Gracinda Vaz. PIBID e a formação de professores: contribuições e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 527-549, abr./jun. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que este Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia/Tese/Dissertação), escrito sob minha orientação, está em versão final, de acordo com as solicitações realizadas pela banca examinadora.

Informo também que procedi à revisão final do texto, constatando que atende às especificações das normas da ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos da UFCA, no que diz respeito ao conteúdo e à formatação.

 Documento assinado digitalmente
LINCOLN DAMACENA OLIVEIRA
Data: 08/09/2026 16:46:23 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Juazeiro do Norte, Ceará, 08/09/2026