



Ensino e atuação da/na Libras como primeira língua

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento



EDESP-UFSCar

ENSINO E ATUAÇÃO
DA/NA LIBRAS COMO
PRIMEIRA LÍNGUA



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora da Educação Especial e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar) Maria Josep

Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil

Coleção: Especialização Lato Sensu em Educação de Surdos em
Abordagem Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa)

Coordenação: Vanessa Regina de Oliveira Martins

ENSINO E ATUAÇÃO DA/NA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2026

© 2026, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

L131e

Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de.

Ensino e atuação da/na Libras como primeira língua / Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento. – Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2026.
49 p.

ISBN – 978-65-89874-88-1

1. Libras. 2. Educação de surdos. 3. Língua de sinais. I. Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro. II. Título.

CDD – 371.912 (20a)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

SUMÁRIO

Introdução.....	6
1 Educação bilíngue: pensamento e linguagem.....	7
2 Desafios educacionais da atualidade em relação ao ensino de alunos surdos.....	17
3 Desenvolvimento narrativo de crianças surdas e instrumentos de avaliação.....	26
Considerações finais.....	41
Referências.....	43
Súmula curricular das autoras.....	47

Introdução

Olá, leitores e leitoras. Neste livro, vocês irão conhecer sobre o ensino e atuação da Libras como primeira língua na escolarização do surdo. Abordamos a língua de sinais como língua de ensino e de atuação na escola. Enfatizamos a Libras como central na educação de surdos. Analisamos com detalhe cada uma das funções da Libras dentro da escola: comunicação, interação, instrução e ensino. Também abordamos a narrativa em sinais como forma de avaliação do desenvolvimento da Libras na criança surda.

Boa leitura!

Educação bilíngue: pensamento e linguagem

<https://youtu.be/QYIv3HaOT74>



A proposta de educação bilíngue para surdos é uma abordagem educacional que objetiva tornar acessível à criança surda duas línguas no espaço escolar. Contudo, o espaço escolar em geral mostra-se conflituoso e pluridiscursivo, de forma tal que o contato entre duas línguas não é neutro, nem pacífico. A palavra em qualquer das línguas não é ideologicamente vazia, transporta forças e estruturas distintas que instauram um confronto ideológico entre as línguas (Lodi, 2004), ou seja, dizer em Libras (língua brasileira de sinais) pode não ser o mesmo que dizer em língua portuguesa, dependendo de quem enuncia e de quem se pretende alcançar. Assim, os conceitos e significados construídos na primeira língua precisarão ser ressignificados na segunda língua, em um processo que colabora para um pensamento e conceituação mais aprofundados em ambas as línguas.

No caso dos alunos surdos, ou pelo menos para a grande maioria deles, o português na modalidade oral poderia ser considerado como sua língua materna (já que se trata da língua que recebeu de sua família) – mas não é acessível para eles. A Libras é, então, considerada como sua primeira língua (L1), já que, sendo ofertada visuogestualmente, é acessível a ele e favorece a constituição de sua subjetividade. E a modalidade escrita do português é considerada como uma segunda língua (L2), da qual se apropriará – se forem oferecidas condições adequadas de ensino e aprendizagem.

Para que ambas as línguas sejam construídas reflexivamente e constituam ponte para uma relação de diálogo e de aprendizagem, é necessário que ambas tenham prestígio e função no ambiente escolar. O poder das palavras em português mantém-se indiscutível nos discursos, a sociedade costuma valorizar muito quem domina a forma escrita, tanto entre ouvintes quanto entre surdos, tornando inferiores os sujeitos que não a dominam

(Gnerre, 1985). Em contrapartida, a Libras, ainda que se faça presente no espaço escolar, corre o risco de ser apagada e descaracterizada nos processos de ensino e aprendizagem (Lodi, 2013), já que não é a língua mais valorizada nesses processos.

Destarte, é fundamental que as práticas escolares que envolvem o sujeito surdo estejam atentas ao desenvolvimento da Libras como uma “língua de interação face a face” (Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020), a língua em que os debates, perguntas e explicações em sala de aula poderão fazer sentido e serem apropriados pelos estudantes surdos, como base fundamental para seu desenvolvimento linguístico-cognitivo e para aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Todavia, são restritas as ações de ensino de Libras na escola de forma geral, e mais escassas ainda as ações avaliativas sobre o desempenho, conhecimento, fluência e uso efetivo dessa língua pelos estudantes surdos. As considerações apontadas por Gràcia *et al.* (2012) sobre o precário trabalho com língua oral nas escolas e, no caso dos surdos, com a Libras se aplicam de forma contundente ao trabalho com usos e desenvolvimento de línguas de sinais nos espaços escolares frequentados pelas crianças surdas.

No Brasil, a inclusão escolar de alunos surdos prevê ensino na/de Libras como língua de instrução para as séries iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e a presença e o acompanhamento do intérprete de Libras a partir do Ensino Fundamental II (conforme definido no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), considerando que nesta etapa de ensino a fluência na língua de sinais já estará bastante desenvolvida e que os estudantes surdos poderão acompanhar os conteúdos escolares mediados por processos tradutórios (para maior aprofundamento, ver Lacerda (2009) e Lodi e Lacerda (2009)). Assim, é fundamental que, nos anos iniciais, o ensino tenha a Libras como língua de instrução e que as crianças surdas possam desenvolver essa língua de forma plena.

Na proposta de ensino bilíngue, a língua de sinais deve ser a principal mediadora do processo educativo, pois é por meio dela que o sujeito surdo vai interagir discursivamente com o outro e elaborar as significações que darão base para a aprendizagem da segunda língua, assim como atribuir sentidos às suas vivências afetivas e sociais. Contudo, no cenário atual, práticas de educação bilíngue têm sido frequentemente mal interpretadas como segregacionistas, gerando tensões em relação aos propósitos da Educação Especial e da Educação Inclusiva. A educação bilíngue de surdos não se

opõe à inclusão, mas defende que os direitos linguísticos dos surdos sejam respeitados. A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, cria um novo subcapítulo na Lei de Diretrizes e Bases, colocando a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino específica e abrindo novos caminhos e tensões para o debate sobre direitos e a política de inclusão educacional no país (Rocha et al., 2021).

Nesse contexto, estudos sobre o desempenho de estudantes surdos no final da Educação Básica indicam a importância da qualidade do ensino, necessária para o sucesso acadêmico, bem como em avaliações de larga escala e para o ingresso e permanência na universidade. Práticas bilíngues têm sido recorrentemente negadas a esse público no cotidiano da Educação Básica, e isso faz com que seu desempenho, mesmo quando ofertadas algumas condições de acessibilidade, seja abaixo da média esperada para seu nível educacional, não favorecendo seu pleno desenvolvimento acadêmico (Rocha; Lacerda, 2023).

Nessa direção, é fundamental pensar práticas para o desenvolvimento e avaliação do uso de Libras no espaço escolar, principalmente no contexto da educação bilíngue de surdos, ou seja, realizar avaliações e reavaliações de linguagem de estudantes surdos como forma de fomentar reflexões sobre o desenvolvimento da Libras, visando intervir nas práticas desenvolvidas em espaços escolares; e, ainda, desenvolver e fortalecer a formação de gestores e professores de redes de ensino para análise de desempenho dos estudantes em Libras, visando a produção de conhecimentos junto aos profissionais da educação bilíngue de surdos sobre as práticas desenvolvidas em espaços que promovem a educação de surdos, de forma tal que esse público esteja mais bem preparado para alcançar melhores resultados educacionais em sua trajetória escolar.

1.1. Considerações sobre linguagem e língua

À luz do referencial teórico histórico-cultural, a linguagem, como é concebida, tem papel central na constituição dos sujeitos. Sem uma língua, um sujeito não pode se humanizar. As pessoas constituem-se a partir da internalização das formas culturais da atividade, o que elas vivenciam com o outro é internalizado por meio da língua, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de agir e pensar. A linguagem ocupa papel fundamental

nesse processo de transformações que emergem e se consolidam nas relações sociais, na participação do sujeito na cultura (Góes, 1996).

Para Vygotsky (1979, 1984), a trajetória principal do desenvolvimento da criança é de progressiva individuação, ou seja, trata-se de um processo que se origina nas relações sociais – nas relações que ela realiza com o outro, interpessoais – e que aos poucos se transforma em características inteiramente novas, no plano intrapessoal, em seu pensamento. Assim, a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social; desenvolve-se no plano das interações sociais, nas relações interpessoais, e sem o outro não há como ter um desenvolvimento linguístico efetivo.

As estruturas do diálogo, quando dominadas pela criança, transformam-se nas estruturas básicas do seu pensamento, pois “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 1979, p. 73).

A linguagem, tanto do outro como da própria criança, assume papel central também na internalização. Todas as funções mentais são processos mediados por signos, que são meios fundamentais para a orientação e a organização dessas funções. A atenção, a memória e o raciocínio são guiados pelas palavras/signos – a palavra guia o olhar, a percepção, a memorização, permitindo converter aquilo que é vivido nas relações sociais em pensamento. Por participar da constituição do pensamento, a linguagem exerce uma influência direta nas funções mentais, propiciando uma transformação na atenção, na memória e no raciocínio, entre outras (Góes, 1996).

Concebida, então, como instância de significação do homem com as coisas, com outros homens e consigo próprio, é na linguagem que o desenvolvimento cultural do homem é constituído (Góes, 1996). Dessa forma, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de modo geral e é a mais direta expressão da natureza da consciência humana.

A consciência se reflete na palavra da mesma forma que o sol em uma pequena gota d’água. A palavra é para consciência o que o microcosmo é para o macrocosmo, o que a célula é para o organismo, o que o átomo é para o universo. É o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 1984, p. 147).

Além disso, é a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também na e pela

linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, os sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem. É também pela linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. Quando dizemos a palavra “animal”, não nos referimos a um ser específico, mas a um conjunto de seres que em nossa cognição definimos como “animais” e que são agrupados pela força da palavra. A língua permite que organizemos o mundo em que vivemos de um determinado modo, que, apesar de “único” do ponto de vista da realidade, pode ser muito diferente de acordo com o modo como é enunciado.

Considerando-se o papel central da linguagem para a constituição dos sujeitos e o fato de que a língua de sinais é a única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos, uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento dos alunos surdos deve estar atenta à especificidade de desenvolvimento de linguagem desses sujeitos e à sua dificuldade de acesso à cultura majoritária, se essa mediação ocorrer, unicamente, pela linguagem oral.

Na maioria das famílias a primeira língua da criança é a língua dos seus pais. Então as crianças surdas com pais surdos são expostas à língua de sinais muito cedo, a adquirindo sem esforços. Muitos pesquisadores reconheceram que as crianças surdas filhas de pais surdos têm um melhor desempenho acadêmico e psicológico que as crianças surdas filhas de pais ouvintes. Uma razão para isso é que os pais surdos têm uma melhor aceitação da surdez, além disso, possuem expectativas mais realistas com relação ao sujeito surdo, aceitando seus filhos como eles são. Um outro fator de extrema relevância é o uso da língua de sinais entre os pais e a criança, o qual favorece sua constituição enquanto sujeito social de forma harmoniosa. Apesar da importância da língua de sinais, a maioria dos surdos é exposta primeiramente à linguagem oral, língua de seus pais ouvintes E não à língua de sinais. Em muitos casos, o fato de a criança surda não dominar a linguagem oral e nem ter experiências linguísticas ricas na língua de sinais pode causar um significativo atraso de linguagem (Guarinello; Lacerda, 2014, p. 517).

Assim, destaca-se que a principal necessidade especial de sujeitos surdos é seu acesso a uma língua que seja compreensível para eles, para que possam pensar sobre si e sobre o mundo. Cabe destacar que o impedimento

de acesso à língua oral usada pela maioria ouvinte é o que os exclui dos processos sociais e de desenvolvimento.

No Brasil, na atualidade, a educação de surdos está amparada pelo Decreto 5.626/2005, que afirma o direito da pessoa surda a uma educação bilíngue, que contemple seu direito linguístico de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que lhe seja acessível (Brasil, 2005). Tal proposta de escolarização pressupõe que os educandos surdos tenham acesso a Libras em situações dialógicas favorecedoras de seu desenvolvimento linguístico a partir do contato com interlocutores fluentes nas duas línguas envolvidas – a língua de sinais e a língua portuguesa. Nessa direção, os educadores precisam ter domínio tanto das línguas quanto dos modos peculiares de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais. Tal domínio, tanto por parte dos alunos como por parte dos docentes, é fundamental para possibilitar que o surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e que possa trabalhá-los tanto na língua de sinais como em português. Países que optaram por essa abordagem oficialmente mostram resultados muito satisfatórios no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem das pessoas surdas (Lissi; Svartholm; González, 2012).

Ao mesmo tempo, a atual política educacional de inclusão defende que o público da Educação Especial (PEE) frequente as escolas regulares próximas de seus domicílios, compreendendo a inclusão com ênfase apenas na aceitação social da presença desses alunos em salas de aula no ensino comum. Entretanto, se o objetivo é oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento, os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, nos quais circulem a Libras e a língua portuguesa, e isso não pode ser alcançado se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em Libras para se relacionarem com ele. Lacerda (2006) e Góes e Tartuci (2002) debatem e justificam a necessidade de inclusão de alunos surdos a partir do respeito à sua língua, à sua necessidade de desenvolver essa língua e, portanto, do seu direito a conviver com ouvintes e outros surdos em seu espaço escolar.¹

1 Em nossas experiências de inclusão bilíngue de alunos surdos (município de Piracicaba-SP, Campinas-SP, São Paulo-SP e São Carlos-SP) em redes municipais de ensino, as crianças surdas foram inseridas em escolas comuns consideradas polos de educação de surdos, de modo a possibilitar a convivência com alunos ouvintes e com alunos surdos, favorecendo a circulação de ambas as línguas (Libras e português) no espaço escolar e possibilitando que tanto os alunos surdos quanto os ouvintes ampliassem seus conhecimentos em português e em Libras.

Assim, o desenvolvimento do aluno surdo depende da sua competência em língua de sinais (Fernandes, 2006; Lacerda; Santos, 2013; Lodi, 2004). São as práticas dialógicas que promovem o desenvolvimento de língua e linguagem, e a criança surda precisa muitíssimo dessa oportunidade (Moura, 2013). E essa competência em Libras precisa ser alcançada principalmente no ambiente escolar, já que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, e em seus lares, em geral, não terão possibilidades de maior aprimoramento linguístico.

1.2 A condição bilíngue dos sujeitos surdos e sua educação

Pela falta de acesso à língua majoritária, o histórico de uma educação voltada para ouvintes ou para fazer ouvir registrou falhas e fracasso acadêmico de grande parte dos alunos surdos, ao longo da história e ainda nos dias atuais. Por mais de um século, os discursos sobre surdos produziram sujeitos deficientes, significados pela ausência da audição e da oralidade (Skliar, 1999; Lodi, 2004). Impulsionado pelos estudos de Stokoe (1960) e sua descrição linguística da língua de sinais americana, o discurso sobre a surdez sofreu um deslocamento na direção da aceitação do valor e da função linguística das línguas visuogestuais, como possibilidade de expressão em qualquer nível de abstração (Moura, 2013).

No entanto, questões sobre as práticas educacionais que consideravam a particularidade linguística dos sujeitos surdos só vieram a ser problematizadas algumas décadas mais tarde, com o movimento multicultural da década de 1980 e o fortalecimento da comunidade surda, de sua língua e sua cultura (Moura, 2000).

Desse modo, a escola tem recorrentemente cometido o equívoco de esperar que o surdo adquira espontaneamente uma modalidade de língua para a qual ele é organicamente impedido, por um canal sensorial que tem alterações, e ainda requerer que, a partir de uma linguagem que não adquiriu plenamente e à qual não tem acesso adequado, aprenda conteúdos que não foram planejados de acordo com sua singularidade.

A aprendizagem tardia da língua de sinais pode comprometer o avanço conceitual de alunos surdos, que se fixam apenas nos atributos concretos dos objetos (por exemplo, aquilo que eles veem, e não a explicação, por meio da língua, sobre o que aquilo significa), por falta de língua adquirida nas interações sociais. Sem possibilidades de aquisição de uma língua que

permita significar e serem significadas, as crianças surdas que não têm acesso à língua de sinais ficam impedidas de um desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores, permanecendo aquém do desenvolvimento cognitivo esperado para sua idade.

Filhos surdos de pais surdos (que não perfazem 10% dos casos) têm a possibilidade de participar integralmente de práticas sociais em sua dimensão discursiva (aprendem e enunciam em língua de sinais). Vão, assim, constituindo seus processos de significação de mundo, de constituição social e ideológica, processualmente desenvolvendo suas funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1984), com as quais operam sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Esse desenvolvimento linguístico lhes proporciona chegar à escola em condições de obter sucesso acadêmico. No entanto, se essas crianças se depararem em seu processo de escolaridade com ações de repressão e apagamento de sua língua, podem não ter o sucesso esperado.

1.3 Interação comunicativa em sala de aula: foco nas línguas de sinais

Vale lembrar que as línguas de sinais são línguas que se materializam na modalidade visuogestual e são usadas pelas comunidades surdas para as interações sociais² (Jarque, 2016). Elas desempenham nas relações sociais o mesmo papel que a oralidade desempenha para os sujeitos ouvintes. A princípio não parece adequado tratar uma língua de sinais como uma língua oral, já que ela não o é; todavia, as práticas que envolvem seus usos, os textos que produz são similares aos textos e usos das línguas orais, em sua modalidade face a face, como ocorre nas relações sociais, e é nesse sentido que propomos esta reflexão. As línguas de sinais são utilizadas em contextos de “oralidade”, à semelhança de línguas de grupos indígenas ou comunidades rurais que não têm tradição de uso de língua escrita, pois são línguas plenas para a interação de seus usuários.

Contudo, é necessário destacar que as modalidades oral e escrita de uma língua formam um contínuo discursivo, nem sempre sendo possível

2 As línguas de sinais são línguas de modalidade visuogestual, por utilizarem, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Nesse sentido, diferencia-se da língua portuguesa, que é uma língua oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos.

marcar as diferenças entre essas produções. Há discursos orais que parecem “escritos”, e há bilhetes escritos que parecem “fala”! A língua oral e a língua “fixada” (escrita ou gravada em vídeo, como é o caso das línguas de sinais, por exemplo) são categorias difusas com a presença de produções prototípicas e de produções marginais, como evidenciam os textos escritos convencionais (livros, por exemplo) ou a interação escrita em aplicativos móveis como o WhatsApp. Por tudo isso, consideramos a conversação face a face em uma língua de sinais como um exemplo prototípico de oralidade.

Também cabe destacar a importância de usos das línguas de sinais em contextos de “fixação” – quando textos em língua de sinais são planejados, preparados e registrados, e não apenas fruto da conversação espontânea. Estes, em geral, são registrados em algum tipo de guia, escrito em glosas ou palavras-chave na língua falada, ou mediante algum sistema de símbolos, como o SignWriting.³ Constituem exemplos de “fixação” os vídeos disponíveis em boa parte das plataformas digitais (videoblogs, YouTube, canais institucionais das entidades dos movimentos sociais surdos, páginas oficiais, entre outros) ou os vídeos de uso pessoal enviados por usuários de línguas de sinais via dispositivos móveis com finalidade de comunicação.

É por essa razão que aproximamos aqui o lugar das línguas de sinais na sala de aula, em relação aos alunos surdos, ao lugar ocupado pela oralidade nas salas de aula, em relação aos alunos ouvintes.

Assim, a necessidade de ofertarmos para os alunos surdos salas cuja língua de instrução seja a Libras parece bastante clara, uma vez que é impossível um professor fluente na Libras e em Português usar simultaneamente duas línguas para os propósitos pedagógicos. Se as crianças surdas forem incluídas em salas de ouvintes, o trabalho do professor bilíngue se deslocará para a atuação tradutória, e sabemos que nos anos iniciais as crianças, pela não fluência na Libras, não acompanham a aprendizagem adequadamente por meio de interpretação (Lodi e Lacerda, 2009) (Lacerda, 2014, p. 51-52).

É fundamental pensar práticas para o desenvolvimento de Libras no espaço escolar, principalmente no contexto das salas que tenham a Libras como língua de instrução. Cabe aos professores promoverem reflexão sobre a linguagem utilizada pelos alunos, autorregulação dos turnos dialógicos,

3 O SignWriting “é um sistema de escrita de línguas de sinais. Essa escrita expressa as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais” (Escrita de Sinais, 2025).

a participação ativa de todos, de modo a favorecer o desenvolvimento da Libras. Contudo, o professor habitualmente não é consciente de sua possibilidade de atuação no que se refere ao desenvolvimento de uma língua nas relações face a face (Gràcia *et al.*, 2012).

Desafios educacionais da atualidade em relação ao ensino de alunos surdos

<https://youtu.be/vn45dAyJ23s>



O maior desafio da educação de surdos é proporcionar um ambiente escolar no qual as singularidades das pessoas surdas sejam respeitadas. Para que isso ocorra, a escola precisa pensar a inclusão desses sujeitos a partir de uma perspectiva linguística em que a língua de sinais seja a língua em que ocorrem as interações e a transmissão de conhecimentos. Essa perspectiva linguística é a defendida pela Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), quando propõe a educação bilíngue:

Educação Bilíngue (Libras e Português escrito) de Surdos – é a escolarização oferecida aos estudantes surdos sinalizantes, surdocegos, estudantes com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades/superdotação e surdos com deficiências associadas. Trata-se de **oferta de toda a escolarização em Libras como primeira língua para comunicação, interação, instrução e ensino**, e português escrito como segunda língua como disciplina escolar e como instrução (Brasil, 2022, p. 10, grifo nosso).

Neste livro, abordamos a língua de sinais como língua de ensino e de atuação na escola. Não trataremos da língua portuguesa, pois nosso foco é a Libras e como ela deve ser central na educação de surdos. Analisaremos com detalhe cada uma das funções da Libras dentro da escola, definidas na citação acima: **comunicação, interação, instrução e ensino**.

2.1 Libras como forma de comunicação

O ser humano é um ser social, e uma das características intrínseca ao modo de viver em grupo é a capacidade de comunicação. Para Vygotsky (2005, p. 9), “A função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social”. Isso significa que o ser humano, sendo essencialmente social, precisa da linguagem para se comunicar e se manter na relação com outros seres. A comunicação humana é diferente da de outros animais, que não produzem signos ou expressam ideias, mas apenas afetos. “O ganso atemorizado que de súbito se apercebe de um perigo e alerta todo o bando com os seus gritos não está dizendo aos restantes o que viu, antes está contaminando os outros com o seu medo” (Vygotsky, 2005, p. 9). Diferentemente, o humano comunica o que vê, o que vive, o que sente, expressa opiniões, argumenta, discute, concorda, discorda etc.

Para garantir que a Libras proporcione a comunicação da criança surda com outras pessoas, a escola deve, desde a Educação Infantil, proporcionar que essa língua circule de modo pleno no ambiente escolar. É preciso brincar **em Libras**, contar histórias **em Libras**, conversar sobre os acontecimentos de dentro e fora da escola **em Libras**. Professores bilíngues surdos e ouvintes são, portanto, essenciais desde a Educação Infantil, por meio de “um trabalho que possibilite ao bebê e à criança surda uma ‘imersão’ na Libras e na cultura surda por meio de interações com outros bebês surdos, crianças surdas e profissionais surdos e ouvintes proficientes que conheçam sobre o processo de aquisição de língua de sinais” (Stumpf; Linhares, 2021a, p. 36).

Além de proporcionar essa “imersão” na língua de sinais, a escola precisa acolher os pais, esclarecê-los sobre a importância da Libras para a comunicação com seus filhos. O acolhimento dos pais é essencial, pois a escola pode ser o primeiro lugar, senão o único, em que os pais terão acesso a informações não preconceituosas sobre a língua de sinais. Os pais que recebem informações honestas sobre as possibilidades de desenvolvimento de seus filhos por meio da língua de sinais e têm oportunizada pela escola a aprendizagem dessa língua (por meio de encontros e cursos de Libras) não só passam a se comunicar com seus filhos, como vivenciam um alívio da culpa ou da ansiedade que sentiam ao ter como única possibilidade a oralização de seus filhos (Nascimento, 2023).

A aquisição de Libras na escola é um processo que ocorre espontaneamente na relação das crianças entre si e com seus professores, uma vez que

“as línguas gestuais serão, para as crianças surdas, as línguas instituídas que circulam sem artifícios e sem trabalho consciente” (Bisol; Sperb, 2010, p. 10). Elas não precisam se esforçar para aprendê-las, mas, como qualquer criança, se o ambiente proporcionar uma imersão nessa língua, irão, naturalmente, adquiri-la e se comunicar por meio dela.

2.2 Libras como forma de interação

Obviamente, comunicar e interagir são processos intrinsecamente imbricados. Quando nos comunicamos, interagimos com outras pessoas. Porém, o que queremos destacar nesta seção é que a Libras permite mais do que comunicação, permite à criança surda sentir-se pertencente a um grupo. Segundo Oliveira (1993, p. 99), “interação social é fundamental para o desenvolvimento das formas de atividade de cada grupo cultural: o indivíduo internaliza os elementos de sua cultura, construindo seu universo intrapsíquico a partir do mundo externo”.

A criança surda, ao ser inserida em um ambiente escolar bilíngue e ao imergir na língua de sinais, passa a internalizar elementos da cultura e começa, provavelmente pela primeira vez, a se sentir pertencente a um grupo. “A língua de sinais possibilita práticas sociais que tornam seus membros participantes de um grupo sociolinguístico e permite a interação e o compartilhamento de significados” (Bremm; Bisol, 2008, p. 277). Compartilhar significados é poder negociar regras nas brincadeiras, discutir com os colegas, proferir opiniões, falar sobre o passado e o futuro, decidir sobre o que quer e o que não quer, argumentar e dizer sobre si, sobre sentimentos, angústias, alegrias.

Em uma pesquisa realizada por Alves (2019), a autora observou salas inclusivas com crianças surdas na Educação Infantil. Em uma escola em que havia uma única criança surda em uma sala de ouvintes, a pesquisadora relata o seguinte episódio:

Enquanto a professora E. explicava a atividade à turma, N. mantinha-se alheio, observando tudo ao seu redor. A intérprete L., sentada ao seu lado, fez uma tentativa de lhe interpretar o que a professora falava, mas como ele não atentava para ela, parou. Ela sinalizou para que ele guardasse o caderno, pois iria fazer uma atividade na folha. Mas ele, apresentando comportamento agitado, tentava jogar o que tinha em mãos, e tentou bater na intérprete várias vezes; ela reagiu segurando sua mão enquanto falava e sinalizava que não podia bater. N. saiu da cadeira e se sentou no chão. A professora E. veio até ele e com expressão séria ordenou que se

sentasse, apontando a cadeira. Ele obedeceu. Após insistência dele em jogar a folha de atividade no chão e bater na intérprete, ela o colocou sentado no chão sozinho. Ele chorou, e ela falava e sinalizava que não podia bater. Ela disse que tem dia que ele bate em todos os colegas (Alves, 2019, p. 134).

Nesse episódio, é possível verificar que, embora a Libras esteja na sala de aula, a única pessoa com quem a criança pode se comunicar é seu intérprete. Não há interação com outras crianças da sala, visto que elas são ouvintes. “N. está rodeado de crianças, mas não pode brincar e tampouco conversar com nenhuma delas. O seu ‘mau’ comportamento pode ser uma resposta por não suportar mais viver isolado na torre!”⁴ (Alves, 2019, p. 134).

A interação em Libras com outras crianças, jovens e adultos surdos é necessária para a constituição de uma autoimagem positiva. A criança que se vê rodeada por crianças que utilizam outra língua que ela não compreende acaba por se sentir inferiorizada, sem entender ao menos o que a torna diferente das outras. “Essencialmente para a criança pequena, há a necessidade de que a língua de sinais circule na escola como língua de diálogo, de brincadeiras, de interação e de instrução e não apenas como tradução da fala do professor” (Tebet et al., 2024, p. 16).

Para que a interação em Libras ocorra na escola, é necessário que haja interlocutores – crianças, jovens e adultos – capazes de se comunicar nessa língua. Um(a) professor(a) surdo(a) é um grande ganho para a criança ou jovem surdo. A identificação com um adulto surdo permite à criança ou jovem desenvolver uma autoimagem positiva, ao perceber que, como ela, esse adulto tem uma língua sinalizada e que não precisa se “esforçar para ser quem não é”. A interação com um(a) professor(a) surdo(a) contribui para a constituição subjetiva saudável da criança e jovem surdo, sendo esse adulto, muitas vezes, um adulto significativo na vida da pessoa surda, aquele cuja memória permanece como alguém que concedeu a “oportunidade de usar as mãos”, incentivando uma comunicação acessível (Falcone, 2023).

A presença de professores surdos e professores bilíngues (para as séries iniciais do Ensino Fundamental) é essencial. A participação desses profissionais no contexto bilíngue repercute de maneira significativa na vida dos estudantes surdos. Assim, a língua está contextualizada nas

4 A autora usa a expressão “isolado na torre”, pois atribuiu à cada escola, lócus da pesquisa, o nome de um conto infantil. Para essa escola atribuiu o nome de Rapunzel, por causa do isolamento em que vivia a criança surda “supostamente incluída” na sala de aula.

interações em uma mesma comunidade linguística e social. Surdos adultos são referência linguística, social e cultural para as crianças. Surdos têm consigo as experiências de vidas surdas que atravessam a Libras, bem como o jeito surdo de ser (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 40-41).

2.3 Libras como língua de ensino

A escolarização das crianças e jovens surdos exige que a Libras, além de circular na escola como língua de comunicação e interação, entre no currículo como objeto de aprendizagem, ou seja, a língua de sinais precisa ser ensinada, assim como as crianças ouvintes aprendem a língua portuguesa na escola, como um componente curricular. Não sendo falantes dessa língua, por não ser a língua de seus pais (exceto as filhas de surdos), as crianças vão adquirir a Libras ao ingressar na Educação Básica. Tornar a Libras um componente curricular escolar é pressuposto básico de uma educação bilíngue para surdos. Estudar Libras na Educação Básica tem como um dos pilares a utilização de histórias em Libras, de forma que o estudante surdo possa ampliar o léxico, desenvolver a gramática, expandir inferências sobre as narrativas, além de promover que ele próprio possa produzir narrativas em vídeo, organizando sua expressão (Stumpf; Linhares, 2021b). Para promover narrativas em Libras, os estudantes surdos precisam ter acesso na escola à literatura e à arte surda. Desse modo, poderão também produzir vídeos tendo como referência narradores, poetas e artistas surdos.

A literatura surda na escola interfere também diretamente na formação de uma consciência do que é ser surdo, como afirma Nichols (2016, p. 34):

O processo de aquisição da língua de sinais se insere na produção da cultura surda, isto é, um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas surdas que possuem sua própria língua, seus valores, regras de comportamento e tradições. A literatura surda possibilita explorar a experiência do que é ser surdo, além de expandir o imaginário e a fantasia dentro da experiência visual.

São algumas atividades que podem compor o componente curricular de ensino de Libras para os estudantes surdos:

- analisar narrativas, diálogos e poesias em Libras;
- analisar e discutir postagens de *influencers* surdos nas redes sociais;
- produzir vídeos em Libras com diferentes gêneros textuais;

- analisar em grupo os vídeos e refazê-los de forma a torná-los mais compreensíveis.

Essas atividades contribuem para o aprimoramento do uso da Libras e fazem os estudantes surdos se apropriarem cada vez mais de sua língua.

2.4 Libras como língua de instrução

Por fim, a última função do uso da Libras dentro da educação de surdos é como língua de instrução, ou seja, língua de transmissão dos conhecimentos escolares em todos os componentes curriculares. O Decreto 5626/2005 afirma, em seu capítulo 22, parágrafo único: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005).

Ocorre que ainda é frequente que a Libras esteja na sala de aula somente em processo tradutório, e não como uma das línguas de instrução. É comum que, nas salas em que o surdo estuda com alunos ouvintes, o conteúdo seja planejado levando em consideração apenas a aprendizagem dos ouvintes (Vasconcelos; Santiago; Rocha, 2016).

A Libras como língua de instrução implica mais do que ter a língua de sinais na sala de aula, é ter o conteúdo pensado a partir da singularidade surda. Quando a Libras é a língua de instrução, o ensino de todos os componentes curriculares é pensado em Libras, e há uma valorização da visualidade na transmissão dos conteúdos de todos os componentes curriculares. Uma metodologia realmente centrada no surdo tem a visualidade como principal forma de recurso (Lebedeff, 2017).

Os recursos visuais envolvem: slides, mapas geográficos, vídeos, mapas conceituais, gravuras, animações, curtas-metragens, filmes, séries, desenhos, objetos concretos, jogos de tabuleiro, jogos digitais, entre outros. Um professor que organiza sua aula tendo a Libras como língua de instrução pensa em recursos acessíveis pela visualidade, uma vez que a língua em que o conteúdo será ministrado é também visual (Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

Partindo desse pressuposto, os professores bilíngues surdos e ouvintes devem planejar as aulas tendo a Libras como língua de veiculação da mensagem de um conteúdo planejado de forma visual, com uma pedagogia visual.

A pedagogia visual utiliza práticas didáticas com elementos visuais e a língua de sinais, como:

Contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da SignWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as experiências visuais (Campello, 2007, p. 129).

A título de exemplo, trazemos uma sequência didática proposta por Valuthky, Frizzarini e Silva (2023) para o componente curricular de biologia, no segundo ano do Ensino Médio. Essa experiência foi o Produto Educacional (PE) resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGE-CMT) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Os autores valeram-se da pedagogia visual para trabalhar os conceitos de animais vertebrados em uma sala de aula com um aluno surdo.

No Ensino Médio, os alunos surdos, em geral, já têm a Libras consolidada como sua língua matriz, e o trabalho do intérprete é adequado para realizar a mediação do conhecimento, diferentemente do que ocorre com crianças pequenas que ainda estão em aquisição da língua. Ao relatarem a sequência didática, os autores enfatizam “o protagonismo do estudante surdo na apresentação e participação dos trabalhos, e a consolidação do conhecimento sobre o conteúdo de vertebrados com enfoque em aspectos culturais do universo surdo” (Valuthky; Frizzarini; Silva, 2023, p. 7).

A sequência didática utilizou jogos, slides com imagens, desenhos na lousa, maquetes, mapas mentais, glossário com sinais específicos da biologia e classificadores visuais. Jogos como Cara a Cara, Super Trunfo e de memória foram adaptados para o conteúdo de animais vertebrados, além do uso de desenhos e maquetes, como se vê na figura a seguir.

Figura 1 – Recursos visuais utilizados na sequência didática.



Fonte: Valuthky, Frizzarini e Silva (2023, p. 8).

Os sinais utilizados pelo intérprete foram negociados com o estudante surdo, seus conceitos foram trabalhados de forma minuciosa, porque o professor da sala planejou sua aula de forma visual e permitiu que a Libras – para o estudante surdo – e a língua portuguesa – para os alunos ouvintes – fossem línguas de instrução. Tanto o aluno surdo como os ouvintes criaram classificadores para os animais vertebrados, permitindo uma melhor consolidação dos conhecimentos (Valuthky; Frizzarini; Silva, 2023).

Nesse exemplo de sequência didática, apresentamos uma entre tantas propostas possíveis para uma aula que se baseia em uma pedagogia visual e que tem a Libras como língua de instrução. A seguir, apresentamos alguns canais na internet que apresentam propostas de aulas em que a Libras é usada como língua de instrução e que utilizam recursos visuais para a compreensão do conteúdo pelos estudantes surdos.

- Libras em casa – Programa Saberes em Casa, da Prefeitura Municipal de Guarulhos:

https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/wp_site/saberesemcasa/libras-em-casa/

- Canal Sala 8:
<https://www.youtube.com/channel/UCtlGkfOCk5Wc1lhU9W5h05A>
- Canal #CasaLibras:
<https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>
- Librando – Compartilhando Literatura Surda (UFSC):
<https://librando.paginas.ufsc.br/>
- Canal TV Ines:
<https://www.youtube.com/@tvines.oficial>
- Libraria News – Notícias em Libras:
<https://www.youtube.com/@LibrariaNews>
- WSS Idiomas:
<https://www.instagram.com/reel/DGBdTFeRe0o/?igsh=ZHV6anVzYWVtdGZw>

- Canal TV CES:
<https://www.youtube.com/@TVCES>

Sem esgotar as possibilidades, esses são alguns exemplos de canais que possibilitam ao professor utilizar os vídeos em suas aulas ou se inspirar para criar recursos para uma aula em que a Libras seja a língua de instrução com uma pedagogia visual.

Desenvolvimento narrativo de crianças surdas e instrumentos de avaliação

https://youtu.be/FTQ1_Rm2e1E



No que tange à investigação do desenvolvimento narrativo de crianças surdas, destaca-se a ausência de estudos e materiais para avaliação das línguas de sinais de maneira geral e da Libras de forma mais específica. Para esta discussão nos apoiaremos na produção de Montes (2023). A autora aponta que, frequentemente, estão disponíveis materiais para avaliação de língua oral das crianças surdas, sem uma preocupação com seu desempenho nas línguas sinalizadas (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). Na literatura, é sempre mais frequente encontrar materiais avaliativos dirigidos para as línguas orais que aqueles voltados para as línguas de sinais, indicando a importância de ampliar investigações que focalizem a avaliação das línguas de sinais, principalmente no espaço escolar.

Mayberry e Squires (2006) apresentam uma síntese sobre a aquisição de estruturas gramaticais, por crianças surdas, em diversas línguas de sinais, indicando, em estudos iniciais, a idade de aparição e a idade de domínio de estruturas linguísticas, sugerindo uma referência que pode servir de parâmetro para aqueles que trabalham nesse campo.

Morgan (2000) descreve o desenvolvimento da coesão discursiva em crianças, por meio de uma análise dos discursos narrativos de filhos ouvintes de pais surdos, produzidos tanto na língua britânica de sinais (BSL) quanto no inglês falado. Mecanismos de referência em ambos os idiomas são descritos abordando o desenvolvimento de narrativas e a organização das línguas orais e de sinais. Sobre a estrutura e o desenvolvimento da narrativa, Morgan (2000) considera que as crianças começam a formular o que pode ser chamado de “narrativa” pouco tempo depois de começarem a formular

suas primeiras frases compostas de duas palavras (final do primeiro ano de vida). Contudo, habilidades de discurso mais elaboradas, como a codificação de eventos simultâneos, mudanças de perspectiva em eventos e outras formulações discursivas, continuam a ser desenvolvidas para além do final da infância. O uso precoce de estruturas linguísticas específicas abre caminho para o domínio de outras funções, que vão colaborar com a estrutura narrativa. Assim, espera-se que a criança primeiro adquira conhecimentos linguísticos e, em seguida, utilizando esses conhecimentos, vá adquirindo a capacidade de contar histórias.

Nessa direção, pesquisas indicam que as crianças expostas à língua de sinais a partir da primeira infância alcançam níveis mais elevados de bilinguismo e se tornam leitores e escritores mais bem qualificados (Hoffmeister, 1999; Morgan, 2005). A contação de histórias pode influenciar na melhora da competência comunicativa de aprendizes de línguas (de sinais ou orais), contribuindo para o desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas e de memória (Rathmann; Mann; Morgan, 2007). Conhecer mais profundamente aspectos do desenvolvimento narrativo se mostra relevante por sua complexidade e características, assumindo a centralidade das narrativas no trabalho escolar e a importância da narração no desenvolvimento do letramento, de língua e linguagem (Montes, 2023).

Assim, é necessário desenvolver ou transformar instrumentos de avaliação para línguas de sinais, o que impõe novos desafios. Haug (2012) aponta para a falta de pesquisa e documentação sobre processos de apropriação de língua de sinais, apoiados em parâmetros linguísticos, além das dificuldades para estabelecer amostras normativas, dados o pequeno número de crianças usuárias de língua de sinais e a grande diversidade existente na população de crianças surdas.

Além disso, Montes (2023) também indica que instrumentos de investigação em formato de rubrica⁵ têm sido incentivados, em detrimento de outros formatos. Jonsson e Svingby (2007) mencionam vários benefícios do uso de rubricas de pontuação em avaliações de desempenho, defendendo haver maior consistência na pontuação, possibilidade de facilitar o julgamento

5 Formato de rubrica indica que a análise dos vídeos será orientada por um formulário que propõe indicadores, e para cada indicador há uma pontuação de 0 a 3, além de uma pequena descrição do que é considerado em cada pontuação. Desse modo, as análises orientam-se pela rubrica, e espera-se que diferentes avaliadores cheguem a avaliações semelhantes a partir do uso da rubrica.

válido de competências complexas e a promoção da aprendizagem, já que não se constitui apenas como um instrumento de coleta de pesquisa, mas pode também orientar ações pedagógicas.

As referências ao desempenho narrativo de crianças surdas em Libras são bastante escassas e, quando encontradas, o descrevem em meio a outras atividades de comunicação, sem que um estudo específico dirigido à narratividade esteja presente. Barbosa e Lichtig (2014) desenvolveram uma avaliação da comunicação de crianças surdas. O protocolo “Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem” (Lichtig, 2004) foi elaborado e aplicado em crianças de 3 a 6 anos de idade e, no Brasil, é pioneiro na avaliação voltada para a criança surda e suas potencialidades linguísticas – incluindo a língua de sinais. Os autores defendem a elaboração de avaliações específicas para averiguar a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais, principalmente pelo número pequeno de pesquisadores da área e pela escassez de estudos linguísticos que sirvam de base para a elaboração desses instrumentos.

Também preocupada com processos de avaliação de crianças surdas, considerando o uso da Libras, Resende (2015) discute a escassa produção bibliográfica no campo da avaliação no contexto da educação de surdos, focada apenas na testagem e quantificação, conduzindo a uma compreensão classificatória, sentenciosa e reducionista. Já Hoffmann (1994) argumenta que uma avaliação comprometida com o ensino/aprendizagem pode

evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (Hoffmann, 1994, p. 51).

Assim, a avaliação torna-se parte das práticas pedagógicas, contribuindo para o conjunto das relações dialógicas necessárias à construção do conhecimento, privilegiando os processos de mediação, e não os de informação. A avaliação nessa perspectiva convoca o professor a uma reflexão aprofundada a respeito dos modos como ocorre a compreensão do educando frente aos objetos do conhecimento.

Almeida (2013) também defende que as narrativas podem ser utilizadas como uma forma de analisar o comportamento linguístico das crianças, pois, ao contar e ouvir histórias, elas estabelecem uma relação direta com

o desenvolvimento da linguagem. Além disso, o trabalho com narrativas contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa, de habilidades físicas, psicossociais e cognitivas, além de permitir analisar e avaliar os principais marcos do processo de aquisição da linguagem, ratificando sua validade teórica e sua utilidade prática e pedagógica.

Assim, defendemos a importância de realizar estudos que avaliem especificamente a produção de discursos narrativos em Libras e a compreensão de discursos narrativos em Libras, como forma de melhor conhecer aspectos do desenvolvimento de linguagem e língua desses alunos. Os instrumentos precisam ter um formato acessível, serem desenhados e pensados a partir da Libras em seu funcionamento discursivo.

Estudos nessa perspectiva podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, já que têm a potencialidade de possibilitar ao professor refletir sobre os níveis de compreensão/produção em relação à língua de sinais e, a partir deles, pensar em estratégias e práticas pedagógicas que atendam às dificuldades de seus alunos.

Defende-se ainda que a investigação sobre as narrativas seja mediada pelo uso de rubricas, já que favorecem a explicitação de expectativas e critérios de avaliação – permitindo planejar intervenções e definir seus objetivos –, além de analisar o desempenho do sujeito – permitindo objetivar ações que visem o progresso do desenvolvimento de língua e linguagem –, colaborando para a visualização e classificação do comportamento linguístico e, com base nele, a tomada de decisões sobre possíveis abordagens educativas.

3.1 Avaliação de narrativas em Libras: proposta de instrumento de avaliação de narrativa – NarVal

O instrumento de avaliação da produção em língua de sinais (Jarque et al., 2018) adaptado para a Libras (Montes; Lacerda, 2022; Montes, 2023) consiste em uma atividade em que, inicialmente, o participante é convidado a olhar/ler visualmente um livro e, posteriormente, deverá narrar a história lida. O livro escolhido foi o mesmo utilizado por Morgan (2005) e consiste em uma sequência de imagens em preto e branco, desenhadas, que vão representando uma história, na qual um garoto e seu cachorro procuram uma rã que haviam capturado previamente e que desapareceu (Figura 2). Para encontrá-la enfrentam uma série de obstáculos, até que ao final a encontram. A forma

como a história está proposta favorece a apresentação de uma narrativa por parte dos leitores. A narração da história pelo participante é filmada, e o vídeo resultante é analisado com base em uma rubrica elaborada pelos pesquisadores.

Figura 2 – “Rana, ¿Dónde estás?” (Onde está a rã?) – capa e exemplos das ilustrações das páginas iniciais.



Fonte: Mayer (1969).

Foi elaborada uma rubrica para análise do desempenho narrativo dos alunos surdos. Para tal, a rubrica conta com dimensões, níveis de avaliação, indicadores e descritores, conforme exemplificados no Quadro 1.

A rubrica foi criada em função da lacuna de instrumentos que nos permitem ter parâmetros sobre a qualidade da língua de sinais utilizada pelos alunos. Nossa equipe de pesquisa decidiu projetar e desenvolver um instrumento, buscando avaliar a expressão em língua de sinais por meio da produção de narrativas pelos estudantes surdos. Assim, o instrumento foi projetado para fins de pesquisa e educacionais, com o objetivo de fornecer um parâmetro sobre as habilidades produtivas/expressivas em línguas de sinais. Além disso, pretendemos que ele possa detectar mudanças nas habilidades linguísticas dos alunos, possibilitando o registro de processos de desenvolvimento ao longo do tempo, podendo colaborar para uma compreensão do desenvolvimento dos sujeitos surdos de um ponto de vista evolutivo. Em tempo, com relação aos propósitos educacionais, o instrumento também pode contribuir para a detecção de dificuldades de linguagem, bem como orientar processos de intervenção subsequentes.

Nosso interesse em avaliar a produção de uma narrativa em língua de sinais se centra então na potencialidade dessa atividade em proporcionar vasta quantidade de informações sobre diversas habilidades linguísticas (textuais, sintáticas, morfossintáticas, lexicais, fonológicas, entre outras). Além disso, as pesquisas já referenciadas indicam que a capacidade narrativa se configura como um preditor sensível do desenvolvimento linguístico, já que implica o domínio da língua e as habilidades pragmáticas, discursivas e cognitivas gerais.

Quadro 1 – Rubrica, versão para Libras.

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRIPTORES			
			0	1	2	3
ESTRUTURA TEXTUAL	Capacidade de narrar de forma interativa levando em conta o interlocutor	Referências metalinguísticas: manifestações gestuais ou aviso explícito de informação esquecida ou confusão ou alteração da ordem ou autocorreção (marcadores de correção) etc.	Quando se detectam imprecisões, mas o sinalizante não parece se dar conta nem faz referência a algum aspecto narrativo relacionado.	Quando existem imprecisões, se dá conta (manifestando na expressão facial, corporal ou uso da língua) mas não avisa o interlocutor , nem introduz nenhuma correção.	Quando existem imprecisões, avisa o interlocutor ou indica que não sabe do que se trata, mas não faz nenhuma correção.	Não há construções imprecisas. Se acontecem, o sinalizante avisa seu interlocutor e/ou se autocorrige.
		Interpelação: possibilita que o interlocutor faça hipóteses sobre ação imediata ou futura (expressão facial ou manual), marca de suspensão, ou o uso de marcadores interativos (CERTO? VOCÊ CONCORDA?) ou de pausas narrativas.	Não utiliza nenhum recurso , nem linguístico nem gestual, que interpele o interlocutor ou leve em consideração sua presença.	Utiliza algum recurso para envolver o interlocutor, mas nem sempre consegue que este manifeste interesse e feedback ao narrador.	Utiliza poucos recursos para captar a atenção e envolver o interlocutor. Este manifesta interesse na expressão facial e corporal para o desenvolvimento da narração.	Utiliza recursos para possibilitar que o interlocutor faça hipóteses ou suposições e possa relacionar com o desenvolvimento da narração proporcionando o feedback ao narrador.
		Construções informativas: fluxo da informação e ancoragem com o destinatário.	Em geral, não recorre a construções informativas ou as produz com imprecisão no componente manual.	Às vezes recorre às construções informativas mesmo que ocasionalmente com imprecisão.	Em geral, as informações são expressas com construções informativas de maneira precisa , não necessariamente de forma variada.	A informação é expressa com construções informativas precisas e variadas , que contribuem para manter atenção do interlocutor e guiá-lo na compreensão.

Quadro 1 – Continuação...

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRITORES			
			0	1	2	3
ESTRUTURA TEXTUAL	Capacidade de compor uma história com coerência: selecionar e organizar a informação	Enredo e episódios: clareza na introdução, desenvolvimento e conclusão.	Expõe episódios desconectados e alguns deles confusos. Não há um enredo ou este não faz correspondência com a história.	A história apresenta episódios claros, mas desconectados entre eles. Falta um enredo claro.	Narra uma história com enredo, mas em alguma ocasião não apresenta clareza.	Narra uma história com o enredo exposto de forma clara.
		Informação proporcionada: quantidade e tipos de informação proporcionada.	Falta muita informação relevante , com omissões de diversos episódios. Pode-se observar repetições desnecessárias.	Falta alguma informação relevante ou se detectam omissões de algum episódio. Podem ser observadas repetições desnecessárias.	Proporciona a informação relevante , mas falta informação de detalhes sobre algum episódio, ou apresenta a informação desequilibrada. Em geral, não se detectam omissões nem repetições desnecessárias.	Proporciona informação completa e equilibrada de todos os episódios, tanto a relevância quanto os detalhes. Não se detectam omissões nem repetições desnecessárias.
		Sentido e conclusão da história: descrição e explicação da sequência final em relação à história completa.	A história é interrompida (sem final) ou com o final confuso.	Descreve a sequência final, mas sem dar um sentido conclusivo (parece que a história não acabou).	Apresenta um final único da história sem dúvidas, não manifestando outro final possível.	Se refere à ambiguidade do final da história e/ou indica interpretações possíveis.

Quadro 1 – Continuação...

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRITORES			
			0	1	2	3
ESTRUTURA TEXTUAL	Capacidade de formulação de estados mentais e perspectiva	Expressão de emoções: predicados adjetivos (estar triste, alegre, emocionar-se...), ação construída (expressão facial e corporal).	Não se observa o uso de recursos que expressam emoções, nem linguísticos nem gestuais.	Se observa de forma pontual o uso de recursos linguísticos ou gestuais que expressam emoções, basicamente com relação à perspectiva dos personagens da história (representação).	Em geral, expressa emoções ao longo da história através da perspectiva dos personagens com estilo direto (representação).	A expressão de emoções é equilibrada em relação à história e se diferencia a descrição através da perspectiva dos personagens (discurso direto com representação) em relação a do narrador sobre as emoções dos personagens (discurso indireto descritivo).
		Expressão epistêmica: predicados cognitivos (pensar, acreditar, duvidar...), ação construída (expressão facial e corporal).	Não se observa o uso de recursos linguísticos nem gestuais que expressam estados epistêmicos.	Se observa de forma pontual o uso de recursos linguísticos ou gestuais que expressam estados epistêmicos.	Em geral, se expressam estados epistêmicos ao longo da história fundamentalmente através da perspectiva dos personagens.	A expressão de estados epistêmicos é equilibrada em relação à história e se diferencia a perspectiva do narrador e dos personagens .
		Descrição das situações a partir de três perspectivas: (i) o personagem como agente, (ii) o personagem como paciente e receptor, (iii) o narrador onisciente.	Descreve basicamente a partir da perspectiva do personagem experiente dor/executor.	Utiliza duas das três perspectivas, mas de forma não equilibrada ou imprecisa.	Utiliza as três perspectivas de forma precisa ainda que não necessariamente combinadas.	Intercala de forma apropriada as três perspectivas adicionando complexidade e riqueza ao relato.

Quadro 1 – Continuação...

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRIPTORES			
			0	1	2	3
ESTRUTURA TEXTUAL	Capacidade de dominar estratégias de conexão que contribuem para a coesão textual	Marcadores e conectivos metatextuais : início, articuladores, finalizadores, conclusivos...	Não são indicadas as diferentes partes do discurso com marcadores e conectores metatextuais.	Em determinadas ocasiões , se indica alguma parte da narração, ou se faz de forma não precisa ou desequilibrada (p. ex. Se repete o mesmo marcador ou só aparecem no início e ao final etc.)	Em geral, se indicam os diferentes episódios e cenas com conectores metatextuais e conectores lógico semânticos de forma apropriada .	Se indicam os diferentes episódios e cenas com conectores metatextuais e conectores lógico semânticos com uso variado e criativo .
		Expressões temporais: advérbios e marcadores temporais, uso do espaço (antes, simultaneamente), expressão facial...	Não se utilizam recursos para a expressão temporal ou os utiliza com imprecisão.	Utiliza poucos recursos para a expressão temporal ou os utiliza de forma não sistemática e/ou com imprecisão.	Utiliza diversos recursos para a expressão temporal de forma adequada , mas sem fazer uso da simultaneidade.	Utiliza uma variedade de recursos para a expressão temporal e/ou faz referência a situações simultâneas .
		Introdução e recuperação da referência : nominais, classificadores, pronomes, verbos dêiticos (direcionais), ação construída etc.	Em geral, não se introduz referência de forma adequada, produzindo imprecisões.	Em geral, introduz, mas nem sempre retoma a referência de forma adequada.	Introduz e retoma a referência utilizando alguns recursos de forma adequada.	Introduz e retoma a referência combinando diferentes recursos de forma adequada.

Quadro 1 – Continuação...

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRITORES			
			0	1	2	3
FLUXO DA INFORMAÇÃO E ESTRUTURA DA SENTENÇA	Capacidade de estruturar a informação	Estrutura básica da sentença: (declarativo, interrogativo e imperativo) e componente não manual: sobrançelhas (levantar, franzir ou posição neutra), cabeça (elevação, avanço...), movimento (tensão, velocidade) etc.	Assinala as estruturas das sentenças básicas sem produzir o componente manual de forma precisa.	Segue estruturas de sentenças básicas sem produzir de forma sistemática o componente manual.	Em geral, recorre a estruturas de sentenças básicas produzindo de forma precisa o componente manual e não manual.	Recorre a estruturas de sentenças básicas produzindo de forma precisa o componente manual e não manual.
		Estruturas negativas: sinais manuais e elementos não manuais.	Expressa a negação com formas básicas, mas não combina o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas negativas básicas e/ou nem sempre combina o componente manual e não manual de forma precisa.	Recorre a estruturas negativas e as produz de forma precisa o componente manual e não manual.	Recorre a estruturas negativas variadas e produzindo de forma precisa o componente manual e não manual.
		Construções sintáticas subordinadas: condicional, relativa e recursos manuais necessários (conectores, partículas...) e não manuais (elevação de sobrançelhas, avanço da cabeça).	Não faz uso de construções subordinadas.	Faz uso de alguma construção subordinada, mas tende a produzir com imprecisão o componente manual e não manual.	Faz uso de construções subordinadas ao longo da história, nem sempre produzindo o componente manual e não manual com precisão.	Faz uso variado de construções sintáticas subordinadas ao longo da história, produzindo o componente manual e não manual com precisão.

Quadro 1 – Continuação...

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRITORES			
			0	1	2	3
VOCABULÁRIO	Capacidade de expressão ⁶	Vocabulário: vocabulário comum e próprio da história.	Se observa uma predominância da expressão gestual e da ação construída sem vocabulário ou com imprecisões.	Utiliza o vocabulário comum com pouca variação ou com alguma imprecisão, ou com pouca fluidez (repetições ou dificuldades na evocação).	O vocabulário comum é adequado ao contexto.	Faz uso do vocabulário de maneira precisa e com variação nas categorias.
PREDICADOS VERBAIS	Capacidade de referir-se a situações (ações, estados e processos)	Verbos: verbos indicadores (direcionais) de diversos tipos.	Não utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), ou o faz de maneira não usual.	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), mas com imprecisões.	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade).	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), combinado com outros recursos sintáticos (espaço, ação construída) de forma adequada.
		Construções com classificadores: verbos de localização e movimento, verbos predicativo/descriptivo etc.	Se expressa gestualmente, faz uso limitado ou impreciso de construções com classificadores, de maneira não usual.	Recorre a construções com classificadores, mas com imprecisões.	Faz uso de construções com classificadores de forma precisa.	Faz uso de construções com classificadores de maneira precisa e criativa.
		Aspecto gramatical: morfologia verbal aspectuais, construções verbais e marcadores de aspecto.	Não faz uso de recursos para expressar aspecto.	Faz algum uso (perfectivo ou continuativo) com imprecisões	Faz uso de alguns recursos (como o aspecto continuativo ou perfectivo).	Utiliza recursos aspectuais variados e de maneira precisa.

6 Capacidade de expressão precisa e variada utilizando o vocabulário comum

Quadro 1 – Continuação...

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRIPTORES			
			0	1	2	3
GESTUALIDADE	Capacidade de usar elementos não verbais e transmitir emoções	Posição do corpo, gestos e olhar: direção do olhar, posição e orientação do corpo no espaço, gestos manuais não linguísticos, expressão corporal e facial não linguístico etc.	Produzem indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. como um deslocamento, salto, balanço, um olhar disperso ou não dirigido ao interlocutor. Observam comportamentos que funcionam como muletas, tiques etc., como arranhões, tocar o próprio cabelo...	Adotam posições e fazem movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. mas é feito uso de estratégias para veiculá-los. Observam comportamentos que funcionam como muletas, tiques etc.	Em geral, não são exibidas posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc., e/ou uso oportuno de estratégias para veiculá-los. Em geral, não observam comportamentos que funcionam como uma muleta, tiques etc.	Sua posição corporal transmite segurança. Não adota posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. Não são observados comportamentos que funcionam como muleta, tiques etc.
		Dimensões do espaço: Sinais produzidos no plano vertical (ou frontal paralelo ao sinalizante), horizontal (paralelo ao solo) e transversal (sagital em relação ao sinalizante).	Adota posições e produz movimentos não linguísticos, se não o de representações do movimento real. Supera as dimensões do espaço de sinalização convencional.	Faz uso de um espaço de sinalização não limitado e extenso, não propriamente linguístico, mesmo que dentro das dimensões convencionais.	As medidas do espaço do plano vertical, transversal e horizontal são limitadas e precisas linguisticamente, se desloca ligeiramente.	As medidas do espaço do plano vertical, transversal e horizontal são limitadas e precisas linguisticamente. O sinalizante não se desloca.

Quadro 1 – Continuação...

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRIPTORES			
			0	1	2	3
ARTICULAÇÃO E PROSÓDIA	Capacidade de produção em função da expressão clara do conteúdo	Entonação: contornos de movimento manual e não manual, acento prosódico e pausas nas diferentes construções: focos, interrogativas etc.	A entonação e as pausas são pouco ou nada marcadas , produzindo um discurso confuso . A produção é monótona e não variada/ou pouco natural .	A entonação está marcada de forma inconsistente ou não está equilibrada ao longo do texto, produzindo ocasionalmente um discurso monótono e/ou artificial ou pouco natural.	A entonação está bem marcada, criando um discurso natural que favorece a compreensão da mensagem.	A entonação está bem marcada, criando um discurso natural que favorece a compreensão e contribui para que se mantenha o interesse .
		Produção dos articuladores: (elementos prosódicos e paralinguísticos): volume (extensão do movimento e uso do espaço), velocidade e ritmo.	A extensão do movimento e uso do espaço não são adequados ao contexto (muito curto ou muito longo). A velocidade e o ritmo são muito rápidos ou muito lentos , com pausas e desacelerações.	Ocasionalmente, a extensão do movimento e o uso do espaço não é adequado ao contexto. A velocidade e/ou o ritmo são monótonos ou muito rápido ou muito lento .	A extensão do movimento, o uso do espaço, a velocidade e o ritmo são claros e adequados a atividade e ao contexto.	A extensão do movimento, o uso do espaço, a velocidade e o ritmo são adequados ao contexto e contribuem para manter a atenção .
		Articulação dos parâmetros formadores do sinal: configuração da mão, orientação da mão, lugar de articulação, movimento, expressão facial...	Existem imprecisões na produção dos valores dos parâmetros e/ou de forma sistemática os simplifica, substituindo por aqueles mais básicos.	Existem ocasionalmente imprecisões na produção dos valores dos parâmetros e/ou simplifica, substituindo por mais básicos.	Em geral, a produção dos valores dos parâmetros de formação é correta.	A produção dos valores dos parâmetros de formação é correta e precisa.

Fonte: Montes e Lacerda (2022).

A rubrica está organizada em seis dimensões: estrutura textual; fluxo da informação e estrutura das orações; léxico; predicados verbais; gestualidade; e articulação e prosódia. Tais dimensões foram organizadas em nove níveis relativos às capacidades de: narrar de forma interativa levando em conta o interlocutor; compor uma história com coerência – selecionar e organizar a informação; formulação de estados mentais e perspectiva; dominar estratégias de conexão que contribuem para a coesão textual; estruturar a informação; expressar-se de forma precisa e variada, utilizando o vocabulário comum; referir-se a situações (ações, estados e processos); usar elementos não verbais e transmitir emoções; e produzir em função da expressão clara do conteúdo. Os níveis foram então divididos em 24 indicadores, quais sejam: referências metalinguísticas; interpelação; construções informativas; enredo e episódios; informação proporcionada; sentido e conclusão da história; expressão de emoções; expressão de estados epistêmicos; descrição das situações a partir de três perspectivas; marcadores e conectivos metatextuais; expressões temporais; introdução e recuperação da referência; estrutura básica da sentença; estruturas negativas; construções sintáticas subordinadas; vocabulário; uso de verbos; construção com classificadores; aspecto gramatical; posição corporal, gestualidade e olhar; dimensões do espaço; entonação; produção dos articuladores; e articulação dos parâmetros formativos do sinal, mantendo quatro descritores para cada um deles.

Considerações finais

Neste livro, tratamos sobre a importância da Libras como componente curricular e como língua de instrução na educação das pessoas surdas. Também abordamos a pedagogia visual, que se caracteriza pelo uso da visualidade na educação bilíngue, imprescindível para a aprendizagem do surdo. Falamos ainda sobre o instrumento de avaliação NarVal em Libras, uma rubrica criada em função da lacuna de instrumentos que nos permitem ter parâmetros sobre a qualidade da língua de sinais utilizada pelos alunos. Esperamos que o conhecimento deste livro o ajude em sua atividade profissional educacional com alunos surdos, visando uma qualidade de ensino com a valorização da singularidade desses sujeitos.

Indicação de leituras complementares

a) Vídeos:

- Curta-metragem Crisálida, do canal Série Crisálida:
<https://youtu.be/9ZUOfT2O3sE?si=-738fnPbskCHOLdS>
- O que é privação da língua, do canal Surdo para Surdo:
<https://www.youtube.com/watch?v=FblvCGjSEjc>
- Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, do canal da Feneis:
<https://www.youtube.com/watch?v=NmZgzLPqNnQ>

b) Artigos:

- NASCIMENTO, L. C. R. Psicanálise e surdez: Singularidades da constituição subjetiva. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 23, e022018, 2022. DOI: 10.30715/doxa.v23i00.16738.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/16738>. Acesso em: 18 fev. 2025.

- MARTINS, V. R. de O.; LACERDA, C. B. F. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação**: PUC-Campinas, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>. Acesso em: 18 fev. 2025.

c) Livro:

- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. de O. (org.). **Escola e Diferença**: Caminhos para a educação Bilíngue de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

Referências

- ALMEIDA, A. N. S. Narrativas como Instrumento Diagnóstico no Processo de Alfabetização. In: FREI-TAG, R. M. K. (org.). **Leitura, letramento e cidadania: Explorando a Província Brasil**. Curitiba: Appris, 2013. p. 95-115.
- ALVES, R. D. **Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1089635>.
- BARBOSA, F. V.; LICHTIG, I. Protocolo do perfil das habilidades de comunicação de crianças surdas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 95-118, jun. 2014.
- BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan. 2010.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP. Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue De Surdos – DIPEBS. **Cartilha técnica: instruções para adesão do programa nacional das escolas bilíngues de surdos – PNEBS**. 2022.
- BREMM, E. S.; BISOL, C. A. Sinalizando a Adolescência: narrativas de adolescentes surdos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 2, n. 28, p. 272-287, dez. 2008.
- CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- ESCRITADESINAIS. **O que é SignWriting?** Disponível em: <https://escritadesinais.com/2010/08/16/o-que-e-signwriting/>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- FALCONE, P. H. C. Identificações na constituição subjetiva de surdos: memórias de uma infância. In: NASCIMENTO, L. C. R. (org.). **Surdez: subjetividades em pauta**. Campinas: Mercado das Letras, 2023.
- FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C.; MASSI, G. (org.). **Letramento: Referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.
- GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GÓES, M. C. R. de; TARTUCCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 110-119.

GRÁCIA, M.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; VILASECA, R.; RIVERO, M.; SÁNCHEZ-CANO, M. El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 179-189, 2012.

GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F. de. Educação Bilíngue e Atuação Fonoaudiológica. In: MARCHEZAN, I. Q.; SILVA, J. J.; TOMÉ, M. C. (org.). *Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia*. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014. p. 516-523.

HAUG, T. Methodological and theoretical issues in the adaptation of sign language tests: An example from the adaptation of a test to German Sign Language. *Language Testing*, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 181-201, 2012.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora*: uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, n. 22, p. 51-59). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso em: 2 maio 2013.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*: interfaces entre pedagogia e linguística. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

JARQUE, M. J. ¿Son lenguas, las lenguas de signos? In: HORNO CHÉLIZ, M. C.; IBARRETXE ANTUÑANO, I.; MENDÍVIL GIRÓ, K. L. (ed). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje*: primer sexenio de Zaragoza Lingüística. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2016. p. 61-84.

JARQUE, M. J.; LACERDA, C. B. F. de; GRÁCIA, M. G.; CEDILLO, P.; SERRANO, M. *Instrumento de avaliação de textos narrativos em língua de sinais*. Universidade de Barcelona (I+D EVALOE_SSD 2015-2018) e CREDA Pere Barnils 2018.

JONSSON, L.; SVINGBY, G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 2, p. 130-144, 2007.

LACERDA, C. B. F. 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, ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de. *Educação inclusiva bilíngue*: acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos no Ensino Fundamental. Relatório parcial de pesquisa submetido à Fapesp. Processo 2012/17730-9 - Escola Pública. Nov. 2014. 176 p.

LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de LIBRAS*: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2009. v. 1. 95 p.

LACERDA, C. B. F. de; GRÁCIA, M. G.; JARQUE, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, 2020.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L.; CAETANO, J. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak, 2017. (Coleção educação e surdez: alteridade e diferença).

LICHTIG, I. (org.). *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PI-FFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2004.

LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K.; GONZÁLEZ, M. El Enfoque Bilingue en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, [s. l.], n. 2, p. 299-320, 2012.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos*: oficina com surdos. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MAYBERRY, R. I.; SQUIRES, B. Sign Language: Acquisition. In: BROWN, K. *Encyclopedia of Language & Linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2006. (v. 11, p. 291-296).
- MAYER, M. Rana, **¿Donde estás?** Nova Iorque: Dial Books for Young Readers, 1969.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. **Manual técnico para la utilización de la guía para la valoración integral del niño con discapacidad auditiva elaborado pelo Comitè Español de Audiofonología**. 2005.
- MONTES, A. L. B. **Instrumento de avaliação de texto narrativo em língua de sinais**: uma versão para o uso no ambiente escolar. 256 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.
- MONTES, A. L. B.; LACERDA, C. B. F. de. Versión ilustrada del Instrumento de Evaluación de narraciones en lengua de signos: adaptación para el uso em el contexto escolar brasileño. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF LANGUAGE ACQUISITION, 10., 2022, Girona, Espanha. **Libro de resúmenes**. Girona, Espanha: Ael, 2022.
- MORGAN, G. Discourse cohesion in sign and speech. *International Journal of Bilingualism*, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 279-300, 2000.
- MORGAN, G. Transcription of child sign language: A focus on narrative. *Sign Language & Linguistics*, [s. l.], v. 8, n. 1-2, p. 119-130, 2005.
- MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 13-26.
- NASCIMENTO, L. C. R. O que a surdez diz à psicanálise a partir da narrativa da criança? In: NASCIMENTO, L. C. R. (org.). **Surdez**: subjetividades em pauta. Campinas: Mercado das Letras, 2023.
- NICHOLS, G. **Literatura surda**: além da língua de sinais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.976316>.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- RATHMANN, C. H.; MANN, W.; MORGAN, G. Narrative Structure and narrative Development in Deaf Children. *Deafness and Education International*, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 187-196, 2007.
- RESENDE, A. A. C. de. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um cronograma inclusivo bilíngue**. 140 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- ROCHA, L. R. M. da; LACERDA, C. B. F. de. Análise textual dos espelhos das redações de candidatos que realizaram a videoprova em Libras do Enem – 2017. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 31, n. 21, p. 1-20, 2023.
- ROCHA, L. R. M. da; VASCONCELOS, N. A. e L. M. de L.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. *Práxis Educacional*, [s. l.], v. 17, n. 46, p. 506-527, 2021.
- SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.
- STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. **Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil**. Petrópolis: Arara Azul, 2021a. (Coleção Ensinar e Aprender em Libras: Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior, v. 2).

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. **Ensino de Libras como L1 no Ensino Fundamental**. Petrópolis: Arara Azul, 2021b. (Coleção Ensinar e Aprender em Libras: Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior, v. 3).

TEBET, G. G. de C.; NASCIMENTO, L. C. R.; SILVA, M. L. F. dos S.; ALVES, R. D. Constituição identitária de surdos na educação infantil: diálogos entre estudos surdos e sociologia da infância. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, e451232, 2024. DOI: 10.14244/198271994512. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4512>. Acesso em: 8 fev. 2025.

VALUTHKY, J. G.; FRIZZARINI, S. T.; SILVA, V. M. da. Pedagogia visual para estudantes surdos: uma sequência didática na perspectiva da educação inclusiva para as aulas de biologia. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 11, e0120, 2023. DOI: 10.5965/2357724X112023e0120. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/24821>. Acesso em: 19 nov. 2025.

VASCONCELOS, N. A. e L. M. de L.; SANTIAGO, S. A. da S.; ROCHA, L. R. M. da. Necessidade e Direito à Escola Bilíngue para Surdos: o discurso dos próprios sujeitos. In: ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de; REIS, M. R. dos (org.). **Surdez, Educação Bilíngue e Libras**: perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

Súmula curricular das autoras

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda é mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992/1996). Atualmente é Professora Associada IV da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PP-GEEs). Sua fundamentação teórica baseia-se na perspectiva histórico-cultural e nos pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva. Atua na assessoria a redes municipais de Educação para implantação e acompanhamento de Programa de Educação Inclusiva Bilíngue em Piracicaba, Campinas, São Paulo e São Carlos. Realizou pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR/ROMA) em 2003 e na Universidade de Barcelona em 2017, com bolsas da Fapesp. Participa dos seguintes grupos internacionais de pesquisa: Universidade de Barcelona (UB)/UFSCar, coordenado por Marta Grácia e Maria Josep Jarque (Espanha); Grupo Tordasilhas (UB/UFSCar/Unesp /Universidade Porto (Portugal)/UnB/UFPI/. Vencedora do 1º lugar da 56ª edição do Prêmio Jabuti, área de Educação, com o livro *Tenho um aluno surdo e agora?*, lançado pela EdUFSCar.



Lilian Cristine Ribeiro Nascimento é graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tem pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp e vice-líder do grupo de pesquisa Linguagem na Diferença (GPLnD), do CNPq.

