

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO E
DOUTORADO**

LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS

Ivanice Dornelles Ferreira

LEITURA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Santa Cruz do Sul

2025

Ivanice Dornelles Ferreira

LEITURA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado e Doutorado, Área de concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos. Linha de Pesquisa Estudos Linguísticos e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof^a Dra. Rosângela Gabriel
Orientadora

Prof^a Dra. Maria Mertzani
Coorientadora

Prof^a. Dra. Aline Elisabete Pereira
Professora Examinadora - UNISC

Prof. Dr. Felipe Venâncio Barbosa
Professor Examinador - USP

Santa Cruz do Sul

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira, Ivanice Dornelles Ferreira

Leitura compartilhada na educação de surdos / Ivanice Dornelles Ferreira Ferreira. – 2025.

108 f. : il. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela Gabriel Gabriel.

Coorientação: Profa. Dra. Maria Mertzani Mertzani.

1. Leitura compartilhada. 2. Educação bilíngue. 3. Língua de sinais. 4. Surdez. I. Gabriel, Rosângela Gabriel. II. Mertzani, Maria Mertzani. III. Título.

Dedico este trabalho às minhas filhas, fonte de amor e de energia.

Aos meus pais, fonte de esperança, vida, trabalho e persistência.

Às crianças surdas, fonte de inspiração, sinalização e alegria.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José e Geci, pela vida e pelo amor com que me presenteiam a cada dia. Com vocês aprendi que construímos nossa jornada com estudo, afeto, dedicação e perseverança. Amo muito vocês!

Às minhas filhas Shiva Dora e Anne Luiza, pelo amor que me fazem sentir, em sua forma mais genuína. Esta energia é vital e fortalecedora. A vida é mais alegre com vocês! Obrigada por estarem comigo nesta jornada!

À minha família pelo apoio e carinho sempre, compreendendo minhas ausências, minhas preocupações e vibrando comigo. Obrigada por acreditarem! Amo vocês!

À minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª. Rosângela Gabriel, que através de suas experiências e explicações em suas aulas, tem sido sempre uma grande referência de estudos. Você estimulou e me guiou na escolha de minha pesquisa, apoiando minha busca em aprender, em pesquisar e acreditar. És grande exemplo e suas considerações são muito valiosas para mim!

À minha querida coorientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Mertzani, pela gentileza e sábias experiências compartilhadas comigo. Aprendi muito com você, que me apresentou e oportunizou minha participação nas atividades no Projeto FAPERGS “Libras em Primeiro”. Obrigada por acreditar em mim e me acompanhar durante a pesquisa. Uma alegria e privilégio conhecê-la!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras, com os quais tive a alegria de conviver e aprender durante os estudos teóricos de formação.

À equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário, por ter aceitado carinhosamente a realização da minha pesquisa, apoiando e confiando em meu trabalho. Muito obrigada!

Às crianças surdas, alunos e participantes, que tantas alegrias e aprendizagens em Libras proporcionam em nossas trocas. Uma felicidade estar com vocês!

As famílias que aceitaram a participação de seus filhos na minha pesquisa. Com sinais de afeto!

Às amigas Eduarda, Sabrina e Tamires, que o mestrado me presenteou, gratidão e felicidade em compartilhar com vocês!

Aos meus colegas, que durante o ano de 2023, estiveram comigo nos estudos, nas conversas e risadas, nos trabalhos e nas apresentações em todas as disciplinas. A cada um meu carinho.

Às minhas amigas e amigos, de perto e de longe, que me incentivaram em muitos momentos com palavras significativas e gestos, que me esperaram, me ouviram e que são tão valiosos para mim. Muito obrigada!

Ao Enzo, meu querido amigo, incansável em me auxiliar em atividades, imagens e vídeos durante o desenvolvimento da pesquisa. Minha alegria e gratidão!

À professora Dr^a Juliana Amaral, pelo afeto, acompanhamento e parceria na realização do estágio de docência. Foi muito bom conhecê-la! Muito obrigada!

A Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal e Nível Superior - CAPES por oportunizar a realização do mestrado.

À Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, por ser o lugar da minha formação acadêmica, na graduação e mestrado. Espaço onde pude trabalhar e estudar. Gratidão!

É especialmente importante ter com quem compartilhar,
E que esta alegria possa nos alcançar.

Resumo

O estudo investigou a influência da Leitura Compartilhada (LC) na aquisição de vocabulário por crianças surdas que estão aprendendo a Língua de Sinais Brasileira (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). O estudo envolveu a implementação da LC de três livros infantis de imagens, totalmente em Libras, com quatro participantes frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia previu a aplicação de pré- e pós-testes para medir o reconhecimento de vocábulos presentes nas obras selecionadas. Entre a aplicação do pré- e do pós-teste, ocorreu a LC das obras, mediada em Libras. Os resultados quantitativos mostram um aumento considerável na retenção do vocabulário em L1, com o número de palavras corretamente identificadas subindo de 30 para 83 nos três livros analisados, incremento estatisticamente significativo. Embora a aquisição do português escrito não tenha tido aumento estatisticamente significativo, houve um pequeno e encorajador aumento no reconhecimento de palavras. A análise qualitativa das gravações em vídeo durante as sessões de LC revelou que os alunos dependiam amplamente da atenção visual e da imitação para compreender o enredo dos livros compartilhados. Com o tempo, o seu envolvimento com as histórias em Libras cresceu, demonstrando maior confiança na identificação de sinais e na associação com palavras escritas. O estudo concluiu que a LC em Libras promove habilidades de leitura ao estabelecer um ambiente de aprendizagem visualmente atrativo e interativo. No entanto, os resultados ressaltam a necessidade de estratégias pedagógicas adicionais para fortalecer a alfabetização em português.

Palavras-chave: Leitura compartilhada. Educação bilíngue. Língua de sinais. Surdez.

Abstract

The study investigated the influence of Shared Reading (SR) on vocabulary acquisition in deaf children who are learning Brazilian Sign Language (Libras) as their first language (L1) and written Portuguese as their second language (L2). The study involved the implementation of SR with three picture books entirely in Libras, with four participants attending the early years of elementary school. The methodology included the application of pre- and post-tests to measure the vocabulary recognition present in the selected books. Between the pre- and post-tests, SR sessions of the books took place, mediated in Libras. The quantitative results showed a considerable increase in vocabulary retention in L1, with the number of correctly identified words rising from 30 to 83 across the three analysed books, a statistically significant increase. Although the acquisition of written Portuguese did not show a statistically significant increase, there was a small but encouraging improvement in word recognition. The qualitative analysis of video recordings during the SR sessions revealed that students relied heavily on visual attention and imitation to understand the storyline of the shared books. Over time, their engagement with the stories in Libras grew, demonstrating greater confidence in identifying signs and associating them with written words. The study concluded that SR in Libras promotes reading skills by creating a visually engaging and interactive learning environment. However, the results highlight the need for additional pedagogical strategies to strengthen literacy in Portuguese.

Keywords: Shared reading. Bilingual education. Sign language. Deafness.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Exemplo de texto sinalizado da história “Ovos e pintinhos” | 48 |
| Figura 2: Grafia aleatória dos alunos | 65 |
| Figura 3: Exemplo de imitação em vez dos sinais alvo | 65 |
| Figura 4: Grafia aleatória com desenhos | 66 |
| Figura 5: Exemplo de escrita do português com base fonética | 70 |
| Figura 6: Os participantes durante a atividade de escrita no quadro | 75 |
| Figura 7: Participantes durante a atividade 1 do Livro 2 | 76 |
| Figura 8 : Atividade de escrita usando o material sinalizado | 77 |
| Figura 9: Interação professor-aluno durante LC | 81 |
| Figura 10: Momentos de engajamento linguístico dos alunos | 82 |
| Figura 11: Experiência dos alunos com pintinhos vivos | 83 |
| Figura 12: Imitação das expressões de personagem durante a LC | 85 |
| Figura 13: Sinalização e escrita compartilhada | 86 |

LISTA DE SIGLAS:

ASL - American Sign Language

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de ética em pesquisa

CM - Configuração de mão

CT - Comunicação total

ENM - Expressão não manual

L - Locação ou ponto de articulação

LC - Leitura compartilhada

LDB - Lei de diretrizes e bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LS - Língua de sinais

M - Movimento

O - Orientação de mão

TDAH - transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Perfil de saúde e necessidade educacionais dos participantes da pesquisa | 45 |
| Tabela 1: Reconhecimento de vocabulário dos alunos nos pré e pós-testes dos livros | 61 |
| Tabela 2: Conhecimento das palavras-alvo na L1 e na L2 nos pré e pós-testes | 61 |
| Tabela 3: Resultados dos pré-testes do Livro 1 | 63 |
| Tabela 4: Resultados dos pós-testes do Livro 1 | 64 |
| Tabela 5: Resultados dos pré-testes do Livro 2 | 68 |
| Tabela 6: Resultados pós-testes do Livro 2 | 69 |
| Tabela 7: Pós-teste do Livro 3 | 71 |
| Quadro 2: Sessões de LC gravadas para cada livro | 74 |
| Tabela 8: Comportamentos de alfabetização dos alunos durante as atividades de LC | 78 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 Contexto do estudo | 15 |
| 1.2 Declaração do problema | 16 |
| 1.3 Minha trajetória na educação de surdos | 17 |
| 1.4 O objetivo do estudo | 18 |
| 1.5 Importância do estudo | 19 |
| 1.6 Organização da Dissertação | 19 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA | 21 |
| 2.1 Educação de surdos no Brasil | 21 |
| 2.1.1 Metodologias na educação de surdos | 23 |
| 2.1.2 Bilinguismo, família e escola | 26 |
| 2.1.3 A legislação brasileira | 28 |
| 2.2 Alfabetização e aprendizagem da leitura | 29 |
| 2.2.1 Línguas sinalizadas e sua estrutura | 33 |
| 2.2.2 Aprendizagem na alfabetização e a criança surda | 34 |
| 2.2.3 Desafios na instrução de alfabetização para criança surda | 35 |
| 2.2.4 Estratégias baseadas em sinais | 36 |
| 2.2.5 Estratégias baseadas em som | 37 |
| 2.3 Leitura compartilhada e as crianças surdas | 38 |
| 2.3.1 Benefícios da Leitura Compartilhada | 40 |
| 2.3.2 Estrutura das sessões de Leitura Compartilhada | 43 |
| 3. METODOLOGIA | 45 |
| 3.1 Objetivos | 45 |
| 3.1.1 Objetivo geral | 45 |
| 3.1.2 Objetivos específicos | 45 |
| 3.2 Questões norteadoras | 46 |
| 3.3 Participantes | 46 |
| 3.4 Instrumentos e procedimentos para a produção de dados | 47 |
| 3.4.1 Entrevistas | 48 |
| 3.4.2 Materiais para Leitura Compartilhada | 49 |
| 3.4.3 Pré- e pós-testes | 51 |
| 3.4.4 Livro 1: Ovos e pintinhos | 52 |
| 3.4.4.1 Pré-teste | 52 |
| 3.4.4.2 Leitura compartilhada do Livro 1 | 52 |
| 3.4.4.3 Pós-teste | 54 |
| 3.4.5 Livro 2 Minha mãe | 54 |
| 3.4.5.1 Pré-teste | 55 |
| 3.4.5.2 LC do Livro 2 | 55 |
| 3.4.5.3 Pós-teste do Livro 2 | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4.6 Livro 3 “Encontrando a Lótus” | 56 |
| 3.4.6.1 Pré-teste | 57 |
| 3.4.6.2 Leitura compartilhada do Livro 3 | 57 |
| 3.4.3.3.3 Pós-teste do Livro 3 | 58 |
| 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 59 |
| 4.1 Resultados das entrevistas | 59 |
| 4.2 Dados dos pré e pós dos testes de vocabulário | 62 |
| 4.2.1 Resultados dos testes para o Livro 1: Ovos e pintinhos | 64 |
| 4.2.2 Resultados dos testes do Livro 2: Minha mãe | 69 |
| 4.2.3 Resultados dos testes do Livro 3: Encontrando a Lótus | 73 |
| 4.3 Resultados da Leitura Compartilhada | 75 |
| 4.3.1 Resultados quantitativos de Leitura Compartilhada dos livros | 79 |
| 4.3.2 Resultados qualitativos da Leitura Compartilhada do Livro 1 | 82 |
| 4.3.3 Resultados qualitativos da Leitura compartilhada do Livro 2 | 86 |
| 4.3.4 Resultados qualitativos da Leitura compartilhada do Livro 3 | 86 |
| 4.4 Discussão | 88 |
| 5. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES | 93 |
| 5.2.1 Libras como ferramenta fundamental para a alfabetização | 95 |
| 5.2.2 Barreiras no processo de alfabetização | 95 |
| 5.2.3 Importância de livros sinalizados | 96 |
| 5.3 Implicações pedagógicas do estudo | 96 |
| 5.4 Limitações do estudo e pesquisas futuras | 97 |
| REFERÊNCIAS | 99 |

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto do estudo

O desenvolvimento das crianças surdas na alfabetização acontece de modo diferente das crianças ouvintes, devido às estratégias de aprendizagem que são geralmente distintas. A aquisição da língua falada pelas crianças ouvintes, em sua maioria, acontece pela exposição auditiva e contato, enquanto as crianças surdas necessitam da língua de sinais (LS) e isto impacta no desenvolvimento e na alfabetização. A exposição precoce e regular a uma LS pode, de acordo com estudos recentes (Caldwell-Harris, 2021; Hoffmeister, Henner, Caldwell-Harris et al., 2022), resultar em melhores habilidades de alfabetização em crianças surdas, pois oferece uma base linguística sólida que as auxilia na interpretação da língua escrita da sua comunidade. Por outro lado, a exposição tardia à LS pode acarretar limitações linguísticas e dificuldades nas habilidades de leitura, pensamento crítico e o sucesso escolar em geral.

Assim, crianças surdas e ouvintes apresentam repertórios lexicais diferentes devido à exposição precoce¹ à língua em seus ambientes familiares. A maioria das crianças surdas não adquire a LS desde cedo na vida, exceto aquelas nascidas de pais surdos, que, neste caso, é a sua língua materna. De fato, muitas crianças surdas (cerca de 95%) são de famílias ouvintes que não conhecem ou utilizam a LS (Capovila e Capovilla, 2004) e só começam a adquiri-la ao ingressar na escola. Portanto, pais ouvintes que não possuem conhecimento da LS podem, sem querer, retardar a aquisição linguística de seus filhos, limitando sua compreensão e desenvolvimento do vocabulário (Sacks, 2010; Hoffmeister, Karipi e Kourbetis, 2022).

Quando as crianças surdas ingressam na escola nos anos iniciais do ensino fundamental, é que vivenciam seu primeiro contato significativo com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e com seus pares surdos. Essa exposição desempenha um papel crucial na estimulação e no desenvolvimento de sua organização linguística (Quadros, 2005), além de expandir seu vocabulário em sinais. Para muitas crianças surdas nascidas de pais ouvintes, a escola se torna o primeiro ambiente onde podem interagir com o mundo de modo visual, permitindo-lhes compreender significados por meio da modalidade visual, em vez da língua falada.

¹ O uso da expressão "precoce" neste contexto merece uma ressalva, pois pode dar a entender que a exposição se dá de forma adiantada, anterior ao período ideal. No entanto, por analogia ao processo de aquisição da linguagem das crianças ouvintes, o período ideal de exposição à LS é desde os primeiros meses de vida, desde as primeiras interações com a mãe e as outras pessoas que cuidam da criança.

1.2 Declaração do problema

Crianças surdas frequentemente enfrentam desafios significativos na aquisição de alfabetização e letramento, principalmente porque as escolas atuais focam no aprendizado baseado em modelos educacionais orientados na audição e oralização (Hoffmeister, Karipi, Kourbetis, 2022; Mertzani, De Monte, Fernandes, 2023). E dessa forma, os métodos tradicionais, que enfatizam a aprendizagem pela conexão entre sons e letras, na maioria das vezes se mostram insuficientes para os alunos surdos que não têm pleno acesso à língua falada. Além disso, outros fatores dificultam o desenvolvimento da alfabetização como o número limitado de materiais educacionais bilíngues, a falta de professores qualificados e fluentes em LS e, também, os preconceitos e equívocos da sociedade em relação à surdez (Mertzani, De Monte, Fernandes, 2023). Esses desafios enfrentados pelos alunos surdos em sua trajetória escolar, resultam em uma competência leitora inferior a de seus colegas ouvintes.

Quando comparadas com seus pares ouvintes, as crianças surdas apresentam atraso linguístico ao chegar na escola (Hoffmeister, Karipi, Kourbetis, 2022; Mertzani, 2022), especialmente em seus primeiros anos, onde a dificuldade de comunicação aparece entre as crianças surdas e/ou ouvintes e também no contato com os professores. Assim, sua bagagem linguística é diferente de crianças ouvintes, que ao chegarem na escola, possuem um número muito maior de conhecimentos e elaborações, pois desenvolveram habilidades linguísticas fundamentais por meio da exposição à língua falada, de modo constante, em seu ambiente familiar, através de trocas, conversas e iniciaram a alfabetização.

Essa situação aumenta a necessidade de sistemas educacionais que priorizem o aprendizado visual e o ensino bilíngue e/ou multilíngue. Essas questões exigem uma educação inclusiva, baseada em evidências, que reconheça a LS como a base fundamental para o desenvolvimento da alfabetização (Easterbrooks, 2013). Desse modo, programas de alfabetização para crianças surdas precisam reconhecer suas capacidades linguísticas e cognitivas singulares, como também os possíveis obstáculos ao seu desenvolvimento da leitura e escrita em uma língua falada. Estudos indicam que métodos bilíngues, nos quais a LS é a primeira língua (L1) de aprendizagem às crianças surdas e a leitura é ensinada como L2, resultam em melhores desempenhos na leitura (Mertzani, 2024). No entanto, os sistemas educacionais ainda utilizam estratégias com base na língua falada em detrimento da LS, limitando a eficácia da educação para a alfabetização de pessoas surdas, mesmo com o crescente conhecimento nessa área (Caldwell-Harris, 2021; Hoffmeister, Karipi, Kourbetis,

2022; Sacks, 2010).

Uma estratégia notável para abordar a lacuna na alfabetização dos alunos surdos é a LC, um método interativo no qual um adulto e uma criança exploram um livro em conjunto, utilizando a LS para elucidar conceitos, ampliar o vocabulário e estimular o diálogo (Herzig e Allen, 2022; Mirus e Napoli, 2018). Pesquisas indicam que a LC contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, da compreensão leitora e da apreciação pela literatura em crianças surdas (Herzig e Allen, 2022). No entanto, apesar de seus benefícios comprovados, essa prática não é comum em contextos educacionais com alunos surdos (Andrews, Liu, Liu, et al., 2017; Snoddon, 2014). As formações insuficientes de professores e o escasso apoio dos pais ouvintes em relação às estratégias de LC, dificultam sua implementação (Di Perri, 2004). É fundamental enfrentar esses obstáculos tanto no conhecimento quanto na prática para melhorar os resultados de alfabetização das crianças surdas e garantir o acesso igualitário às oportunidades educacionais.

1.3 Minha trajetória na educação de surdos

Meu percurso como professora de surdos tem sido atravessado, ao longo do tempo, por muitos desafios frente à aquisição de vocabulário, leitura e escrita pelos alunos surdos. E, nessa trajetória, acompanho constantemente o desenvolvimento linguístico e os avanços na aquisição em L1 e em L2 dos alunos, onde a Libras torna-se naturalmente essencial para comunicação, auto expressão, engajamento e compreensão das crianças surdas em relação a outras crianças, professores e família. Dessa forma, o desenvolvimento da alfabetização em crianças surdas mostra-se intrinsecamente ligado à proficiência em Libras, independentemente do nível de audição ou da capacidade de fala da criança.

As crianças, em sua maioria, filhos de pais ouvintes, trazem consigo um repertório pequeno de sinais e palavras, o que mostra grande necessidade de estimular e construir contextos acolhedores e propícios para a aprendizagem das crianças, já que há uma escassez de materiais bilíngues disponíveis na escola. Desse modo, meu papel como professora de crianças surdas, faz emergir a necessidade de estudos, confecção de materiais, variações e adequações para que sejam apropriados aos estudos realizados e façam sentido às crianças surdas.

Sendo assim, questões sobre a aprendizagem no que se refere a leitura e a escrita das crianças surdas para a aquisição da língua portuguesa como L2. Fatores como desenvolvimento atrasado da linguagem, abordagens de ensino inconsistentes e vocabulário

fraco, influenciam e marcam o desempenho das crianças nos anos iniciais (Di Perri, 2004). Assim como, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa pelas crianças surdas repercute sobre suas experiências e aprendizagens construídas a partir da sua L1, a Libras.

Ao ingressar na escola as crianças surdas enxergam e são expostas a um ambiente repleto de imagens, sinais e comunicação visual. Em minha experiência percebo que através da Libras, as crianças expressam suas ideias, contam e se encantam com histórias, participam ativamente na sala de aula. E esta trajetória, em que estou largamente envolvida, é muito gratificante, traz aprendizado e felicidade às crianças. Ao mesmo tempo, é muito desafiadora pois aumenta a responsabilidade com o ensino das crianças surdas, no que se refere ao uso da Libras como L1 e da língua portuguesa escrita como L2 para que alcancem melhor desempenho linguístico.

1.4 O objetivo do estudo

Este estudo foca na educação no ensino fundamental, analisando especialmente como as atividades de LC nos ambientes educacionais especiais ajudam crianças surdas a se tornarem alfabetizadas. Em particular, examina como a Libras e estratégias visuais podem ser utilizadas para auxiliar na compreensão leitora e na aprendizagem de vocabulário.

O estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: A LC em Libras pode apoiar a aquisição da alfabetização das crianças surdas em Libras e em português escrito?

Com essa questão em foco, o estudo foi concebido para:

- examinar o impacto da LC em Libras nas habilidades linguísticas e de alfabetização das crianças surdas;
- explorar melhores práticas na LC em Libras; e
- fornecer recomendações para a melhoria dos programas de alfabetização para crianças surdas, implementando a LC.

Com base nestes objetivos, o estudo destaca a necessidade da educação em que a LS fornece a base para a aquisição da proficiência na língua escrita. Nesse sentido, o estudo seguiu métodos quantitativos e qualitativos, empregando principalmente entrevistas semiestruturadas, observações das atividades de LC e avaliações de vocabulário de pré- e pós-testes.

1.5 Importância do estudo

O estudo contribui para a crescente literatura na área da educação de surdos com um foco específico na aquisição linguística, no desenvolvimento da alfabetização e na elaboração de programas bilíngues para crianças surdas. Embora pesquisas anteriores tenham examinado a importância da LS na educação de crianças surdas, ainda há uma lacuna significativa no desenvolvimento de estratégias práticas que integrem com sucesso a Libras no contexto educacional brasileiro como L1 junto ao ensino da alfabetização em português escrito (como L2).

1.6 Organização da Dissertação

Esta dissertação é dividida em cinco capítulos, cada um dos quais se baseia no anterior para examinar o envolvimento da LS (Libras) no desenvolvimento da alfabetização de crianças surdas. O primeiro capítulo, a Introdução, discute o contexto do estudo, o desafio da pesquisa, os objetivos e a sua importância. Ele identifica inadequações nas práticas educacionais atuais para alunos surdos e destaca a importância de incorporar a LS na instrução de alfabetização em atividades de LC.

O Capítulo 2 apresenta os fundamentos teóricos da educação de surdos, perpassando as implicações do bilinguismo e o papel da família no desenvolvimento da criança surda. A discussão é contextualizada a partir das legislações vigentes, mostrando a aprendizagem da criança surda na alfabetização e os benefícios e desafios da LC na educação de surdos.

O Capítulo 3, a Metodologia, descreve o desenho da pesquisa, os participantes, os métodos de coleta de dados e as abordagens analíticas usadas no estudo. Ele detalha como os métodos qualitativos e/ou quantitativos foram aplicados para reunir insights sobre práticas de LC entre crianças surdas. Este capítulo explica a seleção dos participantes - quatro alunos surdos e suas mães - e justifica os instrumentos de pesquisa escolhidos: entrevistas semiestruturadas com as mães; observações de atividades de LC; e avaliações de LC (pré e pós-testes).

Os resultados do estudo são apresentados no Capítulo 4, Resultados e Discussão, juntamente com interpretações para educação em alfabetização para crianças surdas. Os resultados são examinados com relação às questões do estudo e comparados com o corpo de conhecimento já publicado. Este capítulo investiga como a integração da LS e a LC afetam o desenvolvimento da alfabetização entre crianças surdas. Ele também aborda questões observadas ao longo da pesquisa, incluindo a necessidade de participação dos pais, preparação

do professor e a disponibilidade de recursos de leitura adequados, oferecendo assim uma avaliação crítica do sucesso das abordagens sugeridas.

Por fim, o Capítulo 5, Conclusão e Recomendações, agrega as descobertas mais importantes do estudo, juntamente com sua relevância para a alfabetização de crianças surdas, LC em LS e educação de surdos. Ele destaca sua aplicabilidade prática para legisladores, educadores e pais, resumindo as principais descobertas obtidas. Junto com sugestões para desenvolvimento de currículo, preparação de professores e programas de alfabetização, este capítulo lista assuntos de pesquisas futuras, enfatizando a necessidade de mais estudos sobre resultados de alfabetização de longo prazo e o sucesso de estratégias bilíngues-literatas em todos os tipos de ambientes educacionais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo, dividido em três seções, retoma referências importantes e que embasam a presente pesquisa para compreensão e entendimento do estudo realizado. A primeira seção, apresenta um panorama da educação de surdos no Brasil, identificando as metodologias na educação de surdos e a implicação do bilinguismo, da família, da escola e do desenvolvimento educacional, assim como as legislações que sustentam a educação bilíngue no país.

Logo após, a segunda seção traz apontamentos sobre a alfabetização e a aprendizagem da leitura por crianças surdas e ouvintes, mostrando a importância das LSs na aquisição e alfabetização da criança surda e os desafios na instrução de alfabetização para criança surda, apontando as estratégias baseadas em LSs e as estratégias baseadas em som.

A terceira e última seção aborda a LC, com revisão e fundamentos estudados por diferentes autores. A LC como recurso benéfico no processo de alfabetização, aquisição e aprimoramento da leitura por crianças surdas, aponta possibilidades e estratégias estruturadas na interação e diálogo entre crianças surdas e adultos/professores.

2.1 Educação de surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil, ainda encontra-se em processo de reconhecimento, construção curricular e efetiva aplicação nas escolas que atuam com educação de surdos. Esse processo ocorre por meio da Libras, com o objetivo de promover a formação integral de sujeitos críticos, leitores, com acesso e garantia de direitos linguísticos, que reconhecem a LS como meio de comunicação e instrução. Para isso, é necessário aprofundar aspectos relevantes para a educação de surdos, como, por exemplo, a apropriação proficiente da língua por familiares, crianças surdas e profissionais que atuam na sua educação. Além disso, é urgente o enfrentamento ao preconceito sociais e linguísticos na sociedade que reverberam e impactam em suas vidas e seu trabalho.

Em muitas situações, as crianças surdas, filhas de famílias ouvintes, apresentam uma aquisição tardia da LS. A Libras, ao iniciar a jornada escolar, passa a ser experimentada, utilizada como meio de comunicação legítimo e necessário para uma recepção, construção de significados e representações do que se deseja anunciar, solicitar, descrever e informar. A partir das interações, no grupo da turma, com a professora e outros sujeitos do ambiente escolar, a língua passa a ganhar movimento e significado, possibilitando às crianças expressar o que desejam e entender o que lhes é dito de modo visual gestual.

■ As crianças surdas que são expostas precocemente à LS, apresentam maior facilidade de sinalização e leitura dos sinais, proporcionando maior conhecimento e reconhecimento no processo de aquisição da leitura e da escrita da língua falada por crianças surdas no ensino fundamental (Mertzani, 2024). Aprender e desenvolver a linguagem é fundamental para que a pessoa surda possa se desenvolver intelectualmente, conviver em sociedade e construir sua identidade (Barbosa, 2024, p. 3).

A participação na intervenção precoce também afeta a aquisição linguística precoce das crianças surdas e, portanto, o desenvolvimento das suas capacidades de alfabetização (Easterbrooks, 2013, p. 18). Fatores como exposição à Libras, contato, estímulo e utilização, em diferentes contextos são muito importantes para a compreensão e construção de vocabulário, memória e aprendizagem, torna-se um recurso de autonomia e conquista pelas crianças ao chegarem na escola, pois elas deparam-se com a diferença linguística e organizacional das línguas.

A escola bilíngue ou a escola com salas de atendimento bilíngue para surdos encontram obstáculos no processo de alfabetização, considerando que muitas crianças iniciam seu aprendizado em Libras somente ao ingressarem na escola. Nesses casos, o aprendizado da alfabetização é a língua, atravessado por fatores sociais, emocionais e linguísticos (Capovilla e Capovilla, 2004). Ao iniciar a vida escolar, torna-se evidente, por meio do contraste entre línguas e modos de comunicação, as experiências e representações que compõem o repertório lexical da criança surda. Esse cenário evidencia a urgência de garantir, desde os primeiros meses de vida, oportunidades de uso da língua viso-gestual, da Libras, sua L1 - como instrumento essencial de comunicação e de aprendizagem.

Para tanto, a construção e aumento do léxico se constitui para cada criança em diferentes momentos. O estímulo à leitura e escrita são elementos fundamentais nesta jornada, através de histórias, materiais visuais e livros de imagem, que possibilitam às crianças surdas acesso às informações e oportunidades de vivências e experiências visuais em seus estudos, assim como acontece com alunos ouvintes. A oferta aos alunos surdos de instrumentos, como a LC em Libras desponta como uma possibilidade, que pode auxiliar e promover a aquisição de vocabulários em L1 e L2.

No contexto da educação de surdos, ainda é comum que muitas famílias, ao receberem o diagnóstico da surdez, optam pela língua oral como meio principal de comunicação, buscando estimular e promover a oralidade da criança, utilizando recursos como próteses auditivas ou implante coclear com o objetivo de integrá-la à sociedade majoritariamente

ouvinte (Snoddon, 2014). Essa escolha envolve bastante tempo em acompanhamento profissional para condicionamento auditivo com o objetivo de reconhecimento de sons e desenvolvimento da articulação de fala, ao longo de sua vida. No entanto, a criança surda pode apresentar atraso linguístico em relação aos demais estudantes ouvintes e os pais não alcançam os resultados desejados, dentro de uma perspectiva clínico terapêutica (Skliar, 2006), que considera o sujeito a partir de sua falta e não de suas capacidades, independente de sua língua.

As crianças surdas, em grande número, são filhos de famílias ouvintes, que desconhecem a Libras. E esta é uma das primeiras limitações a que são expostas as crianças surdas no que se refere à comunicação com as crianças, interferindo em seu desenvolvimento na aquisição da língua. Assim, ao ingressarem na escola é que as crianças surdas iniciam seu contato com a Libras e com seus pares surdos, estimulando e desenvolvendo sua organização linguística (Quadros, 2005) e seu vocabulário em sinais. No entanto, algumas mães sinalizam alguns poucos sinais para a comunicação com seu filho. A maioria das mães ouvintes sinaliza somente uma pequena parte do que realmente querem dizer. Esses fatores resultam em um desenvolvimento mais lento para a L1 dentro de um ambiente linguisticamente empobrecido (Easterbrooks, 2013, p. 21).

A Libras, considerada como L1 para os surdos, é uma língua de percepção visual-gestual, que permite o entendimento, a compreensão e o acesso ao mundo que a rodeia. É importante ressaltar aqui a diferença existente entre língua materna e L1, neste caso para as crianças surdas. A língua materna é aquela utilizada em casa, pelas crianças e seus pais, usuários de uma mesma língua, como ocorre com filhos ouvintes de pais ouvintes, ou filhos surdos de pais surdos. No entanto, para os surdos, filhos de pais ouvintes, a L1 será a LS, que em muitas vezes, não será aprendida, ainda em tenra infância em casa e sim, com o início da vida escolar.

2.1.1 Metodologias na educação de surdos

No Brasil e no mundo, a educação de surdos tem sido historicamente moldada por três principais abordagens de ensino: oralismo, comunicação total (CT) e bilinguismo. Estas metodologias orientaram e continuam a influenciar a educação e a história dos surdos, apresentando a história da educação com seus fracassos e conquistas, seus movimentos pela defesa da população surda, na busca do acesso à educação pelos surdos ao longo dos anos.

Das abordagens citadas, a primeira foi o oralismo, que baseava-se exclusivamente no

uso da língua oral, proibindo a utilização da LS, especialmente após o Congresso de Milão², em 1880, que vetou oficialmente o uso de sinais no ensino de surdos. Com esse método, esperava-se que os surdos desenvolvessem habilidades de fala para se assemelhar o máximo possível às pessoas ouvintes. Por mais de um século, esta metodologia permaneceu vigente para alfabetizar os surdos tão somente através da língua oral, na escrita e desenvolver a fala, porém fracassou em seu objetivo, especialmente com crianças com surdez profunda, que continuavam sem adquirir proficiência na leitura e na escrita. O método partia do pressuposto de que crianças surdas poderiam aprender a linguagem oral da mesma forma que crianças ouvintes, ignorando as diferenças cognitivas e linguísticas entre línguas sinalizadas e faladas. Hoje em dia, partes dessa abordagem são usadas atualmente com crianças surdas com implantes cocleares.

Com o fracasso do oralismo, a abordagem da CT surgiu no Brasil na década de 1990 como uma nova perspectiva educacional. A CT propôs o uso de múltiplas estratégias de comunicação, como, por exemplo, o uso de gestos indicativos, sinais, mímicas e oralização, com o objetivo de proporcionar a aquisição da língua portuguesa escrita e falada pelos alunos surdos. Porém, o uso de diversas estratégias visuais e orais, ao mesmo tempo, tornavam mais difícil a compreensão por parte dos alunos, inclusive por tratar-se de duas línguas com estruturas diferentes, o que levou ao fracasso a metodologia. Pesquisas começaram a identificar problemas relacionados à falta de continuidade entre a fala e a LS, como habilidades de leitura limitadas e aulas sem melhora na leitura ou escrita (Capovilla e Capovilla, 2004).

O bimodalismo, utilizado na perspectiva da CT, faz uso da língua oral, de modo concomitante ao uso dos sinais para aprendizagem de diferentes temas. Essa utilização concomitante, da fala do português e da Libras, resulta em um português sinalizado, o que dificulta a compreensão e traz prejuízos no reconhecimento por muitos alunos surdos, pois as línguas não possuem a mesma estrutura. Na CT, “[...] o objetivo permanece sendo a oralização, de modo que a Libras constitui-se em apenas uma língua acessória a fim de ampliar as possibilidades de acesso à língua de prestígio” (Witkoski, 2011, p. 53).

■ Com as limitações do oralismo e da CT tornando-se evidentes, o bilinguismo se consolidou como a abordagem mais eficaz e inclusiva para a educação de surdos (Capovilla e Capovilla, 2004). Surgido na Suécia na década de 1980, o bilinguismo foi adotado no Brasil no início dos anos 2000 (Capovilla e Capovilla, 2004). Essa abordagem considera o sujeito

² O Congresso de Milão, em 1880, com maioria ouvinte, decidiu pela proibição da LS na educação e ensino dos surdos, resolvendo que a língua oral seria utilizada.

surdo a partir da sua diferença e marca linguística, a Libras, como meio prioritário de acesso à educação e aprendizagem.

O bilinguismo representa a autonomia dos surdos pela Libras, ganho de espaço e atuação na sociedade pela sua L1 que pressupõe uma didática, uma política, uma participação e educação que intente e estimule a construção de conhecimento, por crianças surdas, respeitando o direito a sua L1, sem prejuízo no acesso aos diferentes níveis educacionais. Dessa forma, as identidades e culturas que transpassam e convivem com as comunidades surdas, estão pautadas em discursos e práticas pedagógicas que respeitam às diferenças linguísticas e culturais, promovendo a construção e reconhecimento das diversas identidades surdas.

Capovilla e Capovilla (2004) afirmam que o bilinguismo busca desenvolver habilidades na L1, para que o indivíduo possa compreender e utilizar a L2, especialmente na forma escrita, respeitando as características específicas de cada uma. Quadros (2005) entende o bilinguismo como a prática de utilizar duas ou mais línguas em diferentes situações sociais, de acordo com os contextos em que os indivíduos estão inseridos. Assim, a perspectiva bilíngue passa a ser predominante no ensino de surdos, que prevê a oferta da Libras como L1 e o português escrito como L2 em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns e outros. Essa metodologia valoriza a cultura surda e a experiência visual como bases do aprendizado, promovendo o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira acessível. Dessa forma, a L1 é a língua de instrução e acesso aos temas estudados e em seguida o aprendizado da L2, a língua portuguesa, na modalidade escrita.

A educação bilíngue de surdos considera que “[o] foco está na educação bimodal, que se trata de duas (ou três) modalidades linguísticas: sinalizada, falada (articulação vocal) e escrita” (Mertzani, 2023, p. 3). Isto significa que, nos programas de educação de surdos, as duas modalidades de língua são utilizadas para o alcance da leitura e escrita pelos surdos. Com o foco no ensino, os baixos níveis na leitura e escrita por alunos surdos levam a uma preocupação quanto à aprendizagem de maneira autônoma, com vistas a ampliação de vocabulário, compreensão leitora e escrita, reconhecendo e acessando diferentes informações, diminuindo as diferenças sociais. Atualmente, a educação de surdos ainda privilegia a língua majoritária, a língua portuguesa como a língua a ser alcançada. A Libras, por sua vez, passa a ser meio de acesso ao português. Portanto, em grande parte das escolas que trabalham com educação de surdos, o português, a língua mais difundida e reconhecida, sobrepõe a Libras.

Para os surdos, o conhecimento e possibilidade de comunicação efetiva e legítima, recria e abre espaço e movimento na sociedade como sujeitos pertencentes. Nesse processo, a

língua, como elemento cultural, linguístico e social, é preponderante neste desenvolvimento individual e coletivo. As interações e construções sociais, assim como as conquistas, ocorrem a partir da língua. Como destaca Quadros (2005, p. 32), a língua funciona como um mediador das relações sociais, pois é por meio dela que se expressam intenções, se organizam discursos e se constroem os sentidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo a língua de instrução determinante na forma como essas experiências se realizam.

A perspectiva bilíngue, alicerçada no reconhecimento e acesso à língua portuguesa, como L2 e na modalidade escrita, para os surdos, apresenta maiores possibilidades de inserção social, considerando as exigências sociais que incluem o conhecimento do português. Segundo Capovilla e Capovilla (2004), quando a criança surda desenvolve plenamente suas habilidades cognitivas e linguísticas por meio da LS, ela pode utilizá-la como base metalinguística para a apropriação da leitura e da escrita alfabética (veja também Barbosa, 2022). Nesse processo, o bilinguismo possibilita que o surdo realize a leitura visual como ponte para ultrapassar a lacuna entre o sinal e a palavra escrita (Capovilla e Capovilla, 2004).

2.1.2 Bilinguismo, família e escola

Um aspecto essencial do bilinguismo é a exposição precoce à Libras no ambiente familiar e escolar. Quanto mais cedo a criança surda for introduzida à sua L1, melhor será seu desempenho linguístico e cognitivo (Hoffmeister e Caldwell-Harris, 2014). Portanto, a participação e estímulo desde a infância, através da Libras nas famílias é essencial para melhor desempenho das habilidades na alfabetização. A aquisição da leitura e escrita em português ocorre de forma mais fluida quando a criança já domina Libras como sua L1. As teorias de aquisição linguística concordam que a interação social é necessária para que as crianças aprendam uma L1 e L2 (Hoffmeister e Caldwell-Harris, 2014, p. 230).

Assim também, a escola tem uma grande importância no processo de conhecimento e desenvolvimento da L1 das crianças surdas, a partir de trocas e experiências vicária para além das meras imitações e observações diretas (Capovilla e Capovilla, 2004). É nesse ambiente que o vocabulário em Libras se constitui com significado, onde a complexidade da Libras surge e torna-se necessário desenvolver habilidades linguísticas para sua compreensão e aquisição do português escrito como L2. Esse domínio da Libras (como L1) é essencial para a posterior aquisição do português escrito como L2, uma vez que essa transição demanda uma base sólida do ponto de vista cognitivo e linguístico. O bilinguismo, nesse contexto, considera o uso de estratégias visuais, como a soletração manual, como meio de transpassar o espaço

entre o sinal e a escrita em português, contribuindo para o avanço na leitura e na escrita (Capovilla e Capovilla, 2004).

Desde cedo, as pesquisas atuais mostram o impacto positivo da LS na alfabetização da criança surda, especialmente quando é introduzida e adquirida em uma idade precoce (Mertzani, 2022). Essas considerações, abrem o diálogo acerca das representações e das construções de língua, a partir de contextos diferentes para os surdos, onde o bilinguismo sirva como meio de independência e possibilidade de escolha pelos sujeitos surdos, ressaltando a importância do uso da L1 para as crianças surdas. Crianças que ao iniciarem sua trajetória escolar, tem uma língua consolidada, terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência (Caldwell-Harris, 2021; Hoffmeister e Caldwell-Harris, 2014).

Dentro do contexto bilíngue, alguns aspectos devem ser observados e considerados como: a percepção diferente das línguas sinalizadas e das línguas oralizadas, uma visual gestual e outra oral-auditiva, a composição das famílias e o conhecimento da Libras (Quadros, 2004). Outro aspecto que a autora considera é o tempo em que a L1 é adquirida, quase sempre tardiamente; os surdos têm receio da língua portuguesa, por representar uma ameaça; a imposição social e política de um status bilíngue aos surdos; o real desejo dos surdos de saber e usar a Libras; e significado social do português reconstruído pelos e para os surdos.

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a Libras (Quadros, 2005, p. 32). O bilinguismo apresenta benefícios cognitivos em crianças de famílias bilíngues, apresentam maior consciência da linguagem, capacidade cognitiva, desenvolvimento e níveis de leitura mais elevados do que os surdos de famílias monolíngues (Herzig e Allen, 2022).

Assegurar o desenvolvimento linguístico bilíngue aos surdos, obviamente, implica na formação de professores, em razão de que isso exige desses atores, além do domínio das duas línguas, a Libras e o português escrito, a habilidade de trabalhar e manejar estratégias diversificadas em sua prática em sala de aula e de desenvolver metodologias adequadas que façam a diferença na aprendizagem dos alunos surdos sobrepõe a Libras (Silva, 2024, p. 311). A exposição e contato das crianças com a Libras e L2, antes de iniciar a vida escolar, eleva os níveis para a alfabetização, eleva o conhecimento metalinguístico, para que compreendam e utilizem as estruturas das línguas (Herzig e Allen, 2022).

2.1.3 A legislação brasileira

Um marco importante para a educação de surdos no Brasil foi o reconhecimento oficial da Libras como língua de comunicação das comunidades surdas. A lei 10.436, de 2002 é uma grande base referencial para todos os surdos, sendo fundamento para as legislações e perspectivas educacionais posteriores, como o Decreto 5.626, de 2005, em seu artigo 2º, considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua.

Já a Lei 9.394, de 1996, Lei de diretrizes e bases - LDB. Esta lei foi alterada com o capítulo sobre a educação bilíngue de surdos, através da Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, considerando a modalidade de educação escolar oferecida em Libras como L1, e em português escrito como L2.

Outro avanço legislativo ocorreu com a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que introduziu formalmente a educação bilíngue de surdos no Brasil. Essa lei modificou a Lei 9.394/1996 de LDB, garantindo que a educação de surdos ocorra prioritariamente em Libras como L1 e em português escrito como L2. Esse avanço destaca a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional, assegurando que desde a educação infantil, crianças surdas tenham acesso à Libras. É fundamental que temas relacionados à Libras e à surdez — incluindo as lutas, os movimentos e a defesa da LS — estejam presentes em todas as esferas educacionais e sociais, respaldados por leis, políticas públicas e documentos oficiais, promovendo pedagogias bilíngues que reconheçam e valorizem a Libras como um elemento central no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Assim como, a construção de currículos bilíngues que atendam as necessidades da população surda brasileira, adequados e organizados através da Libras, para possibilitar uma educação bilíngue integral, em todos os níveis de ensino, contemplando as diferentes áreas do conhecimento na escola. E desse modo também, a garantia de professores surdos e ouvintes proficientes em Libras, com formação adequada. O artigo 78-A, da Lei 14.191, de 2021 prevê proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; e também garantir aos surdos acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e

demais sociedades surdas ouvintes.

2.2 Alfabetização e aprendizagem da leitura

A leitura e a escrita demandam da criança, que está em período de aquisição, habilidades e reconhecimento do sistema alfabético. A leitura e escrita em um sistema alfabético implica a habilidade de perceber distinções fonéticas mínimas e um conhecimento explícito da estrutura fonética/fonológica da fala (Gabriel, 2016, p. 70). E para os surdos, a aquisição da leitura demanda importante desafio, considerando a Libras como meio de acesso e representação de significado.

Quando as crianças entram na escola, elas são chamadas a desenvolver habilidades de alfabetização conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Em seu capítulo “Língua portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, a BNCC exige as seguintes capacidades para a aquisição da alfabetização em português:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas;
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

Essas habilidades envolvem: capacidades de (de)codificação; desenvolvimento da consciência fonológica, desenvolvimento do conhecimento gráfico do alfabeto e estabelecimento de relações grafofônicas dos sistemas para utilização da língua; leitura/escuta compartilhada e autônoma; produção de textos (escrita compartilhada e independente); expressão verbal; e análise linguística e semiótica (Metzani, 2023). Seguindo a Lei 14.191 de 3 de agosto de 2021, as crianças surdas devem adquirir essas habilidades por meio da Libras (L1), como ponte para a aprendizagem do português (L2). Dessa forma, será essencial que as crianças sinalizem, utilizando e conhecendo as competências da Libras.

Para as pessoas surdas, é por meio das experiências visuais e da sinalização que se constroem a sua aquisição linguística e aprendizagem, da mesma forma que a língua falada se desenvolve espontaneamente entre os ouvintes. Nesse sentido, o aprofundamento no

conhecimento consciente da LS (no nosso caso, Libras) tem sido apontado como uma etapa inicial essencial no processo que vem sendo denominado de alfabetização em Libras (Barbosa, 2024, p. 5).

Como já mencionado, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes e, por isso, enfrenta limitações significativas, ou mesmo, ausência total de acesso às informações auditivo-orais transmitidas no ambiente familiar. Essa falta de exposição precoce à língua resulta em atrasos no desenvolvimento linguístico, com sérias repercussões cognitivas e comunicativas (Caldwell-Harris, 2021; Urbani, 2019). Esse atraso se reflete diretamente na trajetória escolar dessas crianças, que geralmente iniciam sua vida acadêmica com um vocabulário reduzido, demonstrando lacunas em seu repertório lexical, o que compromete a aprendizagem. A escassez de vocabulário afeta a comunicação, dificulta a compreensão de conteúdos e retarda o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de alfabetização, muitas vezes iniciadas tardiamente (Urbani, 2019). Sua língua empobrecida impacta negativamente o seu processo de alfabetização, reforçando a importância do acesso precoce à LS como base para o desenvolvimento integral.

A aprendizagem da leitura fornece diferentes modos na aquisição, estruturação e recuperação de conhecimentos que apresentam impacto em aspectos cognitivos (Gabriel, 2016). A aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa, apresenta fatores singulares importantes para a compreensão deste processo de aquisição. E para que este acesso ocorra, a Libras, como meio de conhecimento e construção, nos anos iniciais, torna-se um recurso fundamental na aprendizagem.

A leitura para crianças, estabelece momentos únicos e agradáveis, estimulando a curiosidade e interesse das crianças em participar e fazer descobertas. Uma das melhores atividades para desenvolver a língua essencial para alcançar bom desempenho sucesso futuro na alfabetização é através da leitura para crianças. Ler para crianças promove a cognição, desenvolvimento de linguagem e vocabulário, bem como a motivação promove ainda mais leitura (Urbani, 2019). Este fator é bastante relevante para considerarmos as necessidades linguístico-cognitivas e as diferenças existentes no processo aquisitivo da LS e dos conhecimentos culturais de crianças surdas e ouvintes ao iniciar sua vida escolar, considerando, por exemplo, a bagagem do seu vocabulário. Ao iniciarem a Educação Básica, as crianças surdas apresentam diferentes modos de comunicação, de acordo com sua experiência visual e conhecimentos adquiridos junto a sua família, seja através de articulação, de gestos e de sinais. Tanto para crianças ouvintes quanto para crianças surdas, a aquisição de vocabulário em LS e falada, depende de oportunidades de interação em que as palavras sejam

usadas em contextos significativos.

As crianças ouvintes apresentam semelhanças em suas características no processo de aprendizagem. No entanto, crianças ouvintes com famílias ouvintes, desde seu nascimento receberão estímulos, através dos diálogos e manifestações de seus pais. Essas interações, permitem o uso da articulação para o reconhecimento, utilização e estruturação da língua, repercutindo os sons aprendidos em suas composições. A consciência fonológica estará em constante desenvolvimento desde a infância para os sons, depois as letras associadas ao exercício permanente com as palavras, histórias e diálogos realizados pelos pais com as crianças ouvintes.

No entanto, a aquisição linguística e, portanto, o processo acima mencionado de alfabetização, não acontece da mesma maneira no caso de crianças surdas. Para as crianças surdas, em sua maioria, a aquisição acontece tardiamente, pelo fato de grande parte das famílias serem ouvintes e desconhecerem a Libras. Os estímulos são menores o que torna as interações e entendimentos mais limitados. E este é um fator preponderante na comunicação com seus filhos. A ausência ou falhas na comunicação, repercutem no processo de aprendizado das crianças. É importante, ressaltar, também que algumas vezes a descoberta da surdez ocorre mais tarde e isto pode refletir nas trocas com as crianças. É essencial que as crianças sinalizem, utilizando e conhecendo os parâmetros fonológicos da Libras. Esta prática visual-gestual, assim como outras línguas, requer esforço e contextos que auxiliem. As crianças ao chegarem na escola, deparam-se com a diferença linguística e organizacional das línguas e a escola bilíngue, ou aquelas que oferecem salas de atendimento bilíngue para surdos desempenham um papel essencial ao proporcionar um ambiente que reconheça e valorize a Libras como L1.

Em um contexto, em que a criança surda não é estimulada a desenvolver a proficiência em sua L1, estará impossibilitada de receber os estímulos linguísticos, constituindo um período de vazio no aprendizado dos significantes e significados pelos surdos. Por isso, quanto antes as crianças estiverem em contato com a Libras, maior será sua proficiência linguística, seu vocabulário e a compreensão daquilo que a rodeia. As oportunidades de sinalização e representação constituem o sujeito, com suas percepções, identificando momentos em sua vida diária, na escola e fora dela, como uma história, uma atividade diária, as coisas de que gosta e as que não gosta, a identidade visual vai sendo estabelecida e sinalizada por meio da Libras de modo dinâmico.

Assim, ao iniciar a vida escolar, imediatamente será percebida, no contraste de línguas e no modo comunicativo as experiências e representações que compõem o léxico da criança

surda. O início da vida escolar de crianças surdas promove o contato com a LS e a aquisição e a elaboração de conceitos que permeiam sua comunicação, gostos e vivências. Dessa forma, inicia-se uma nova etapa, onde os sinais passam a constituir significados visualmente e a fazer sentido.

As crianças, mostram através de suas habilidades de sinalização, leitura e escrita, uma alfabetização emergente. A alfabetização emergente de crianças surdas é definida como a alfabetização de crianças antes do ensino escolar. Snoddon (2014) considera como uma prática cultural e social, indica que a aquisição da leitura e escrita, se desenvolvem na interação concomitante nos diferentes ambientes que as crianças frequentam, como a casa e a escola. E nessa perspectiva, adiciona-se ao conceito de alfabetização emergente, as tentativas de realização e compreensão de vocábulos em L1 e L2.

A LC estimula o exercício e desenvolvimento da língua através de momentos de interação, diálogo, sinalização e escrita. Nessa ideia de alfabetização emergente como uma prática social, demonstra que as interações entre pais e filhos e as atividades de alfabetização compartilhadas são vistas como apoios para a aquisição de leitura e escrita (Snoddon, 2014).

A aprendizagem da LS auxilia às crianças surdas em diferentes situações, como por exemplo, na elaboração e organização visual dos temas estudados; no aumento de vocabulário em Libras para compreensão de sentenças simples até as mais abstratas; à leitura de textos e literaturas; na compreensão de vocabulário na L2, como a língua portuguesa, de modalidade escrita; e, na elaboração de narrativas visuais dentre outras possibilidades. A experiência visual extravasa, a partir da Libras, e sua interação com o meio em que a criança está inserida aumenta, possibilitando descobertas, entendimentos, conceituações, criatividade visual.

Pesquisas indicam que a alfabetização em LS é uma prática social, e que muitos pais, especialmente os ouvintes, não sabem como desenvolver momentos de leitura com seus filhos surdos e atrair atenção da sua criança durante essas interações. No entanto, atividades de LC em LS, têm se mostrado eficazes na aquisição e ampliação de vocabulário pelas crianças e no fortalecimento de interação (Herzig e Allen, 2022). Segundo os autores, as crianças surdas desenvolvem habilidades emergentes de alfabetização quando seus pais são orientados a utilizar a sinalização como forma de mediação durante a leitura de livros, promovendo um envolvimento mais ativo e significativo nesse processo.

2.2.1 Línguas sinalizadas e sua estrutura

De acordo com Scliar-Cabral (2017), toda criança, ao adquirir sua língua materna, internaliza gradualmente as palavras que expressam as necessidades mais imediatas de seu entorno. Nas escolas, os programas bilíngues de alfabetização que utilizam uma LS como língua de instrução têm como objetivo garantir o acesso ao conhecimento por meio da LS, permitindo que os alunos avancem na aprendizagem da L2 (Mertzani, 2022). Além disso, tanto a língua falada quanto a LS possuem modalidades linguísticas distintas (Araújo, 2016), com semelhanças e diferenças importantes que precisam ser exploradas pelas crianças durante o processo educativo.

As LSs são línguas naturais com estrutura e gramática próprias, comparáveis às línguas faladas em complexidade e variedade de componentes linguísticos, como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, aspectos que hoje integram os currículos voltados ao seu ensino (Mertzani, 2022; 2024). Os estudos sobre LSs começaram com William Stokoe na década de 1960 e se consolidaram a partir dos anos 1980, contribuindo para o reconhecimento científico dessas línguas visuais-gestuais. Esses avanços levaram ao respeito linguístico da Libras e à sua inclusão nos currículos escolares (Mertzani, 2022; 2024; Mertzani, Barbosa & Fernandes, 2022), fortalecida pela publicação de sua gramática em dois volumes (Quadros, 2004).

Na Libras, a fonologia envolve o reconhecimento e o uso dos parâmetros básicos da LS — configuração de mão, locação, movimento, orientação e expressões não manuais —, sendo uma habilidade que deve ser desenvolvida desde os primeiros anos, juntamente com a consciência fonológica (Mertzani, 2022). Embora os sinais possam ser icônicos, eles funcionam como palavras e a Libras, como outras LS, é polimorfêmica, exigindo um ensino estruturado de sua forma e uso. A morfologia, por sua vez, estuda a estrutura interna dos sinais e a formação de novas unidades a partir de morfemas, que são as menores unidades de significado (Quadros, 2004). Assim como nas línguas faladas, há classes gramaticais (ex.: substantivos, verbos, adjetivos), mas a formação ocorre principalmente por meio da combinação visual de sinais e seus elementos mínimos significativos.

O léxico nas LSs é complexo e composto por diferentes recursos, como a soletração manual, que representa a grafia da língua portuguesa (por exemplo, ao soletrar nomes próprios como B-R-U-N-A), o uso de sinais convencionais da Libras e o emprego de classificadores. Esses classificadores permitem representar conceitos ou ações sem recorrer a um sinal específico, como ao abrir os braços e flexionar o corpo para representar uma galinha

protegendo seus filhotes. Já nas línguas faladas, o léxico é construído por meio de palavras adquiridas ao longo das experiências, sendo enriquecido por entonações e usos variados dos falantes.

Na sintaxe das LSs, a organização ocorre de forma espacial, sendo essencial o uso do espaço para estabelecer relações gramaticais. Segundo Quadros (2004, p. 127), a definição de referentes nominais e o uso do sistema pronominal no espaço são fundamentais para a construção sintática. Elementos como o ponto de articulação, a orientação das mãos, o direcionamento do olhar e as expressões faciais funcionam como marcadores gramaticais importantes para a compreensão das sentenças. Diferentemente das línguas faladas, que geralmente seguem combinações fixas como sujeito-verbo-objeto, as LSs apresentam maior flexibilidade na ordem dos constituintes, utilizando o espaço e a expressão corporal como recursos sintáticos essenciais.

Na semântica, as línguas faladas apresentam em sua estrutura e composição de sentenças, inúmeras formas de significar e reverberar, através de palavras, figuras de linguagem, composições, intensidades e detalhamentos. Nas LSs, estes recursos também são utilizados e possíveis de acordo com o aparato lexical do usuário e do conhecimento, experiência adquiridos com a língua para identificação e representação de uma ideia polissêmica, por exemplo e/ou as especificações. A cada usuário, dependendo de sua faixa etária e vocabulário introjetado, maior e melhor será sua organização e compreensão dos sentidos e conceitos, tanto nas LSs como também nas línguas faladas.

Na pragmática, o foco está no uso da língua em diferentes contextos sociais e comunicativos. Segundo Quadros (2004, p. 22), o seu estudo envolve o uso de pronomes, indicações espaciais, elementos que situam o contexto, além de pressuposições, inferências e informações implícitas, fundamentais para a compreensão. Assim como nas línguas faladas, as LSs utilizam estratégias específicas para construir sentido durante a interação, adaptando-se ao contexto e à intenção comunicativa. Enquanto as línguas faladas se baseiam no vocabulário e na entonação, as LSs organizam-se de forma espacial e visual, utilizando o corpo, o olhar e o espaço ao redor como parte essencial da comunicação.

2.2.2 Aprendizagem na alfabetização e a criança surda

Aprender a ler uma língua falada alfabética é um processo complexo que se constitui em três importantes etapas para a formação do leitor (Dehaene, 2012). A primeira etapa é chamada de logográfica ou pictórica, onde a criança de 0 a 6 anos realiza a exploração visual,

a pseudoleitura. Essa ação acompanha a sua vida toda, onde o sistema visual vai crescendo, ampliando sua bagagem de vocabulário. Na segunda etapa, dos 6 aos 7 anos, chamada de leitura fonológica, a criança inicia a decodificação e identificação dos constituintes da palavra, ou seja, os fonemas e grafemas. A imagem, a palavra escrita está em processamento e a consciência fonêmica é uma condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura (Dehaene, 2012, p. 220). Na terceira etapa, ortográfica, a criança reconhece a forma visual e a grafia das palavras, construindo continuamente seu repertório. Nesse período, a memória é ampliada e ativada com a aprendizagem de um novo vocábulo, aprendido ao longo da vida (Dehaene, 2012, p. 244). A busca em decifrar caracteres novos demanda liberdade e autonomia.

A aquisição da leitura implica no processamento das etapas assinaladas, aumentando a consciência fonêmica que são processados em diferentes áreas do cérebro (Dehaene, 2012). Durante a alfabetização, regiões do cérebro são modificadas e ativadas numa grande rede no processo de aprendizagem da leitura, aumentando as respostas e desenvolvendo a competência leitora. Essas trocas, modalidades sensoriais, formas culturais que são aprendidas, como por exemplo as letras, chama-se sinestesia. Este movimento cerebral é a reciclagem neuronal. Cada criança, seja surda ou ouvinte, tem uma jornada singular na aprendizagem da leitura, mas com a mesma sequência de aprendizagem. Portanto, as elaborações e construções acontecem e se referem a leitura de sinais e palavras, significados em LS ou língua portuguesa (Mertzani, 2024).

E o conhecimento vai sendo organizado pela memória, para recepção e para reprodução a partir do seu vocabulário, tanto em Libras como em língua portuguesa. O processo cognitivo vai sendo constituído com as categorias de objetos e coisas que são aprendidas, com as memórias e estas são potencializadas com as trocas e com a literacia que trata da capacidade de leitura e compreensão enquanto sujeito autônomo independente em suas construções. Nas escolas, os professores são solicitados a alimentar seus alunos com estímulo, ideais para instruí-los na alfabetização (Dehaene, 2012, p. 250). No caso de crianças surdas, professores proficientes em LS fornecem esses estímulos por meio do uso e do ensino de línguas de sinais.

2.2.3 Desafios na instrução de alfabetização para criança surda

A aprendizagem da leitura em crianças surdas, geralmente, tende a desenvolver-se mais lentamente, que em crianças ouvintes, pela quantidade de interações e estímulos a que é

exposta (Easterbrooks, 2013). Professores de crianças surdas que ensinam leitura precisam ter uma visão ampla, para verificar as individualidades e necessidades de cada criança ao longo das atividades, identificando os diferentes aspectos para proficiência.

Tradicionalmente, os programas de alfabetização precoce geralmente dão preferência a tarefas simples de associação que raramente contribuem para o desenvolvimento da compreensão (Andrews, Liu, Liu, et al., 2017, p. 584). Nesses programas, os professores enfatizam atividades como o reconhecimento grafema-fonema, a identificação de nomes e sons das letras e a associação de gráficos de sinais manuais com imagens e frases. Esses métodos ajudam as crianças a reconhecer palavras, mas não fornecem as ferramentas necessárias para interpretar textos conectados (como expressões idiomáticas, palavras com múltiplos significados e estruturas gramaticais complexas) e/ou participar de conversas significativas, relacionando seus conhecimentos prévios ao material didático (Andrews, Liu, Liu, et al., 2017).

A aquisição da leitura é influenciada pelas construções, reconhecimentos e interações comunicativas em seus contextos. O desenvolvimento eficaz da alfabetização depende de estratégias integradas que combinam escrita e leitura por meio de interações ricas entre professor e aluno. Como a competência linguística auxilia diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita, uma base sólida na LS é absolutamente crucial (Caldwell-Harris, 2021; Hoffmeister e Caldwell-Harris, 2014). Técnicas importantes, como a sincronização do olhar e a atenção compartilhada, melhoram a comunicação e permitem que as crianças se concentrem nos sinais visuais da linguagem, aprimorando assim a compreensão (Andrews, Liu, Liu, et al., 2017).

Além da competência linguística, a educação para a alfabetização deve abranger o desenvolvimento de ideias, a compreensão de textos e o conhecimento de letras e palavras. Assim, a leitura de histórias sinalizadas, a fonologia visual, a soletração manual e a leitura dos sinais auxiliam no desenvolvimento das habilidades de alfabetização das crianças surdas (Mertzani, 2022, 2024). A incorporação desses componentes ajuda as crianças surdas a adquirir habilidades metalinguísticas e metacognitivas essenciais (Barbosa, 2022, 2024) para uma alfabetização avançada e sucesso acadêmico.

2.2.4 Estratégias baseadas em sinais

As LSs ajudam os alunos surdos a aprimorar sua alfabetização. Estudos mostram que tanto leitores surdos jovens quanto experientes aplicam técnicas de mapeamento entre sinais e

texto escrito (Andrews, Liu, Liu, et al., 2017). Esse método, conhecido como fonologia visual (Mertzani, 2024), reconhece padrões tanto nos sinais quanto na ortografia ao segmentar visualmente a estrutura prosódica e suprasegmental dos sinais. Além disso, essa abordagem promove a alfabetização escrita de forma independente da soletração manual (Herzig e Allen, 2022) ou da associação entre letras e sons. Esses resultados levaram pesquisadores a sugerir modelos de leitura baseados em LS, que priorizam a aprendizagem visual, reforçando a teoria de que uma base sólida em LS melhora significativamente os resultados da alfabetização de crianças surdas (Caldwell-Harris, 2021; Hoffmeister e Caldwell-Harris, 2014).

As atividades de leitura com crianças surdas devem priorizar o contato visual, pela atenção dos alunos aos sinais estudados e os intervalos de tempo para a criança escrever ou copiar, pois pela necessidade de acompanhamento visual, é impossível realizar as duas tarefas simultaneamente. E dessa forma, retomar vocabulários importantes a serem reconhecidos, sinalizados e memorizados para posterior leitura (Easterbrooks, 2013). E nesta perspectiva, a LC em Libras oferece grande auxílio na aprendizagem da leitura, com interações entre professor e alunos.

2.2.5 Estratégias baseadas em som

Como as turmas com alunos surdos apresentam uma grande heterogeneidade de surdez, os professores também seguem abordagens baseadas em som (quando possível). Para que alunos ouvintes aprendam a ler e escrever, é necessário que tenham consciência dos padrões fonéticos. A fonologia auditiva desempenha um papel fundamental nos métodos baseados no som para a aprendizagem da leitura, e novas tecnologias auditivas, como implantes cocleares e aparelhos auditivos, tornaram a fonologia falada mais acessível para alunos surdos. Por isso, o treinamento em consciência fonêmica e o desenvolvimento da fonologia auditiva tornaram-se mais enfatizados.

No entanto, pesquisas mostram que a consciência fonológica auditiva não tem um grande impacto na compreensão dos textos lidos pelas crianças (Caldwell-Harris, 2021). Além disso, alguns leitores surdos proficientes apresentam habilidades fonológicas auditivas fracas, enquanto outros, com boas habilidades fonológicas auditivas, ainda enfrentam dificuldades na leitura (Andrews, Liu, Liu, et al., 2017). Dessa forma, as habilidades linguísticas são um indicador mais confiável do desempenho na leitura do que as habilidades auditivas para pessoas surdas. Em outras palavras, a leitura pode ajudar crianças surdas a melhorar suas habilidades fonológicas, em vez de a fonologia ser um requisito essencial para a

aprendizagem da leitura.

2.3 Leitura compartilhada e as crianças surdas

A LC é uma experiência colaborativa de exploração de livros ilustrados, envolvendo conversas sobre as imagens, o texto e os conceitos da história (Pereira, 2021; Menotti, 2020). Essa prática é fundamental para o desenvolvimento da alfabetização infantil, pois oferece oportunidades para ensinar habilidades essenciais, como a navegação em livros, a consciência cultural, o conhecimento do mundo, o vocabulário, a gramática e o uso de uma linguagem rica e descritiva. A LC de livros é considerada como uma atividade significativa para o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a leitura (Pereira, Gabriel e Justice, 2019).

Além disso, permite que as crianças relacionem suas próprias experiências à narrativa, indo além do conteúdo do livro. A LC também aborda conceitos básicos da leitura, como a direção da leitura, o reconhecimento de palavras e letras e a compreensão da história (Berke, 2013). Assim como as crianças ouvintes, as crianças surdas podem se beneficiar significativamente da LC, destacando a importância de estratégias adaptadas às suas necessidades específicas de aprendizagem.

A LC auxilia no aumento do vocabulário e nas habilidades básicas e relevantes para a aprendizagem da leitura (Pereira, Gabriel e Justice, 2019). A forma como a interação entre adulto e criança ocorre, servirá de estímulo à participação e apoio no desenvolvimento das habilidades de aprendizagem. (Pereira, Gabriel e Justice, 2019). A LC realizada em LS, promove o aumento de vocabulário em L1, inicialmente, reconhecendo e exercitando os sinais em L1 observando a fonologia da Libras, seu significado e posteriormente, a escrita em L2, dos sinais aprendidos, reconhecendo e utilizando as letras do alfabeto em L2. Durante a LC, as crianças e os adultos interagem com diálogo que envolve a história, as palavras, e para os surdos especialmente, os sinais e as memórias que surgem a partir da leitura (Pereira, Gabriel e Justice, 2019).

Pesquisas mostram que os pais de crianças surdas utilizam métodos de questionamento e estratégias de leitura, como rotular e apontar para imagens, com mais frequência do que os pais de crianças ouvintes. Essas estratégias têm sido associadas a melhores habilidades expressivas de fala nas crianças (DesJardin, Stika, Eisenberg, et al., 2017). Outros estudos demonstraram que mães surdas utilizam a LC em LS para reforçar o conhecimento da criança surda, expandir ideias, conectar histórias a eventos reais e fornecer estímulos linguísticos.

Elas adotam estratégias específicas para tornar os livros visualmente acessíveis, como sinalizar diretamente sobre o livro, manter a atenção por meio do toque ou movimento e ajustar expressões faciais e foco visual para indicar mudanças de personagem. Ao traduzirem as histórias para a LS, também se posicionam de forma a garantir contato visual e espaço adequado para a sinalização.

Essas técnicas criam um ambiente estimulante no qual a alfabetização é incentivada e esperada. Além disso, os pais surdos ampliam o conhecimento literário de seus filhos seguindo seu ritmo e utilizando os livros como base para novas descobertas. Como não há barreira linguística entre mães surdas e seus filhos surdos, elas naturalmente adaptam suas práticas linguísticas e culturais, enriquecendo o desenvolvimento da alfabetização desde a infância, muitas vezes a partir de suas próprias experiências como pessoas surdas (Berke, 2013).

As estratégias que pais surdos usam ao compartilhar livros de leitura com seus filhos surdos motivaram a criação de programas especiais de LC para pais ouvintes com filhos surdos (Berke, 2013). No entanto, esses métodos precisam ser aprimorados e tornar-se mais flexíveis para que possam ser adaptados a outras LSs e culturas, como a Libras, dentro das escolas. Este estudo tem como objetivo explorar o uso de estratégias de LC em Libras no contexto educacional escolar no Brasil, com o objetivo de suprir essa carência de pesquisa no campo específico.

A LC em Libras como estratégia de ensino e aprendizagem da leitura e escrita do português escrito será um exercício e prática que pretende auxiliar as crianças surdas dos anos iniciais, do ensino fundamental, para aquisição de vocabulário e reconhecimento da L2 escrita, o português. Pensar diferentes estratégias de LC será um desafio e pesquisa na implementação de um novo caminho para a leitura.

A BNCC (2018) considera a LC como prática de linguagem a ser desenvolvida para desenvolver as habilidades de leitura, compreensão e escrita pelos estudantes em atividades de compartilhamento com colegas e professores. Esta premissa, reconhece a LC como meio de alcance da fluência leitora por parte das crianças, sejam elas surdas ou ouvintes. Entre as habilidades descritas na BNCC (2018, p. 97), destaca-se: “(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz”. Esses aspectos são essenciais na LC com crianças surdas, pois permitem ampliar as possibilidades de leitura e escrita em português escrito.

No entanto, há poucas pesquisas investigando a prática de LC com crianças surdas em

sala de aula, apesar do fato de poder interagir diretamente pela LS, e reverberar no desenvolvimento da alfabetização (Urbani, 2019).

2.3.1 Benefícios da Leitura Compartilhada

A proposta de identificar e utilizar a LC sinalizada, elaborada e pensada para alcançar às crianças surdas, mostra uma perspectiva nova de aquisição da leitura e escrita em L1 e L2 para reduzir as diferenças entre surdos e ouvintes. Nas sessões de LC, há interações entre adultos e crianças, criando espaços de participação e ampliação de vocabulário (Pereira, Gabriel e Justice, 2019). Estudos indicam que com crianças ouvintes que participam ativamente da LC, essa interação favorece não só a linguagem oral, mas também o contato com a linguagem escrita, estimulando desde cedo habilidades como vocabulário, reconhecimento de letras e elaboração de inferências, por meio das estratégias utilizadas pelo adulto durante a leitura (Townsend, Carvalho e Pereira, 2023, p. 41). Além disso, a LC fortalece competências essenciais para a alfabetização, ao expor as crianças a formas e funções da escrita, familiarizando-as com a estrutura dos livros, as convenções do texto e o reconhecimento de letras e palavras, habilidades que favorecem a aprendizagem da leitura (Justice e Pence, 2005). Conforme destaca Urbani (2019, p. 4), mais importante do que o modo de comunicação utilizado é garantir que cada criança tenha acesso a uma comunicação acessível e individualizada, o que é essencial para promover seu pleno desenvolvimento linguístico.

As sessões de LC em Libras necessitam oferecer às crianças uma experiência de interação e divertimento, que desperte a atenção das crianças. Desse modo, as atividades de LC precisam ser prazerosas e interativas, oferecendo às crianças momentos agradáveis e que ajudem a desenvolver habilidades comunicativas. As crianças surdas quando se sentem confiantes em sua sinalização, demonstram um desempenho melhor na leitura, independentemente das suas habilidades de fala (Mirus e Napoli, 2018).

As questões organizadas e realizadas durante a LC são elementos importantes que auxiliam, através da prática de interação, no desenvolvimento de habilidades para aprendizagem inicial da leitura. A LC utilizada com perguntas simples e complexas, auxilia para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (em L1 e L2). As perguntas simples, por meio de termos indicadores como o “que”, “onde” evocam as respostas de quantificação, localização e caracterização (Townsend, Carvalho e Pereira, 2023, p. 40). Em L1, podem estar associadas ao sinal e a soletração, também. Enquanto as perguntas complexas

estimulam a compreensão de modo mais aprofundado, realizando inferências, previsões, raciocínio e outras observações, estimulando o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A formulação de perguntas é indicada como apoio e encoraja as crianças a realizar mudanças nas interações conversacionais, aumentando a experiência com a linguagem. As perguntas promovem uma maior concentração e retomada da história para elaboração das respostas, sejam elas sinalizadas ou oralizadas, estimulando a reflexão dos eventos da história e apoiam no desenvolvimento linguístico, que demanda que a criança estabeleça relações entre as informações da história (Pereira, Gabriel e Justice, 2019). De forma similar, a LC em LS ensina habilidades narrativas, principalmente quando adulto e criança interagem, com técnicas de linguagem em níveis mais elevados, estimulando a participação para além de respostas com sim ou não (Mirus e Napoli, 2018).

A LC desenvolve competências necessárias para a alfabetização, por meio de interações lúdicas tanto para crianças surdas como para crianças ouvintes. De acordo com Mirus e Napoli (2018), quando a criança se envolve emocional e intelectualmente com a história durante uma sessão de LC, o processo de aprender a ler torna-se mais motivador e recompensador. Além disso, a frequência de sessões de LC interativas prazerosas repercute no desenvolvimento de habilidades para leitura nas crianças.

As estratégias bilíngues para LC com crianças surdas em estudos realizados afirmam que leitores surdos podem aprender a ler sentenças, através da tradução para LS. Esta afirmação sustenta as práticas realizadas, verificando avanços na leitura e aquisição da alfabetização mostram que leitores surdos com proficiências mais altas em LS têm proficiências mais altas em língua escrita (Lee, 2018).

A realização de LC utiliza o diálogo, as imagens, as histórias, em momentos compartilhados e que se repetem ajustados e afinados com a aquisição de leitura, em L1 e L2. Para alunos surdos recomenda-se o uso de materiais de leitura que são de grande interesse para o aluno (Mertzani, 2024), apoiando a aquisição de vocabulário através de conversas e apresentação de oportunidades para leitura repetida (Brum, 2023). A LC se diferencia de outras práticas (como a contação de histórias), pelo uso intencional de estratégias específicas, como o diálogo. O professor planeja a leitura pensando nas necessidades dos alunos, relendo o texto, prevendo conexões, pausas, perguntas e momentos de interação, incluindo quando as crianças podem ler junto com ele (Honchell e Schulz, 2012, p.63).

A LC em LS contribui significativamente para o desenvolvimento do vocabulário e das estruturas linguístico-cognitivas das crianças surdas, ao mesmo tempo em que estimula a imaginação, o faz de conta e a construção de significados por meio das histórias (Lee, 2018;

Mirus e Napoli, 2018). Além de promover a aquisição de novos conhecimentos, a LC favorece experiências linguísticas ricas e interativas. Segundo Silva-Menezes (2021), a LC é uma estratégia pedagógica que possibilita ao aluno refletir criticamente sobre o texto, formulando perguntas e inferências que aprofundam a compreensão leitora. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa reconhecem a LC como uma prática didática relevante para a formação crítica do aluno, justamente por permitir que ele questione o texto e desenvolva uma leitura ativa e reflexiva. Então o trabalho com leitura e escuta, seja compartilhada ou autônoma, deve estar presente nas aulas de leitura, sendo a LC uma ferramenta eficaz nesse processo (Silva-Menezes, 2021). Como atividade social, a LC também promove o reconhecimento de diferentes situações e personagens, estabelece vínculos afetivos, diverte e engaja as crianças. Quando realizada com frequência, essa prática fortalece a autonomia na leitura e na escrita, contribuindo para o avanço da alfabetização.

A LC, quando planejada de forma intencional, prevê a participação ativa dos estudantes na organização e realização da atividade, alternando entre professor e alunos a responsabilidade de conduzir a leitura e envolver os demais no processo (Angelo, 2016). Essa abordagem favorece interações significativas, tanto no contexto escolar quanto no familiar, promovendo momentos de conversa entre adultos e crianças que ampliam o repertório linguístico infantil (Menotti, 2020). A colaboração entre escola e família, nesse sentido, é essencial para tornar as experiências de leitura mais próximas da realidade da criança, além de mais prazerosas. Menotti (2020) também destaca que a LC, ao utilizar estratégias estruturadas de interação, estimula o engajamento da criança com o texto e traz benefícios concretos para o desenvolvimento da língua oral. Desse modo, pensar estratégias que possibilitem a prática de LC com crianças surdas, através da Libras, pode alcançar melhores níveis de desempenho e compreensão da habilidade leitora, que estimulam a participação e a compreensão das crianças surdas durante a leitura, sinalizando e reconhecendo pela visualização e gestos espaciais leitura, sinais e palavras.

As intervenções, como por exemplo, questões realizadas pela pesquisadora (veja na seção 3.4.4.2), promoverão a interação das crianças, permitindo pensar e organizar os modos de realização de uma LC, para cada material didático escolhido, pensando em vocabulário em Libras e em língua portuguesa. Os movimentos, as configurações de mão utilizadas, as expressões e soletrações manuais de palavras, enfatizando a participação das crianças. A prática de LC com as crianças surdas, possibilita o acesso e acompanhamento para novos sinais e palavras, envolvidos em momentos lúdicos entre professor e alunos.

A prática da LC às crianças envolve o espaço, a língua, as emoções, os afetos, o

acolhimentos as diferenças, que em muitas ocasiões as minorias linguísticas ou grupos linguísticos diferentes são esquecidas em ambientes de maioria ouvinte. A frequência da LC proporciona maior envolvimento e conhecimentos de sinais, palavras novas que ao aparecerem em repetições ou em outros momentos vão sendo introjetadas na memória visual da criança surda. A ampliação do seu léxico de sinais e palavras, torna possível o reconhecimento do português escrito.

A LC envolve parceiros durante a prática, que alternam sua participação na leitura, com perguntas, mostras, sinalização. Esta forma de interação com a leitura oferece oportunidades para o aluno expressar o que sabem sobre o texto e tema e pode incluir atividades (Brum, 2023). Para as crianças surdas, a oportunidade de momentos descontraídos com a LC permite a expressão singular de cada estudante, aceitando suas respostas, no diálogo com o grupo.

A linguagem das crianças surdas, a partir da LC, recebe novos insights sobre o tema, e amplia a capacidade de novos sinais e correspondências com o que aprendeu. Foi demonstrado pela pesquisa de Brum (2023), que a LC enriquece o desenvolvimento da linguagem em crianças e as interações frequentes em torno do texto podem impactar positivamente as habilidades de linguagem na idade adulta.

Assim como a leitura, feita em casa pelos pais ou responsáveis ou na escola, por professores, aproxima e estimula os modelos e a memória para leitura e escrita do português. A LC auxilia na leitura e escrita das crianças com autonomia. E dessa forma, ao pensar nas crianças surdas, este auxílio impactará de modo positivo na aquisição do português escrito, promovendo maior desempenho nestas habilidades. Esta proposição, anuncia um novo desafio para auxiliar a leitura e escrita por crianças surdas, dentro de classes dos anos iniciais do ensino fundamental, para apropriação da língua majoritária do país e acesso às diferentes informações e estudos, promovendo a autonomia linguística.

2.3.2 Estrutura das sessões de Leitura Compartilhada

A LC em Libras representa um vasta experiência de aprendizagem, ao possibilitar a identificação e associação de vocabulário em L1 e L2 com seus respectivos referentes visuais no livro. Essa prática favorece a construção de sentido por meio da articulação entre imagens, sinais e palavras, respeitando a forma de apreensão visual e espacial das crianças surdas. As atividades de LC, possuem uma forma singular na realização da leitura, com a participação das crianças e com um ritmo mais flexível, em que as maneiras de ler e sinalizar compõem um momento em que a atenção acontece naturalmente. De acordo com Brum (2023), a LC

oferece um ambiente propício para que os alunos vivenciem ideias em um ritmo mais tranquilo e acessível do que uma conversa cotidiana, promovendo a repetição, a prática e, conseqüentemente, a ampliação da compreensão do texto.

As atividades das aulas geralmente seguem uma estrutura semelhante, que inclui a introdução e a leitura do texto pelo professor, a releitura e a discussão do texto pelo professor e pelos alunos (Pollard-Durodola, Gonzalez, Simmons et al., 2015), como segue abaixo:

1. Introdução ao texto: os alunos são envolvidos no texto-alvo com uma breve abertura;
2. Leitura modelo do texto: o professor lê o texto para os alunos com foco no prazer e na compreensão. Há breves discussões durante a leitura do modelo.
3. Ler o texto em conjunto: Os alunos leem o texto inteiro ou partes selecionadas com o professor (geralmente em uníssono).
4. Discussão do texto: o professor orienta a conversa sobre o significado e a linguagem do texto e convida os alunos a compartilharem seus pensamentos.
5. Pontos de ensino: o professor seleciona uma ou mais partes específicas do texto para revisar e apresentar pontos de ensino. Isso geralmente é feito em várias leituras subsequentes.
6. Leituras repetidas: o professor revisa o texto em dias subsequentes, apresentando pontos de ensino adicionais e apoiando os alunos na obtenção de independência no processamento do texto.

Esta é a estrutura que foi seguida nas sessões de LC em Libras neste estudo, conforme discutido no próximo capítulo.

3. METODOLOGIA

O presente estudo buscou acompanhar, de acordo com o contexto bilíngue (Libras (L1)-português(L2)) apresentado nas seções anteriores, o desempenho na aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita do português, por meio de sessões de LC em Libras nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que a legislação brasileira tenha evoluído no sentido de garantir aos sujeitos surdos o direito à educação bilíngue, ainda há várias lacunas no sentido de preparar os ambientes escolares para garantir aos surdos o direito de desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas.

Para esse fim, este estudo foi projetado para seguir uma metodologia em que instrumentos quantitativos e qualitativos são usados para uma compreensão mais profunda dos procedimentos durante a LC. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade de Santa Cruz do Sul, durante o primeiro semestre de 2024, sob a inscrição CAAE nº: 0182524.0.0000.5343.2.

Partimos da hipótese de que a LC em Libras pode ser adequada para a educação de alunos surdos devido a diversidade existente nessa população em uma única turma, permitindo que dados quantitativos e qualitativos fossem coletados simultaneamente para verificação e análise dos dados. Para os objetivos deste estudo, os dados foram coletados de setembro a novembro, considerando o fim do ano letivo no mês de dezembro de 2024.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: a apresentação dos objetivos da pesquisa, as questões norteadoras, participantes e os instrumentos e procedimentos para a produção de dados.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral busca investigar se a LC em Libras pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências da criança surda na língua portuguesa escrita (L2) no ciclo da alfabetização no ensino fundamental, em especial a consciência grafofonológica, a consciência do princípio alfabético, vocabulário em L1 e L2 e o conhecimento das convenções da escrita.

3.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

1. Desenvolver estratégias de LC em Libras para alunos surdos;
2. Avaliar as estratégias de LC em Libras como recurso para a leitura e escrita do português na educação de surdos;
3. Testar os livros visuais desenvolvidos no âmbito do projeto “Libras em Primeiro” (Mertzani, 2024), voltados à educação de crianças surdas, usando material específico visual e sinalizado impresso e projetado em tela;
4. Verificar se há ganho de vocabulário pelos alunos com a LC, tanto na Libras quanto na língua portuguesa escrita.

3.2 Questões norteadoras

De acordo com os objetivos, o estudo examina as seguintes questões fundamentais:

1. A LC em Libras, na educação de surdos, pode auxiliar na aquisição de vocabulário em Libras e na língua portuguesa?
2. Quais estratégias podem ser utilizadas na realização de LC em Libras?
3. Os materiais didáticos visuais de Mertzani (2024), como livros imagem sinalizados, através da LC sinalizada, podem auxiliar no processo de aquisição da criança surda em L1 e L2?
4. A LC na educação de surdos auxilia no ganho de vocabulário em Libras e em língua portuguesa escrita?

3.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 4 alunos surdos do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 10 anos, em ciclo de alfabetização, bem como suas mães. As crianças frequentam uma turma multisseriada nos anos iniciais, composta por um aluno do 1º ano, um do 3º ano e dois do 4º ano, em uma escola da rede pública estadual localizada em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A turma é formada exclusivamente por alunos surdos, com diferentes níveis de surdez e estágios de aquisição linguística e aprendizagem. Dois desses alunos apresentam necessidades educacionais adicionais, comprovadas por laudos médicos, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH),

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e déficit cognitivo, além de dificuldades motoras que afetam o equilíbrio e a coordenação motora fina e ampla — embora essas limitações não interfiram na capacidade de sinalizar. Todos os participantes são filhos de famílias ouvintes com pouca proficiência em Libras e pertencem a contextos de baixo nível socioeconômico.

Quadro 1: Perfil de saúde e necessidade educacionais dos participantes da pesquisa

| | Gênero | Idade (anos) | Ano escolar | Surdez prof | Surdez parcial | TDAH | Aut. | Def. cog | Dificuldade motora |
|------------|---------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|-------------|-------------|-----------------|---------------------------|
| <i>P 1</i> | F | 7 | 1º | X | | | | | |
| <i>P 2</i> | M | 8 | 3º | X | | X | X | X | X |
| <i>P 3</i> | F | 10 | 4º | | X | X | | | |
| <i>P 4</i> | M | 9 | 4º | X | | | X | X | X |

Os participantes vivem com suas famílias, sendo que dois participantes moram em outra cidade, distante 28 Km da escola, sendo um destes é residente na zona rural. O deslocamento dos quatro estudantes até a escola é feito com transporte escolar, mantido pelas prefeituras municipais das cidades de origem, inclusive aos residentes na cidade da escola, que moram em bairros mais afastados e necessitam de transporte para ir à escola. Dos quatro participantes, três apresentam surdez profunda bilateral e um apresenta surdez profunda em um ouvido e surdez parcial em outro. O perfil de saúde e necessidades educacionais dos participantes, segue representado no Quadro 1.

Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foi explicado o processo da pesquisa, garantindo durante o desenvolvimento da mesma, o respeito à vontade do participante, caso fique cansado ou não demonstre interesse em participar. Assim como, os pais receberam o Termo de consentimento para responsabilizado - TCR ([Apêndice B](#)). Enquanto a escola assinou o aceite para a realização da pesquisa na turma ([Apêndice A](#)). Os documentos garantiram a participação e a confidencialidade dos dados na pesquisa.

3.4 Instrumentos e procedimentos para a produção de dados

Esta seção apresenta os instrumentos e os procedimentos que foram utilizados para a

condução da pesquisa. São eles: entrevistas com as mães, livros para realização da LC em Libras; os pré- e pós-testes.

3.4.1 Entrevistas

Além dos dados existentes na escola, o perfil dos participantes foi conhecido por meio de entrevista semi-estruturada ([Apêndice C](#)) com as mães. As entrevistas foram solicitadas por escrito, pela inviabilidade de encontro virtual ou presencial, conforme era a ideia inicial. Dessa forma, a pesquisadora ficou à disposição das mães para sanar possíveis dúvidas dos responsáveis, apresentando seu objetivo e garantia de confidencialidade, proporcionando aos responsáveis segurança e tranquilidade para registro de suas respostas e informações.

Os contatos foram feitos via telefone para solicitação da autorização para participação na pesquisa e explicação dos procedimentos. Os questionários foram entregues presencialmente a três mães que vieram até a escola e enviados a uma família, residente no interior de outra cidade, pelo aluno. As entrevistas, em sua totalidade, foram respondidas pelas mães que acompanham e tomam conta dos filhos e enviadas, no período de 16/09 a 23/09, e reuniram informações importantes para compreensão e contextualização do ambiente familiar em relação à surdez, ao histórico de saúde do participante, ao aprendizado da Libras e da língua portuguesa das crianças, mostrando as percepções e entendimentos dos familiares, assim como sua participação no processo de alfabetização e desenvolvimento das crianças.

Quadro 2: Realização de LC no ano de 2024

| Livro | P1 | | P2 | | P3 | | P4 | |
|--|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | Início | Fim | Início | Fim | Início | Fim | Início | Fim |
| <i>Livro 1: Ovos e pintinhos</i> | 27/09 | 12/10 | 27/09 | 12/10 | 27/09 | 12/10 | 27/09 | 12/10 |
| <i>Livro 2: Minha Mãe</i> | 21/10 | 12/11 | 21/10 | 07/11 | 21/10 | 07/11 | 21/10 | 07/11 |
| <i>Livro 3: Encontran do a Lótus</i> | 18/11 | 26/11 | 18/11 | 26/11 | 18/11 | 26/11 | 18/11 | 26/11 |

As informações contribuíram para a verificação e análise da participação familiar no processo de comunicação com seus filhos surdos, como também na aprendizagem e aquisição da Libras e língua portuguesa escrita. As entrevistas apresentaram dados qualitativos

significativos relativos ao comportamento e aptidão dos alunos para a LC e suas atividades relacionadas (em grupo e/ou individualmente), revelando pontos fortes e áreas para melhorias na realização da LC.

As informações obtidas auxiliaram na identificação de fatores, quanto ao conhecimento e necessidades específicas na utilização da Libras dentro e fora da escola, reverberados pelos participantes, na prática em sala de aula e na memória visual para compreensão e identificação da Libras e do português escrito, através da LC em Libras. As informações ofereceram à pesquisadora a oportunidade de verificar dados de situações sociais que ocorrem naturalmente, no cotidiano das famílias.

3.4.2 Materiais para Leitura Compartilhada

A pesquisa foi desenvolvida em encontros de LC, utilizando três livros sinalizados e atividades para cada livro, durante períodos que variaram de 9 a 22 dias, organizados e realizados de acordo com a frequência dos participantes, ajustados às atividades no calendário da escola, utilizando materiais didáticos específicos das histórias com imagens e sinais. No Quadro 2, os períodos referentes à realização da LC.

Os livros escolhidos são parte do Projeto “Libras em Primeiro”, coordenado por Mertzani (2022 - 2024), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS, no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Este projeto desenvolveu materiais didáticos de Libras, em livros imagem sinalizados (Mertzani, 2024), para crianças surdas da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental.

As características desses livros são as seguintes (Mertzani, 2024, p. 9): (i) conteúdo pictórico sequencial; (ii) sinais sequenciais; e (iii) a linguagem visual tanto dos textos sinalizados quanto da estrutura do livro imagem (por exemplo, painéis, layouts de página, simbolismo de movimento). Os livros cobrem tópicos que os professores ensinam anualmente no jardim de infância e no primeiro ano do ensino fundamental (por exemplo, o dia das mães, os ciclos dos animais, a autoimagem), seguindo os objetivos do Currículo de Libras da cidade de Rio Grande (Mertzani, Fernandes, Duarte, 2020), que abrangem os cinco componentes da alfabetização das línguas de sinais. Os livros retratam crianças surdas em idade elementar em ambientes familiares, apresentando assim aspectos da surdez de uma perspectiva sociocultural em vez de uma perspectiva de deficiência (Mertzani, 2024).

Figura 1 Exemplo de texto sinalizado da história “Ovos e pintinhos”



Fonte: Projeto FAPERGS “Libras em Primeiro” (Mertzani, 2022 - 2024).

Para os propósitos deste estudo e devido a limitações de direitos autorais, o estudo utilizou a versão protótipo deste material, em preto e branco (veja o exemplo, Figura 1), nos dois primeiros livros e em versão colorida para o terceiro livro. A realização da LC foi realizada pela responsável pela pesquisa e professora titular da turma de crianças surdas, participantes da pesquisa. As histórias escolhidas foram as seguintes: (1) Ovos e pintinhos; (2)

Minha mãe ; e (3) Encontrando a Lótus.

3.4.3 Pré- e pós-testes

Para cada história, a professora pesquisadora desenvolveu pré-testes, pós-testes e quadro de tabulação de respostas dos mesmos para verificação e análise quanto à aquisição de vocabulário em Libras e em língua portuguesa escrita a partir dos livros, considerando a possibilidade de que o participante pudesse conhecer apenas o sinal em Libras correspondente a imagem, a soletração manual ou ainda a palavra escrita em português.

Cada teste foi composto de dez vocábulos, impressos em forma de tabela, dividida em duas colunas, a primeira com imagem e a segunda coluna reservada para escrita em língua portuguesa. Os vocábulos escolhidos, apresentavam no decorrer do livro, a imagem e o sinal, escolhidos pela pesquisadora. Assim como, consideraram a organização dos sinais e palavras direcionadas, condizentes com o contexto, composto por substantivos e adjetivos.

Para aplicação dos pré- e pós-testes foram mostradas imagens, que constavam na tabela entregue ao participante, também foram impressas, separadamente, em tamanho maior, tamanho A4. Ao iniciar cada pré e pós-teste, participante e pesquisadora, acenaram ao iniciar a gravação e ao finalizar, como modo visual de compreensão. A pesquisadora mostrou cada imagem, e fez as seguintes questões:

1 - Oi, tudo bem?

2 - Agora, vou te mostrar uma imagem e você fará o sinal correspondente se você souber;

*3 - E você consegue/sabe soletrar o nome dessa imagem? (Apontando a imagem).
(Libras: Como você acha soletrar?)*

4 - E agora, você sabe escrever o nome desta imagem? A pesquisadora mostrou (coluna reservada para escrita em português).

A seguir apresento as sessões de LC dos três livros escolhidos. Os livros foram escolhidos para acompanhamento e acessibilidade visual pelos participantes ao mesmo tempo, (imagem e texto). Cada sessão de LC foi organizada em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. A seguir, serão apresentados os instrumentos elaborados para cada livro selecionado.

3.4.4 Livro 1: Ovos e pintinhos

O livro selecionado "Ovos e pintinhos", composto com 19 páginas, apresentou a história do processo dos ovos que são chocados até o nascimento dos pintinhos, onde a personagem surda Margarida, juntamente com a avó, brincou e contou a história. Esta história mostrou um ambiente próximo da realidade dos participantes, como o galinheiro, o pátio onde as galinhas e pintinhos se alimentam, tempo para desenvolvimento dos pintinhos naturalmente e com a incubadora construída para a choca dos pintinhos.

3.4.4.1 Pré-teste

O pré-teste ([Apêndice E](#)) foi aplicado individualmente pela pesquisadora e gravado para verificação e análise posterior da sinalização em Libras, da soletração e escrita em L2. As dez palavras que constituíram o pré-teste foram selecionadas a partir do vocabulário da obra "Ovos e pintinhos". A pesquisadora fez anotações dos acertos e erros na folha de tabulação de respostas ([Apêndice M](#)) e registrou como observações aspectos linguísticos relevantes durante a aplicação do pré-teste.

3.4.4.2 Leitura compartilhada do Livro 1

A LC da obra "Ovos e pintinhos" possibilitou uma experiência visual através de uma história com características reais e do cotidiano dos participantes. Os estudantes acompanharam e sinalizaram atentamente a sequência da história a partir das trocas realizadas durante todo o processo dos ovos dos pintinhos.

Antes da LC: A pesquisadora trouxe um ovo cru e ovos cozidos para a aula, um para cada participante e mostrou aos participantes, interagindo, através de questões em Libras. As questões sinalizadas foram:

1 - Vocês sabem o que é isto? Conhecem?

2 - Você gosta de ovo? Você come?

3 - De onde vem o ovo?

4 - (Quebrar o ovo cru para visualização das crianças). O que mais além de gema (amarelo) e clara (branco) pode ter dentro de um ovo?

5 - O que tem aqui dentro do ovo? (A pesquisadora entregou a cada participante um ovo cozido para descascar e cortar ao meio com auxílio)

6 - Vocês já viram uma galinha?

7- *Vocês já viram um pintinho?*

8 - *Quem tem uma galinha em casa?*

9 - *O que a galinha faz? (Como caminha, como faz com as asas - As crianças imitavam uma galinha)*

10 - *Quem é maior, a galinha ou o pintinho?*

11 - *As galinhas têm penas e bico! Vocês viram?*

12 - *Como é o galo? Qual a diferença da galinha?*

13 - *Vamos comer o ovo? (Depois da interação, alguns participantes comeram o seu ovo cozido.)*

14 - *Vamos conhecer uma história sobre ovos e pintinhos?!*

Durante a LC: O livro foi projetado para visualização e acompanhamento da história pelos participantes. A pesquisadora estava de pé ao lado da história projetada, acompanhando e apontando as imagens, sinalizando a história a cada página e realizando diálogo com os participantes a cada página lida. O apontamento dos sinais e imagens serviam para orientação da visualização dos participantes. Os participantes sinalizaram, copiando a pesquisadora. Do mesmo modo, também mostrou e soletrou as palavras e frases em L2 da história que foram inseridas, através de colagem em atividade coletiva. Durante a leitura dos sinais, mostrou as palavras, enfatizando os vocábulos escolhidos. Durante a LC sinalizada, em cada página, a pesquisadora fez questões simples e mais complexas, que estimulavam respostas com mais exposição de ideias e explicações, fazendo os participantes organizarem suas respostas. O detalhamento da LC do livro “Ovos e pintinhos” encontra-se disponível no ([Apêndice D](#)). Os participantes receberam em formato impresso o livro "Ovos e pintinhos".

Após a leitura: Ao término da LC e nos dias que se seguiram, algumas questões e atividades foram realizadas com os participantes, promovendo novas leituras e retomada da história, dos vocábulos, através do manuseio da obra impressa.

Atividade 1: Questões de interação sobre a história.

1 - *Você gostou da história?*

2 - *Qual era o título da história?*

3 - *O que vocês mais gostaram?*

4 - *O que aconteceu quando a galinha chocou os ovos? (Neste momento a professora projeta a imagem correspondente)*

5 - *Demorou muito tempo a galinha chocando os ovos?*

6 - *Por que o ovo quebrou?*

7 - *Quantos pintinhos nasceram?*

8 - *Você acha que todas as galinhas põem ovos?*

9 - *O que acontece com os pintinhos depois que nascem?*

10 - *O que eles comem?*

11 - *Como são as galinhas? São diferentes de nós?*

Essa atividade foi dialogada, e os participantes sinalizaram suas respostas. Durante as questões que retomavam a história, a projeção foi mantida para que os participantes pudessem mostrar na tela ou procurar. Os participantes responderam conjuntamente.

Atividade 2: Essa atividade foi realizada nos dias subsequentes a LC, em que os participantes escreveram no quadro o nome, (a palavra escrita), abaixo de sinais que estavam projetados. A sala possui quadro branco que permite projetar e escrever ao lado, ou sobre a imagem ou sinal projetados. Cada aluno escolheu a imagem que queria escrever, como por exemplo, galinha; galo; pintinhos; minhoca; ovos; comida, etc. A pesquisadora traçou uma linha da imagem escolhida até o espaço em branco no quadro e o participante escreveu a palavra. Nesta atividade, os participantes precisaram de auxílio para a escrita em língua portuguesa, e utilizaram o cartaz com o alfabeto manual e grafado de apoio.

Atividade 3: Essa atividade foi feita atividade impressa ([Apêndice E](#)). O material de apoio, com alfabeto manual, foi impresso ([Apêndice P](#)). Os materiais foram elaborados pela pesquisadora, para o auxílio nas atividades.

3.4.4.3 Pós-teste

O pós-teste ([Apêndice E](#)) foi aplicado 16 dias após o início da leitura realizada, respeitando as singularidades dos participantes, sua frequência e seguiu os mesmos passos do pré-teste, de gravação e tabulação das respostas ([Apêndice M](#)) com o registro de observações feitas para cada participante.

3.4.5 Livro 2 Minha mãe

O livro “Minha mãe”, com 20 páginas, conta a história sobre o dia da mãe da menina surda Margarida. Na história, a personagem apresentou a sua mãe, contando como ela é e o

quanto a ama. Ao longo do livro, Margarida mostrou a preparação de uma surpresa à mãe pelo seu dia. A história permitiu uma vasta possibilidade de interações com a realidade de cada participante com sinais que remeteram ao reconhecimento, identificação, e expressões de sentimento.

3.4.5.1 Pré-teste

O Pré-teste do Livro 2 Minha mãe ([Apêndice G](#)) iniciou em 21/10 e seguiu os mesmos passos descritos no item 3.4.3.1.1, com a seleção de dez palavras do livro. Assim também, as respostas foram tabuladas ([Apêndice N](#)).

3.4.5.2 LC do Livro 2

A LC da obra “Minha mãe” iniciou com felicidade e reconhecimento dos participantes. A história aproximou os estudantes do seu núcleo familiar, encontrando sinais e imagens representativos dos sentimentos e representações sobre a mãe.

Antes da leitura: Antes do início da LC, a pesquisadora fez uma dinâmica com fotos projetadas das mães dos participantes. Esta atividade buscou iniciar a interação com as crianças sobre suas mães, onde eles apontaram e identificaram a sua mãe, fizeram o sinal, escreveram no quadro o nome das mães com auxílio da professora e soletraram o nome da mãe logo a seguir.. Este momento foi conduzido com questões para estimular a interação entre os participantes com as seguintes questões:

- 1 - *Quem é esta mulher aqui? (apontando para as fotos projetadas em sequência)*
- 2 - *Qual é o nome de sua mãe? Você sabe escrever o nome da sua mãe? Vamos soletrar o nome da sua mãe?*
- 3 - *Você pode escrever aqui no quadro o nome dela?*
- 4 - *Como é a sua mãe? (Alta, baixa, magra, gorda, cabelo longo, cabelo curto)*
- 5 - *O que você gosta que sua mãe faz?*
- 6 - *A mãe fica brava às vezes?*
- 7 - *Você brinca com sua mãe? De que?*
- 8 - *Vamos desenhar a mãe? (desenho feito no caderno)*

Durante a LC: O Livro “Minha mãe” foi apresentado, seguindo os mesmos passos utilizados para a LC do Livro 1. O detalhamento da LC do Livro 2 encontra-se disponível no ([Apêndice H](#)). Os participantes receberam o livro impresso.

Após a leitura: Ao término da LC, e nos dias que se seguiram, algumas questões e atividades foram realizadas. Seguem as atividades:

Atividade 1: Realizada logo após a LC

1 - *Qual é o título da história?*

2 - *Você já fez uma surpresa para sua mãe?*

3 - *O que você mais gostou na história?*

4 - *O que aconteceu quando a mãe acordou? (mostrar na imagem a cena e perguntar)*

5 - *O que aconteceu quando a Margarida deixou as coisas bagunçadas? (apontar a imagem projetada)*

6 - *Você acha sua mãe uma super heroína?*

Atividade 2: Recontar a história - esta atividade foi realizada em sala com os colegas e professora, de modo coletivo, onde cada participante, contou uma parte da história, primeiramente olhando na tela, sinalizando e depois sem o apoio da projeção, permitindo sua expressão natural a partir dos sinais que lembram, exercitando a memória visual, remontando os momentos que aparecem no livro.

Atividade 3: Atividade impressa, que consta no ([Apêndice I](#)).

3.4.5.3 Pós-teste do Livro 2

O pós-teste ([Apêndice G](#)) apresenta os mesmos passos realizados no pré-teste do Livro 2 e foi aplicado 18 dias após o início da leitura realizada, respeitando as singularidades dos participantes, sua frequência e outras atividades coletivas realizadas na escola, e seguiu os mesmos passos do pré-teste, de gravação e tabulação das respostas ([Apêndice N](#)) com o registro de observações feitas para cada participante.

3.4.6 Livro 3 “Encontrando a Lótus”

A história “Encontrando a Lótus”, com 15 páginas, apresentou a personagem Margarida e seus dois amigos na busca imaginária de encontrar sua amiga Lótus, que mora em outro lugar/país. A história percorre momentos culturais do Camboja e seu modo de vida, utilizando a Libras no decorrer da LC para sinalizar, soletrar e representar juntamente com as crianças. Este livro foi apresentado em versão colorida e impressa.

3.4.6.1 Pré-teste

O Pré-teste do Livro 3 ([Apêndice K](#)) iniciou em 15/11 e seguiu os mesmos passos descritos nos livros 1 e 2, com a seleção de dez palavras do livro. As respostas foram tabuladas, assim como as observações de cada participante ([Apêndice O](#)).

3.4.6.2 Leitura compartilhada do Livro 3

A história “Encontrando a Lótus” atravessou o mundo pela via do imaginário para chegar em um país distante e encontrar a amiga Lótus. Essa história propõe um passeio por uma nova cultura, sinalizando e percebendo a beleza de cores e hábitos diferentes.

Antes da LC: A pesquisadora realizou um passeio com as mãos pelo mapa mundial, posto no chão da sala, para estar ao alcance de todos, observando lugares e distâncias com os participantes até chegar no país da Lótus. Imagens do lugar e da cultura foram apresentados, comparando com nossas culturas.

Durante a LC: O Livro 3 foi apresentado, seguindo os mesmos passos apresentados para os Livros 1 e 2. O detalhamento da LC do Livro 3 encontra-se disponível no ([Apêndice J](#)). Os participantes receberam o livro impresso.

Após a leitura: Ao término da LC, e nos dias que se seguiram, algumas questões e atividades foram realizadas. Seguem as atividades:

Atividade 1: Realizada após a LC. Questões:

- 1 - *Você gostou dessa história?*
- 2 - *O que você achou de diferente no lugar que a Lótus mora?*
- 3 - *O país que a Lótus mora fica longe ou perto?*
- 4 - *Vamos encontrar no mapa onde a Lótus mora?*
- 5 - *Por que a Lótus recebeu este nome da sua mãe?*
- 6 - *Tem animais diferentes lá no país da Lótus?*
- 7 - *Como eles comem lá?*
- 8 - *Como eles comemoram o ano novo?*
- 9 - *Qual sinal de L- Ó - T - U - S?*
- 10 - *Que animal aparece na festa de ano novo?*

Atividade 2: Atividade impressa, de ligar as imagens aos sinais, que consta no [\(Apêndice L\)](#)

Atividade 3: Ditado surpresa no quadro - A pesquisadora mostrou uma imagem e o participante escreveu em português (L2) no quadro. Após as escritas de todos os participantes, fizemos a verificação no livro impresso se estavam corretas. Logo após, os participantes copiaram no caderno.

3.4.3.3.3 Pós-teste do Livro 3

O pós-teste ([Apêndice K](#)) foi realizado 9 dias após a LC e apresentou os mesmos passos realizados no pré-teste do Livro 3, respeitando as singularidades dos participantes, sua frequência e seguiu os mesmos passos do pré-teste, de gravação e tabulação das respostas ([Apêndice O](#)).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio dos instrumentos da pesquisa, iniciando pelas entrevistas, da avaliação do reconhecimento de vocabulário em Libras (L1) e em português (L2) após a LC e as atividades relacionadas aos três livros: "Ovos e Pintinhos", "Minha Mãe" e "Encontrando a Lótus". A análise baseia-se na comparação entre os desempenhos dos alunos nos pré-testes e pós-testes, permitindo avaliar a evolução na compreensão e uso do vocabulário trabalhado. Além disso, a análise baseia-se nos registros das atividades de LC, que permite avaliar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas da parte dos alunos, durante sua participação nas atividades de LC. Os dados coletados demonstram tendências de aprendizado distintas entre as duas línguas, refletindo o impacto do uso da Libras como L1 no desenvolvimento linguístico das crianças surdas. A seguir, apresentam-se os principais resultados, quantitativos e qualitativos, deste estudo.

4.1 Resultados das entrevistas

As entrevistas realizadas ([Apêndice C](#)) foram respondidas pelas mães dos quatro participantes no período de 16/09 a 23/09. As mães serão identificadas por Mãe 1 (P1), Mãe 2 (P2), Mãe 3 (P3) e Mãe 4 (P4), de acordo com cada participante. As entrevistas mostraram que as famílias são compostas por pais ouvintes não proficientes em Libras, com baixo nível de escolarização, com comunicação limitada com seus filhos surdos, utilizando gestos domésticos, apontamentos de objetos e Libras.

O baixo nível socioeconômico é revelado pelos dados que a escola possui, considerando que as mães dos participantes 1, 3 e 4 cuidam dos filhos e fazem as tarefas do lar, enquanto a mãe do participante 2 trabalha como diarista. Os pais trabalham para garantir o sustento e manutenção familiar, porém suas atividades não foram especificadas nos documentos da escola.

De acordo com o relato da Mãe 1, P1 tem 7 anos, frequenta o 1º ano e não frequentou a educação infantil. Apresenta surdez profunda bilateral e faz uso de prótese auditiva. Não apresenta nenhuma outra necessidade educacional e não faz uso de medicação. Filha de pais ouvintes, não sinalizantes, reside com a família na zona urbana, na cidade de Santa Cruz do Sul. A mãe faz o deslocamento da aluna até a escola. De acordo com a Mãe 2, P2 tem 9 anos, frequenta o 3º ano, não frequentou a educação infantil e é o seu primeiro ano na escola de surdos. Apresenta surdez profunda bilateral e faz uso de prótese auditiva. Além da surdez,

tem autismo, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH e déficit cognitivo, fazendo uso de medicação. Filho de pais ouvintes, não sinalizantes, reside com a família na zona urbana, na cidade de Santa Cruz do Sul e se desloca até a escola com transporte escolar. No turno inverso à escola, o participante fica aos cuidados do irmão em casa.

A P3 tem 10 anos, frequenta o 4º ano e não frequentou a educação infantil. Apresenta surdez moderada e não faz uso de prótese auditiva. Além da surdez, apresenta TDAH e faz uso de medicação. Filha de pais ouvintes, pouco sinalizantes, reside com a família na zona urbana, na cidade vizinha, distante 28 km da escola. Se desloca até a escola com transporte escolar. No turno inverso à escola, a participante fica aos cuidados da mãe ou irmã em casa.

P4 tem 9 anos, frequenta o 4º ano e não frequentou a educação infantil. Apresenta surdez profunda bilateral e não faz uso de prótese auditiva. Além da surdez, apresenta autismo e déficit cognitivo e faz uso de medicação. Filho de pais ouvintes, pouco sinalizantes, reside com a família na zona rural, na cidade vizinha, distante 28 km da escola. Se desloca até a escola com transporte escolar. No turno inverso à escola, o participante fica aos cuidados da mãe em casa.

A apresentação dos dados obtidos por meio das entrevistas seguirá a ordem das questões propostas. Na questão sobre o nascimento dos filhos, as respostas obtidas foram variadas. A Mãe 1 descreveu sua gestação como “turbulenta”, como idas e vindas aos hospital e internações até o nascimento por motivo da pré-eclâmpsia. A Mãe 2 descreveu como “gestação complicada”; e a Mãe 3 descreveu como “nascimento difícil”. Já a Mãe 4 relatou que o nascimento foi tranquilo e seu filho nasceu forte e saudável. No entanto, aos 50 dias de vida teve meningite bacteriana, ficando internada por 45 dias.

Sobre a idade em que descobriram a surdez dos filhos, as mães relataram diferentes experiências. A Mãe 1 descobriu com 1 ano e 8 meses de idade; a Mãe 2 descobriu aos 8 anos, pelo mascaramento da surdez com o diagnóstico de autismo; a Mãe 3 descobriu logo após o nascimento; e a Mãe 4 descobriu aos 9 meses de vida como sequela da meningite.

Ao serem questionadas sobre a existência de outras necessidades educacionais além da surdez, as mães responderam o seguinte: a Mãe 1 respondeu que não possui nenhuma outra necessidade; a Mãe 2 respondeu que é autista, tem déficit cognitivo e TDAH; a Mãe 3 respondeu que tem TDAH; e a Mãe 4 respondeu que seu filho tem autismo.

Sobre o uso de medicação, as mães responderam: a Mãe 1 respondeu que sua filha não faz uso de medicação; a Mãe 2 respondeu que sim, faz uso de Risperidona, Neuleptil, Aripiprazol e Ritalina; a Mãe 3 disse que sua filha faz uso de Ritalina; e a Mãe 4 respondeu que seu filho faz uso de Risperidona.

Quando questionadas sobre se seus filhos sinalizam, as respostas indicam que todas as crianças utilizam Libras de alguma forma, embora as crianças estejam na fase inicial de aprendizagem, apresentando um vocabulário restrito, utilizando sinais básicos para comunicação. A Mãe 1 relatou que o seu filho (P1) reconhece “algumas coisas, pois está em aprendizagem de Libras, como por exemplo banheiro, professora, mãe, pai, água, etc.” Já o filho (P2) da Mãe 2 usa Libras de forma mais funcional, principalmente para expressar necessidades imediatas, como pedir para "comer". A Mãe 3 afirmou que seu filho (P3) usa Libras, embora não tenha especificado a extensão do vocabulário. A Mãe 4, por sua vez, confirmou que seu filho (P4) sinaliza, utilizando palavras como “papai, mamãe, vovó, bebê, comer, tomar banho, brincar, estudar, dormir, etc.” Esses relatos demonstram um estágio inicial no desenvolvimento da Libras, onde a comunicação ainda é limitada, mas em evolução.

Sobre o uso de Libras em casa, as respostas das mães indicam que todas as famílias utilizam a Libras. A Mãe 1 respondeu “sim, algumas, como por exemplo, banheiro, água, pai, mãe, cala, cachorro, gato, etc.” A Mãe 2 afirmou que P2 sinaliza em casa, mas principalmente os sinais aprendidos na escola, pois ainda estão em processo de aprendizagem: “sim, os sinais estudados na escola, pois estão aprendendo.” Já a Mãe 3 destacou que a família utiliza Libras, especialmente porque há outra filha com deficiência auditiva. A Mãe 4 respondeu que ela usa sempre e que a irmãzinha está aprendendo, enquanto o pai sinaliza pouco.

Quando as mães foram questionadas sobre a comunicação em casa, elas responderam de forma um pouco diferente das duas perguntas/respostas anteriores. As respostas sobre a comunicação em casa mostram que as famílias utilizam algum tipo de recurso visual para interagir com seus filhos surdos, misturando gestos, apoio gráfico e Libras. A Mãe 1 relatou que a comunicação ocorre por meio de Libras, desenhos e apontamentos, indicando uma combinação de estratégias para facilitar a compreensão. A Mãe 2 afirmou que se comunica principalmente com gestos, pois P2 ainda está no início da aprendizagem dos sinais, iniciada recentemente na sala de surdos. Já as Mães 3 e 4 disseram que se comunicam por meio da Libras, sugerindo um uso mais consolidado da Libras no ambiente familiar.

As respostas sobre o reconhecimento de palavras em português revelam diferenças no desenvolvimento da alfabetização entre as crianças. A Mãe 1 afirmou que P1 reconhece o próprio nome. A Mãe 2 relatou que P2 ainda não identifica palavras escritas. A Mãe 3 respondeu apenas que “sim”, sem especificar quais palavras a criança reconhece. Já a Mãe 4 indicou um repertório, mencionando que P4 reconhece palavras como “sol”, seu próprio nome, “vô”, “pai”, “mãe”, o nome da irmã, “eu te amo” e outras. Esses relatos demonstram

que algumas crianças já desenvolveram certo nível de reconhecimento de palavras, enquanto outras ainda estão no início desse processo, possivelmente influenciadas pelo acesso à educação bilíngue e ao estímulo à leitura no ambiente familiar. Este resultado corrobora com a resposta das mães à questão relativa à frequência dos participantes na sala especial de surdos.

As respostas das mães mostram que as crianças começaram a ter contato com o ambiente escolar a partir dos 6 anos. A Mãe 1 relatou que P1 está no primeiro ano na sala de surdos, tendo iniciado aos 7 anos de idade. A Mãe 2 informou que P2 começou a frequentar a sala de surdos aos 8 anos. A Mãe 3 afirmou que P3 ingressou na escola aos 7 anos e, desde então, frequenta a sala de surdos. Já a Mãe 4 disse que P4 iniciou esse atendimento aos 6 anos. Essas respostas demonstram que, embora a idade de ingresso varie, os participantes tiveram um acesso tardio às classes de educação bilíngue e especial, o que influencia diretamente seu desenvolvimento linguístico e social.

4.2 Dados dos pré e pós dos testes de vocabulário

O objetivo de testar cada aluno buscou registrar se houve algum ganho de aprendizagem de vocabulário após a LC dos três livros em Libras. A comparação entre os resultados dos pré-testes e pós-testes dos três livros demonstra uma clara melhoria no reconhecimento do vocabulário pelas crianças em Libras (L1) e português escrito (L2). No pré-teste, conforme Tabela 1, o conhecimento em Libras foi maior do que em português, com um total de 30 palavras identificadas em L1 nos três livros, enquanto apenas duas palavras foram reconhecidas em L2. Especificamente, o Livro 3 não apresentou nenhum conhecimento prévio, em nenhuma das línguas, antes da instrução. No entanto, no pós-teste (Tabela 1), todos os participantes apresentaram avanços significativos em Libras, com o número total de palavras reconhecidas aumentando para 83 em todos os livros, mostrando uma boa retenção do vocabulário sinalizado. Além disso, embora o reconhecimento em português ainda seja menor, houve progresso, especialmente no Livro 1 e Livro 2, onde algumas palavras foram corretamente identificadas em L2, totalizando 10 palavras entre todos os alunos

Tabela 1: Reconhecimento de vocabulário dos alunos nos pré e pós-testes dos livros

| | Livro 1 | | | | Livro 2 | | | | Livro 3 | | | |
|--------------|----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| | L1 | | L2 | | L1 | | L2 | | L1 | | L2 | |
| | Pré | Pós | Pré | Pós | Pré | Pós | Pré | Pós | Pré | Pós | Pré | Pós |
| P1 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 6 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 |
| P2 | 1 | 5 | 0 | 0 | 5 | 6 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| P3 | 5 | 8 | 0 | 3 | 8 | 9 | 2 | 3 | 0 | 10 | 0 | 3 |
| P4 | 3 | 6 | 0 | 1 | 3 | 6 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| Total | 9 | 24 | 0 | 4 | 21 | 27 | 2 | 3 | 0 | 32 | 0 | 3 |

Analisando o progresso individual dos participantes, o aluno P3 apresentou o maior avanço, reconhecendo 10 palavras em L1 para o Livro 3 e 3 palavras em L2 para o Livro 1 e Livro 2 nos pós-testes. Os alunos P1 e P2, que inicialmente não reconheceram nenhuma palavra no Livro 3, melhoraram substancialmente, identificando 10 e 6 palavras, respectivamente, em Libras após a instrução da LC. O aluno P4 também demonstrou crescimento, aumentando seu reconhecimento em Libras nos três livros.

Tabela 2: Conhecimento das palavras-alvo na L1 e na L2 nos pré e pós-testes

| | L1 | L2 | TOTAL |
|-------------------|------------|-----------|--------------|
| <i>Pré-testes</i> | 30 | 2 | 32 |
| <i>Pós-testes</i> | 83 | 10 | 93 |
| TOTAL | 113 | 12 | 125 |

Devido à pequena amostra deste estudo, os testes estatísticos tiveram poder limitado, tornando difícil detectar diferenças significativas entre os testes. O teste qui-quadrado não mostrou diferença significativa ($\chi^2(1, N = 125) = 0.5562, p = .4558$) entre as distribuições do pré-teste e do pós-teste para L1 e L2 (Tabela 2). Isso não significa necessariamente que a LC não teve impacto, já que a Tabela 1 mostra o ganho de vocabulário para cada aluno. A tabulação cruzada de dados da Tabela 2 mostra um padrão consistente na preferência linguística dos três alunos surdos. Em outras palavras, o conhecimento adquirido reflete-se primeiramente em Libras. Com relação ao português como L2, claramente é necessário mais

trabalho para resultados significativos de aprendizagem. Além disso, como destacado na revisão da literatura, os alunos surdos precisam de mais tempo para desenvolver proficiência na escrita de uma língua falada. Isso explica, até certo ponto, sua ‘resistência’ a mudanças de curto prazo na aquisição da língua portuguesa.

Nas próximas seções, apresentaremos os dados obtidos nos pré e pós-testes, em cada um dos livros.

4.2.1 Resultados dos testes para o Livro 1: Ovos e pintinhos

O pré-teste ([Apêndice E](#)) avaliou os conhecimentos prévios dos participantes em Libras e na língua portuguesa escrita. Aplicado individualmente e gravado, utilizou imagens em tamanho A4, acompanhadas de folhas com as mesmas figuras e espaço para escrita. Os participantes realizaram sinais em Libras, soletração e escrita em português com base em sua memória e conhecimento. Alguns usaram o alfabeto manual como referência, enquanto outros grafaram as palavras de forma aleatória. A soletração em alfabeto manual e a grafia das palavras em português foi computada como L2. Os acertos (1) e erros (0) foram registrados em tabelas de contagem. Durante os registros escritos de cada participante, a pesquisadora anotou observações linguísticas, quanto à retenção de vocabulário nas duas línguas e aspectos atitudinais percebidos durante a instrução de LC.

A comparação entre os resultados do pré-teste e pós-teste do Livro 1 (Tabela 3 e 4) demonstra um progresso significativo no reconhecimento do vocabulário em português pelas crianças. No pré-teste, o número geral de acerto foi baixo, com apenas 9 palavras corretamente identificadas entre os participantes. No entanto, no pós-teste, esse número aumentou para 24, indicando uma melhora substancial na capacidade de reconhecer as palavras em Libras e em português escrito.

Os resultados do pré-teste (Tabela 3) mostram que os participantes tinham um conhecimento limitado do vocabulário relacionado ao livro. A maioria das palavras recebeu pontuação zero em ambas as línguas (L1 e L2) para todos os participantes, com algumas exceções. Notavelmente, as palavras "ovos", "quebrar (ovos)", "pintinhos", "comida" e "minhoca" tiveram algum reconhecimento em Libras, embora os números tenham permanecido baixos. Esse resultado concorda com os relatos das mães de que havia algum conhecimento de vocabulário básico. O aluno P3 apresentou o melhor desempenho no pré-teste, com 5 palavras corretamente identificadas em Libras, enquanto os demais participantes demonstraram pouco ou nenhum conhecimento prévio.

Tabela 3: Resultados dos pré-testes do Livro 1

| Vocábulos | P1 | | P2 | | P3 | | P4 | |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| Ovos | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Galo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Colher (ovos) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Quebrar (ovos) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Galinha | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Pintinhos | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Proteção | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Comida | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Minhoca | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Incubadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 |

Em contraste, os resultados do pós-teste (Tabela 4) indicam uma melhora significativa no reconhecimento do vocabulário. Entre todos os participantes, há um aumento claro nas respostas corretas em ambas as línguas, L1 e L2. Palavras como "ovos", "colher (ovos)", "quebrar (ovos)", "pintinhos" e "comida" foram corretamente identificadas por vários participantes, sendo que alguns alcançaram reconhecimento total em Libras. O P3 demonstrou o progresso mais significativo, com um total de 8 respostas corretas em Libras e 3 em português, alcançando uma taxa de acerto de 80%. O aluno P4 também mostrou uma melhora significativa, aumentando de 3 para 6 as respostas corretas, atingindo 60% de acerto. Os alunos P1 e P2, que tiveram reconhecimento muito limitado no pré-teste, melhoraram consideravelmente para uma taxa de acerto de 50%, identificando corretamente 5 palavras no pós-teste.

Os dados sugerem que, após a exposição ao livro e às atividades de aprendizagem, os alunos ampliaram seu vocabulário, especialmente em Libras. Isso também sugere que os alunos se beneficiaram das atividades da LC em Libras e da exposição ao vocabulário nos materiais visuais alvos.

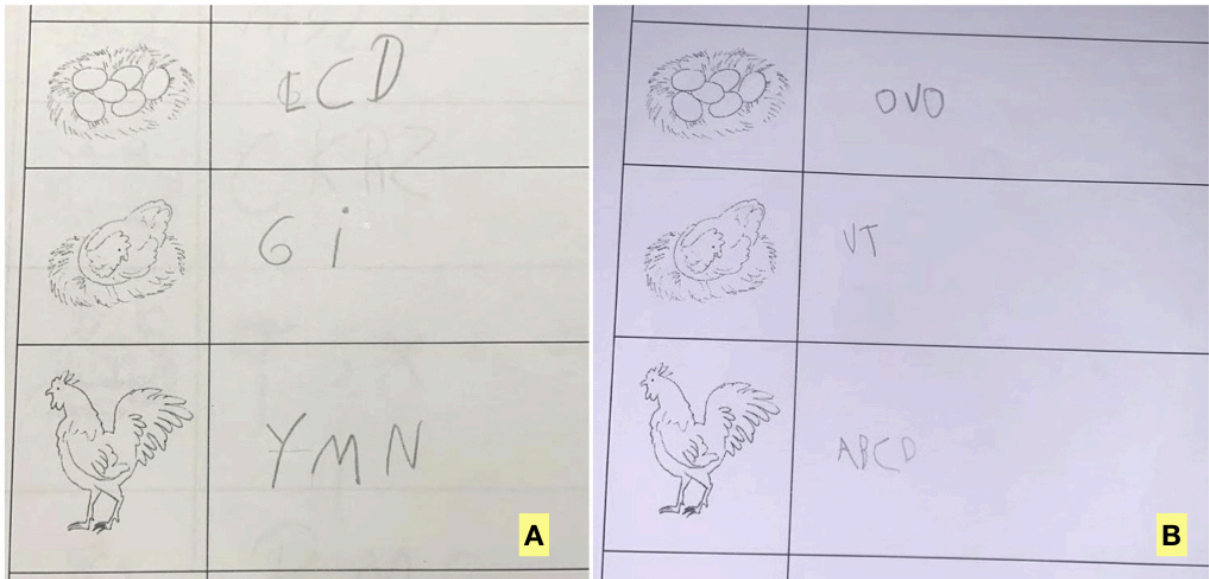
Tabela 4: Resultados dos pós-testes do Livro 1

| Vocábulos | P1 | | P2 | | P3 | | P4 | |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| Ovos | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Galo | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Colher (ovos) | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Quebrar (ovos) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Galinha | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Pintinhos | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Proteção | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Comida | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Minhoca | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Incubadora | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| TOTAL | 5 | 0 | 5 | 0 | 8 | 3 | 6 | 1 |

Análises de desempenho individual revelaram padrões variados no reconhecimento e produção de sinais, bem como diferentes estilos de escrita em português. Na escrita nos pré e pós-testes, os participantes adotaram estratégias diferentes, refletindo suas distintas experiências linguísticas e recursos cognitivos. Durante os pré-testes, os participantes mostraram um conhecimento básico de Libras. Para algumas imagens, os alunos representaram o vocábulo alvo com movimentos e expressões, imitando a imagem e contextualizando. Este foi um comportamento que apareceu ao longo dos testes.

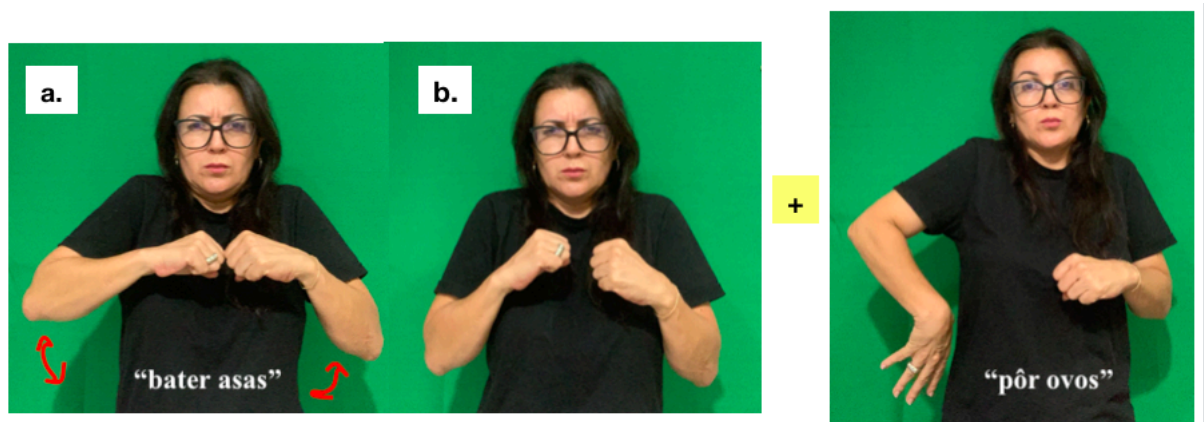
O P1, durante o pré-teste do Livro 1, demonstrou bastante dúvida e estranhamento ao olhar as imagens, permanecendo sem esboçar nenhuma expressão de reconhecimento ou identificação tanto em L1 como em L2. Na realização do pós-teste do Livro 1, a P1 avançou em Libras e realizou parte dos sinais aprendidos na instrução da LC. Na L2, P1 utilizou letras aleatórias para grafar as palavras (Figura 2), utilizando para todas a composição de três letras. P1 buscou escrever em português as palavras alvo mas acertou somente a primeira letra na palavra “galinha”. Nas palavras “proteção” e “incubadora”, P1 fez sinais para contextualizar a imagem, assim como imitação.

Figura 2: Grafia aleatória dos alunos



Fonte: Acervo da autora. Observações: A. Grafia aleatória do P1 em comparação com a grafia aleatória do P4 no pós-teste do Livro 1 “Ovos e Pintinhos”.

Figura 3: Exemplo de imitação em vez dos sinais alvo

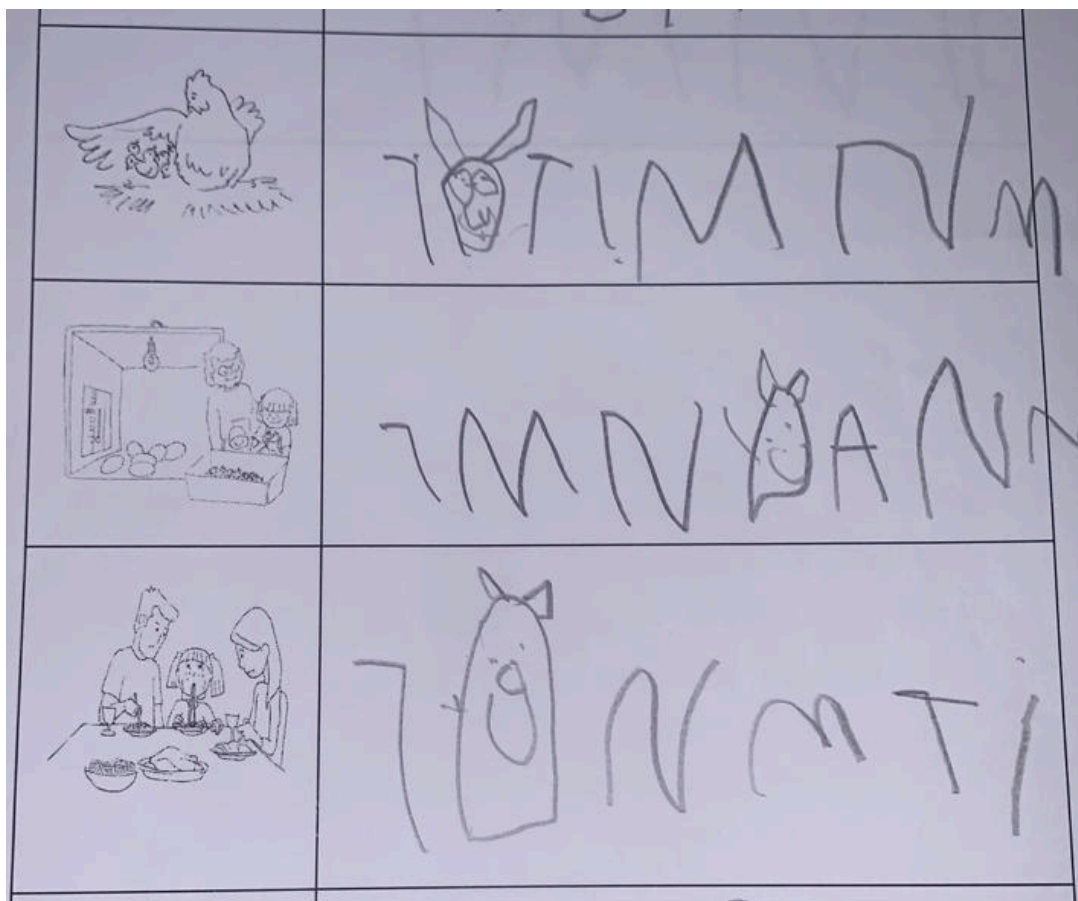


Fonte: Acervo da autora. Observações: Representação da imitação do P2 durante o pré-teste do Livro “Ovos e Pintinhos para "galinha".

P2 durante o pré-teste, reconheceu apenas um sinal, porém para as imagens de “galinha”, “galo”, “colher”(ovos), “proteger”, “incubadora”, “comer” e “minhoca”, realizou representação visual como imitação da imagem para identificar em Libras. Como exemplo, em “galinha”, fez movimento de “bater asas” + “pôr ovos” (Figura 3). Na escrita de todas as palavras, escolheu letras aleatórias na escrita sem nenhum vínculo das letras com a grafia correta, inclusive fez desenhos em meio às letras (Figura 4) para as imagens de “ovos”, “galo”, “pintinhos”, “colher”(ovos), “proteção”, “incubadora”, “comida” e “minhoca”, o que

sugere que P1 ainda não reconhece a L2, pois não realizou correspondência entre a grafia das letras.

Figura 4: Grafia aleatória com desenhos



Acervo da autora. Observações: Grafia aleatória com desenhos do P2 durante o pré-teste do Livro 1.

P3 acertou em L1, dois dos dez sinais. Nas imagens de “colher (ovos)”, “proteção”, “incubadora”, “comida”, “minhoca” e “quebrar (ovos)” descreveu com alguns sinais os detalhes e partes das imagens, como por exemplo em “comida” fez os sinais de “mãe” + “pai” + “massa” + “comer”. Na escrita das palavras buscou apoio sonoro, pela sua perda auditiva parcial, na oralização das palavras para si mesma, para identificação sonora de alguns sons das letras ao escrever, reunindo letras das palavras e outras de modo desordenado. Durante o pós-teste, P3 procurou articular as palavras de todas as imagens, buscando na sua base auditiva e fonológica o apoio. Realizou a soletração correta para as palavras “ovos”, “galinha” e “galo”, mostrando um aumento de vocabulário e ganho lexical maior em Libras, porém menor em português. Na soletração da palavra “pintinhos”, misturou as letras e utilizou apenas algumas letras para as palavras “incubadora” e “minhoca”.

No pré-teste, P4 não teve acertos na escrita de palavras, mas buscou de modo aleatório (veja Figura 2) letras em um cartaz com alfabeto manual existente na sala e grafou a sequência de 5 letras, como por exemplo, na escrita O, P, Q, R, S. Durante o pré-teste, apresentou crise e necessitou de pausa e, após alguns minutos, terminou. No pós-teste, P4 representou com sinais correspondentes para as imagens “colher (ovos)” e “proteção”. Não soletrou e na escrita em português repetiu a grafia de letras em sequência, copiadas do mural, sem nenhuma correspondência com a palavra e utilizou 5 letras para todas as palavras. P4 acertou a soletração da palavra ovos e a escrita em português, demonstrando um singelo avanço em L2.

4.2.2 Resultados dos testes do Livro 2: Minha mãe

A comparação entre os resultados do pré-teste e pós-teste do Livro 2 (Minha Mãe) mostra também uma clara melhora na capacidade das crianças de reconhecer o vocabulário em Libras e em português escrito. Os resultados do pré-teste do Livro 2 (Tabela 5), indicam que os participantes tinham níveis variados de familiaridade com o vocabulário do livro antes de interagir com o material de aprendizagem. Em particular, o aluno P3 demonstrou o maior reconhecimento inicial, identificando corretamente 8 palavras em L1 e 2 em L2, seguido pelo aluno P1, que reconheceu 6 palavras em L1 e nenhuma em L2. O aluno P2 mostrou um conhecimento moderado, reconhecendo 5 palavras em L1 e nenhuma em L2, enquanto o aluno P4 teve os resultados mais baixos no pré-teste, com apenas 4 palavras em L1 e nenhuma em L2. No geral, o reconhecimento em L2 foi inexistente, evidenciando um domínio inicial mais forte do vocabulário em L1.

Os resultados do pós-teste na Tabela 6 mostram uma melhora clara no reconhecimento do vocabulário após a interação com o Livro 2. O participante P1, no pré-teste, reconheceu 5 palavras em L1 e nenhuma em L2. E no pós-teste obteve 6 acertos em L1 e nenhum acerto em L2. O participante P2, apresentou 4 acertos em L1 e nenhum acerto em L2. Já no pós-teste, apresentou melhora em L1, com 6 acertos e em L2 não teve acertos. O aluno P3 manteve o maior número de respostas corretas em L1, permanecendo com 9, enquanto o P4 apresentou progresso, aumentando para 6 palavras corretas em L1, indicando consistência na retenção do vocabulário. Além disso, embora o reconhecimento em L2 tenha permanecido ausente entre os participantes, os resultados gerais sugerem um impacto positivo da LC do livro no reforço do vocabulário em L1 entre os aprendizes.

Esses resultados sugerem que o livro teve um impacto positivo no reforço do

vocabulário em Libras entre os participantes, como evidenciado pela manutenção ou melhora das respostas corretas em L1 do pré-teste comparada ao pós-teste. No entanto, ainda não houve progresso significativo em português, pois nenhum dos participantes demonstrou reconhecimento do vocabulário em L2 no pré-teste ou no pós-teste.

Tabela 5: Resultados dos pré-testes do Livro 2

| Vocábulo | P1 | | P2 | | P3 | | P4 | |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| Mãe | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Amor | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Amar | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Mundo | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Braba | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Beijo | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Amigas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Rainha | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Criança | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Abraço | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| TOTAL | 5 | 0 | 4 | 0 | 8 | 2 | 3 | 0 |

Na realização dos pré e pós-testes do Livro 2, os participantes mostraram maior tranquilidade e familiaridade na realização, utilizando menos tempo para concluir, pois já estavam cientes de como era o desenvolvimento da atividade (depois das experiências com os testes realizados do Livro 1).

P1, durante o pré-teste, acertou os sinais correspondentes em “mãe”, “amar”, “beijo”, “rainha” e “abraço”. Para o vocábulo “amor” fez o gesto “coração”. Para o vocábulo “criança”, fez o sinal correspondente de criança, que indica uma melhora significativa no seu desempenho em Libras. Não realizou soletração e para escrita em L2, fez escolhas aleatórias de três letras para todas as palavras. No pós-teste, P1 teve pequeno avanço em L1 com 6 acertos. Para o vocábulo amor, fez o mesmo gesto de “coração”. Não realizou soletração e escrita em português, que indica não fazer correspondência com o sistema escrito.

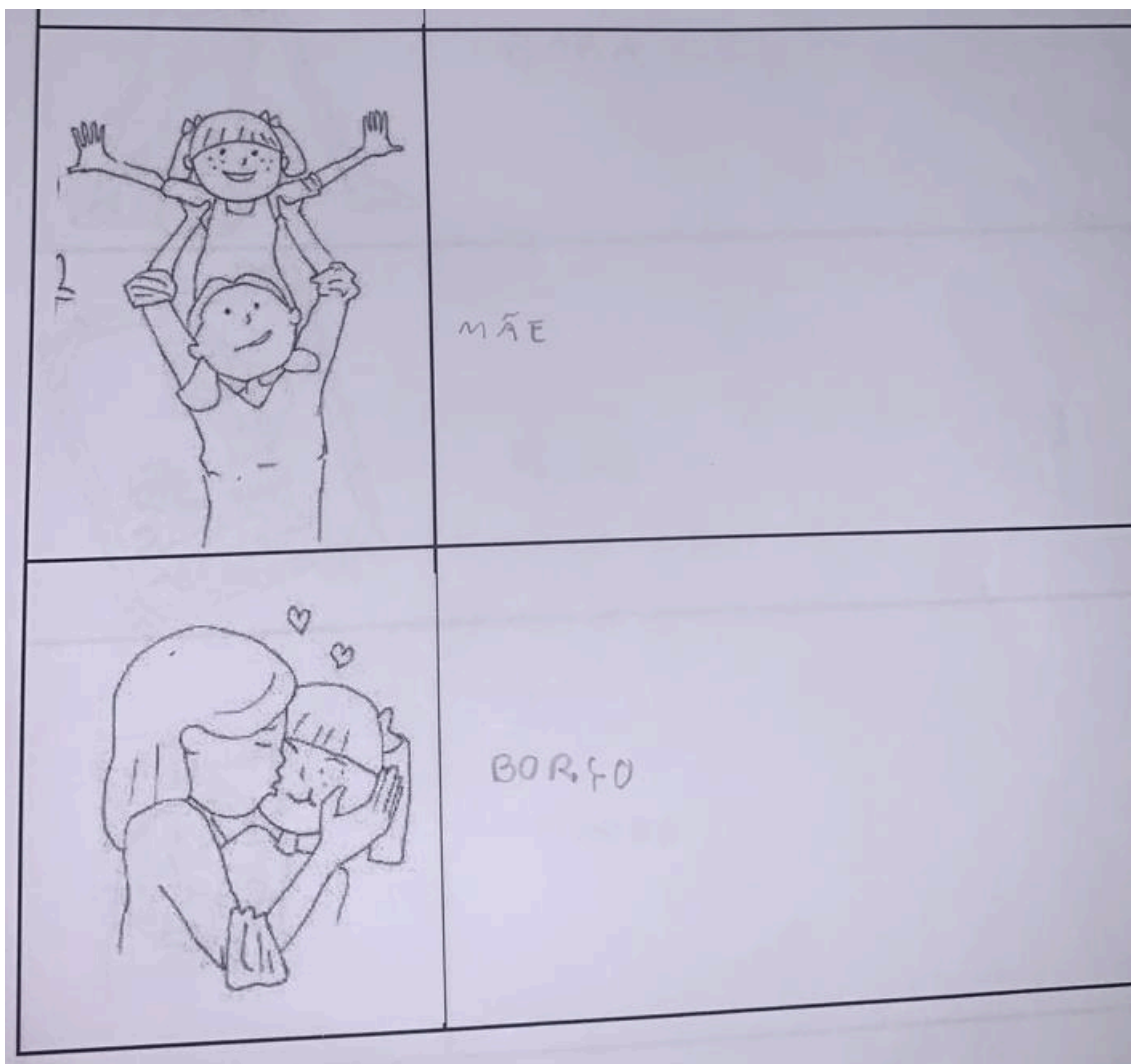
Tabela 6: Resultados pós-testes do Livro 2

| Vocábulos | P1 | | P2 | | P3 | | P4 | |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| Mãe | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Amor | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Amar | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Beijo | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Mundo | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Amigas | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Braba | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Rainha | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Criança | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Abraço | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| TOTAL | 6 | 0 | 6 | 0 | 9 | 4 | 6 | 0 |

P2, durante pré-teste, teve um acerto para o vocábulo beijo e para amar representou um coração com as mãos. Realizou o pré-teste com rapidez, sem realizar soletração. Grafou todas as palavras com letras aleatórias. Nos vocábulos mãe e beijo, intercalou letras e desenho de coração. No pós-teste, P2 apresentou um ganho importante de vocabulário em L1, acertando 6 sinais, o que demonstrou boa memória após a instrução de LC. Não soletrou e não teve acertos em L2.

P3, durante o pré-teste, acertou 7 sinais: “mãe”, “amor”, “amar”, “beijo”, “mundo”, “rainha” e “abraço”. Para o vocábulo “amigas” fez sinais de imitação da imagem (onde as meninas aparecem batendo as mãos) e para “braba” fez os sinais de “braba” + “mãe”. Na soletração e no português escrito, acertou duas palavras: “mãe” e “amor”, demonstrando um desempenho muito bom em Libras. Em L2, mesmo com pouco avanço, demonstrou melhora e tentativas de acerto. No pós-teste, apresentou 9 acertos. Em apenas um vocábulo utilizou o sinal de “menina” para “criança”. Na escrita do português também acertou quatro palavras, “mãe”, “amor”, “amar”, “mundo”. P3, por sua perda parcial, procurou articular os fonemas, pronunciando as palavras, na tentativa de apoio à escrita (Figura 5).

Figura 5: Exemplo de escrita do português com base fonética



Acervo da autora. Observações: Grafia do aluno P3 durante o pós-teste do Livro “Minha Mãe. A palavra “beijo” é escrita com base fonética, indicando indícios de utilização de estratégias fonológicas desde que o aluno tenha capacidade auditiva e oral.

P4, durante o pré-teste, apresentou apenas um acerto em L1 para o vocábulo “abraço”. Para os vocábulos “amor”, utilizou representação de “coração”; para o vocábulo “amar”, realizou sinal de “coração” + “beijo” + “mãe” e para o vocábulo “beijo” imitou jogar um beijo com a mão. Não realizou soletração manual e na escrita em português copia sequências de letras aleatórias sem correspondência com as palavras, do mesmo modo como fez nos testes do Livro 1. No pós-teste, o P4 apresentou uma melhora substancial em relação ao pré-teste em L1, com 6 acertos. Para o vocábulo “braba”, realizou o sinal de “mãe” e para o vocábulo “mãe”, realizou o sinal de mãe acertando em L1. Não soletrou e, na escrita em português, repetiu a cópia de sequências de letras escolhidas aleatoriamente do mural da sala.

4.2.3 Resultados dos testes do Livro 3: Encontrando a Lótus

No pré-teste do Livro 3, os alunos demonstraram não ter nenhum conhecimento prévio do vocabulário alvo, pois não deram nenhuma resposta correta (veja também a Tabela 1). Quando comparados aos dados do pós-teste, houve diferença significativa após a instrução da LC em suas respostas (Tabela 7).

Tabela 7: Pós-teste do Livro 3

| Vocábulo | P1 | | P2 | | P3 | | P4 | |
|--------------|-----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| Lago | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Festa | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Dança | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Lua | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lótus | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Professora | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Estrelas | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Felicidade | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Difícil | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Água | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 10 | 0 | 6 | 0 | 10 | 3 | 6 | 0 |

Os resultados do pós-teste do Livro 3 revelam diferenças significativas no reconhecimento de vocabulário entre L1 e L2 entre os quatro alunos. De maneira geral, todos os participantes demonstraram um desempenho mais elevado em Libras do que em português, indicando maior familiaridade e domínio dessa língua. P1 e P3 obtiveram a pontuação máxima de 10 acertos em Libras, enquanto em português acertaram apenas 6 palavras. P2 também obteve 10 acertos em L1, mas teve um desempenho inferior em L2, com apenas 3 acertos, o que sugere maior dificuldade nesse idioma. P4, por sua vez, apresentou um desempenho equilibrado, com 10 acertos em L1 e 6 em L2, demonstrando uma competência

intermediária no segundo idioma.

Analisando os vocábulos individualmente, observa-se que algumas palavras foram reconhecidas corretamente por todos os participantes em L1, como “lago”, “festa”, “dança”, “lua”, “lótus”, “professora”, “estrelas”, “felicidade”, “difícil” e “água”, o que demonstra um aprendizado consolidado dessas palavras em Libras. No entanto, em português, houve uma variação significativa nos acertos, com algumas palavras sendo menos reconhecidas, como “professora” e “felicidade”, que tiveram apenas um ou nenhum acerto. Essa discrepância pode indicar que a exposição ou familiaridade com as palavras em português escrito ainda não está completamente desenvolvida entre os alunos, considerando que ainda estão se apropriando dos vocabulários em Libras.

Durante os pré e pós-testes do Livro 3, os participantes apresentaram avanços substanciais na aquisição da L1, especificamente. Nenhum acerto foi registrado nos pré-testes por nenhum participante tanto em L1 como em L2. Os participantes realizaram tentativas, de sinalização das imagens ou imitações das imagens, como por exemplo, “flor” para “lótus”. Na aplicação do pós-teste, as respostas surpreenderam pelo grande número de acertos alcançados pelos participantes em Libras. Em português, P3 apresentou uma melhora aparente, ainda que menor.

P1, não obteve acertos nas dez imagens, não realizando os sinais. Somente para o vocábulo “difícil”, fez o sinal de “menino”. Não realizou nenhuma soletração ou escrita de palavras em português. Porém, neste terceiro livro, utilizou o alfabeto manual em seus materiais, para buscar aleatoriamente letras e escrever. No pós-teste, apresentou um salto aquisitivo em Libras, acertando quase todos os vocábulos, apenas repetindo o sinal de “lago” para “água”. Em L2, não soletrou ou escreveu nenhuma palavra.

P2 não obteve acertos durante o pré-teste. Apenas fez sinal de “flor” para “lótus” e de “peixe” para “água”. O participante não soletrou nenhuma palavra, passando diretamente para a escrita. Na grafia das palavras, escolheu letras aleatórias, utilizando sempre de 5 a 6 letras, sem apoio do mural com alfabeto manual da sala de aula. No pós-teste, demonstrou avanço na aquisição em Libras com 4 acertos. Nos vocábulos “professora”, “felicidade” e “água”, realizou imitações das imagens com movimentos. Para o vocábulo “festa” fez dois sinais “elefante” + “festa”. O participante buscou com imitações e sinais que conhece representar e ler as imagens apresentadas. A escrita em português foi feita com composições de 6 a 9 letras aleatórias.

P3 fez sinais dentro do contexto da imagem, como por exemplo, “pessoas” para “festa”, “meninas” + “amigas” para “dança”, “flor” para “Lótus”. Em português escrito, não obteve

acertos e buscou utilizar sons ao articular as palavras para escrever. No vocábulo “professora”, escreveu “mãe”. No pós-teste, apresentou grande avanço em Libras, acertando todos os dez sinais, o que aponta um salto aquisitivo em Libras. Na soletração manual e na escrita em português, alcançou 3 acertos, demonstrando uma pequena melhora em português.

P4, no pré-teste, não obteve acertos em Libras. Representou parte da imagem “festa” com sinal de “elefante”, que aparece na imagem. Na escrita das palavras, fez como nos outros momentos, escreveu utilizando letras aleatórias copiadas do mural do alfabeto manual, seguindo a sequência de disposição das letras e utilizando sempre quatro letras para cada palavra. Nesta ocasião, apresentou crise e necessitou de pausa para depois continuar o pré-teste. A crise se caracterizou com batidas na mesa, choro, amassar, puxar e bater na mão da professora. Após alguns minutos, o participante retomou a atividade. No pós-teste, o P4 apresentou um aumento da Libras importante, com 6 acertos. No vocábulo “água”, repetiu o sinal de “lago”, e para “professora” fez imitação da imagem com a posição corporal. Em português, escreveu letras aleatórias, desta vez sem seguir a sequência do mural com alfabeto.

4.3 Resultados da Leitura Compartilhada

A escolha das obras se deu pela apresentação totalmente em Libras, permitindo a leitura e compreensão da história de modo visual. Este material, completamente em Libras, é inédito no campo da literatura brasileira e mundial (Mertzani, 2024) e permitiu uma LC realmente acessível aos participantes surdos, que visualizaram as representações gráficas dos sinais e com isso puderam compreender a história, apontar e sinalizar de modo compreensível. O Quadro 1 mostra as sessões de LC e as atividades relacionadas registradas.

Durante as sessões de LC, foram realizadas as seguintes gravações em vídeo durante as atividades para o Livro 1:

Atividade 1: Foi feita a leitura em Libras (L1) e escrita do português (L2), seguindo a estrutura da Libras projetada no quadro e na história impressa de cada participante. Os alunos sinalizaram, fizeram a soletração com apoio da professora e a escrita em L2. Os participantes escreveram no quadro as palavras correspondentes dos sinais da história de modo intercalado, com auxílio da professora (Figura 6).

Quadro 2: Sessões de LC gravadas para cada livro

| | Atividade de LC | Video | Data | Participantes presentes |
|----------------|------------------------|---------------|-------------|--------------------------------|
| <i>Livro 1</i> | Atividade 1 | 1h 25 min 44s | 01/10/2024 | P2, P3 e P4 |
| | Atividade 2 | 1h 58 min 21s | 03/10/2024 | P1, P2, P3 e P4 |
| | Atividade 3 | 1h 26min 14s | 04/10/2024 | P1 e P2 |
| | Atividade 4 | 44 min 35s | 08/10/2024 | P1 e P2 |
| | Atividade 5 | 49 min 40s | 10/10/2024 | P1, P2, P3, e P4 |
| <i>Livro 2</i> | Atividade 1 | 17 min 8s | 22/10/2024 | P2 e P3 |
| | Atividade 2 | 1h 5 min 23 s | 23/10/2024 | P1, P2 e P3 |
| | Atividade 3 | 24 min 4s | 31/10/2024 | P1, P2 e P3 |
| <i>Livro 3</i> | Atividade 1 | 33min 54s | 19/11/2024 | P1, P2 e P3 |
| | Atividade 2 | 57min 25s | 21/11/2024 | P1, P2 e P3 |

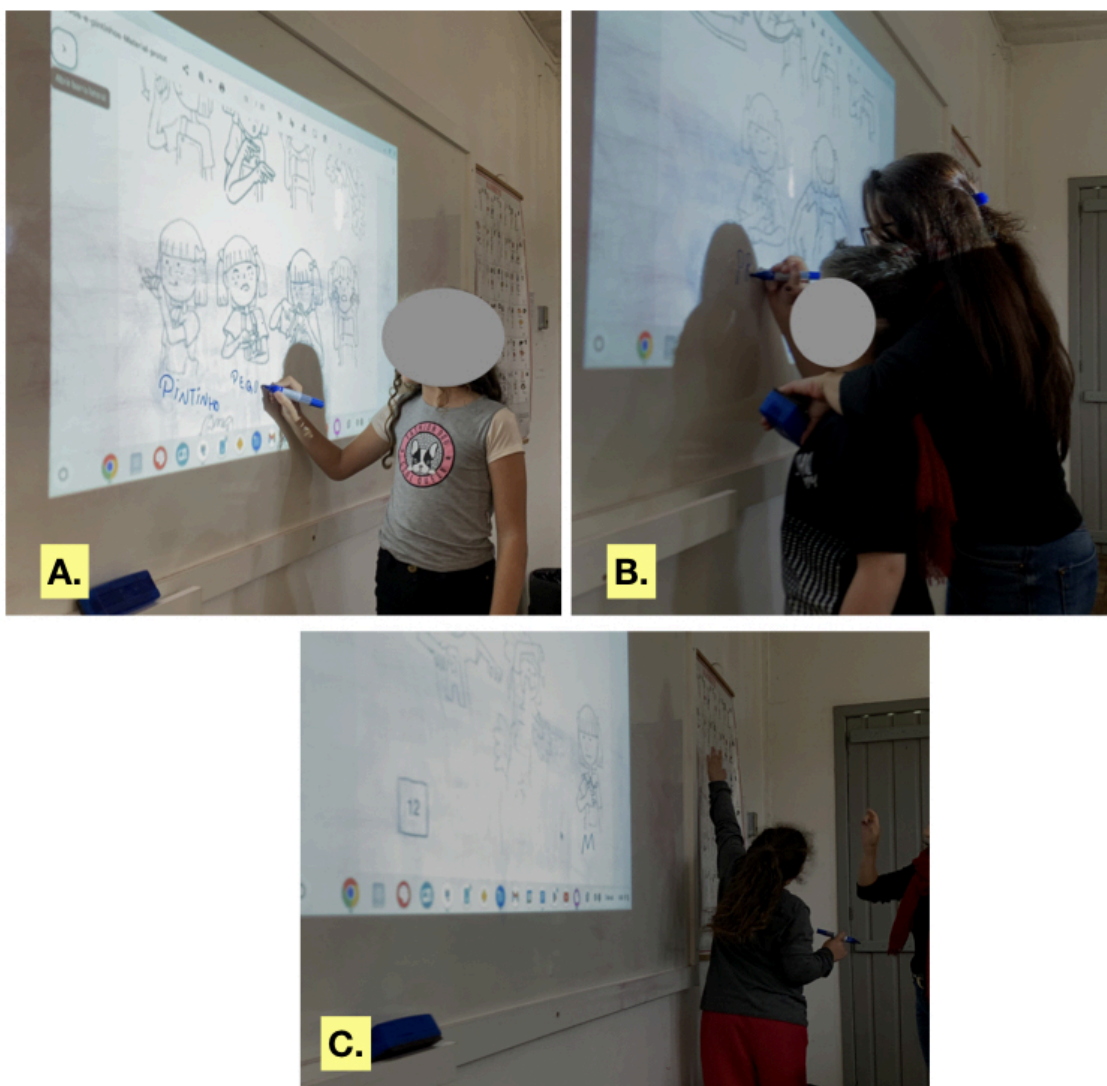
Atividade 2: Foi realizada a continuação da Atividade 1 de leitura em Libras e escrita do português. A escrita, acompanhada da sinalização, aconteceu frase a frase, respeitando o tempo individual dos participantes para os seus registros em língua portuguesa, por isso foi realizada em dois momentos.

Atividade 3: Foi feita a leitura em Libras e colagem de frases correspondentes em português com apoio da professora. O Livro 1 ficou completo com os sinais, a palavra correspondente de cada sinal do livro logo abaixo de cada sinal e a frase em língua portuguesa.

Atividade 4: Foi realizado um ditado de Libras e português, em que a professora fazia o sinal e os participantes escreviam a palavra em português.

Atividade 5: A professora trouxe pintinhos recém descascados para observação e interação das crianças com os animais. Os participantes gostaram muito de poder tocar nos pintinhos e observar suas características. Os pintinhos foram trazidos pela mãe da participante 1.

Figura 6: Os participantes durante a atividade de escrita no quadro



Acervo da autora. Observações: A. P3 escrevendo em português, sob a sequência sinalizada do material. B. A professora auxiliando P2 a segurar o marcador e escrever em português abaixo da frase sinalizada. C. P1 apontando para o alfabeto manual na sala de aula para a atividade de escrita.

Para o Livro 2 (Minha Mãe), foram gravadas as seguintes atividades:

Atividade 1: Introdução ao Livro 2, com dinâmica utilizando fotos das mães para posterior LC. Os participantes gostaram muito, pois viram imagens das mães e realizaram trocas com os colegas em Libras (Figura 7).

Figura 7: Participantes durante a atividade 1 do Livro 2



Acervo da autora. Observações: P3 e P2 com material de arte para a atividade. Eles usaram as fotos de suas mães.

Atividade 2: Foi realizada a LC do livro 2 com mediação em Libras.

Atividade 3: Atividade de frase em L1 e colagem das frases correspondentes em língua portuguesa (Figura 8) com apoio da professora. O livro ficou completo com os sinais, o nome logo abaixo de cada sinal e a frase em língua portuguesa.

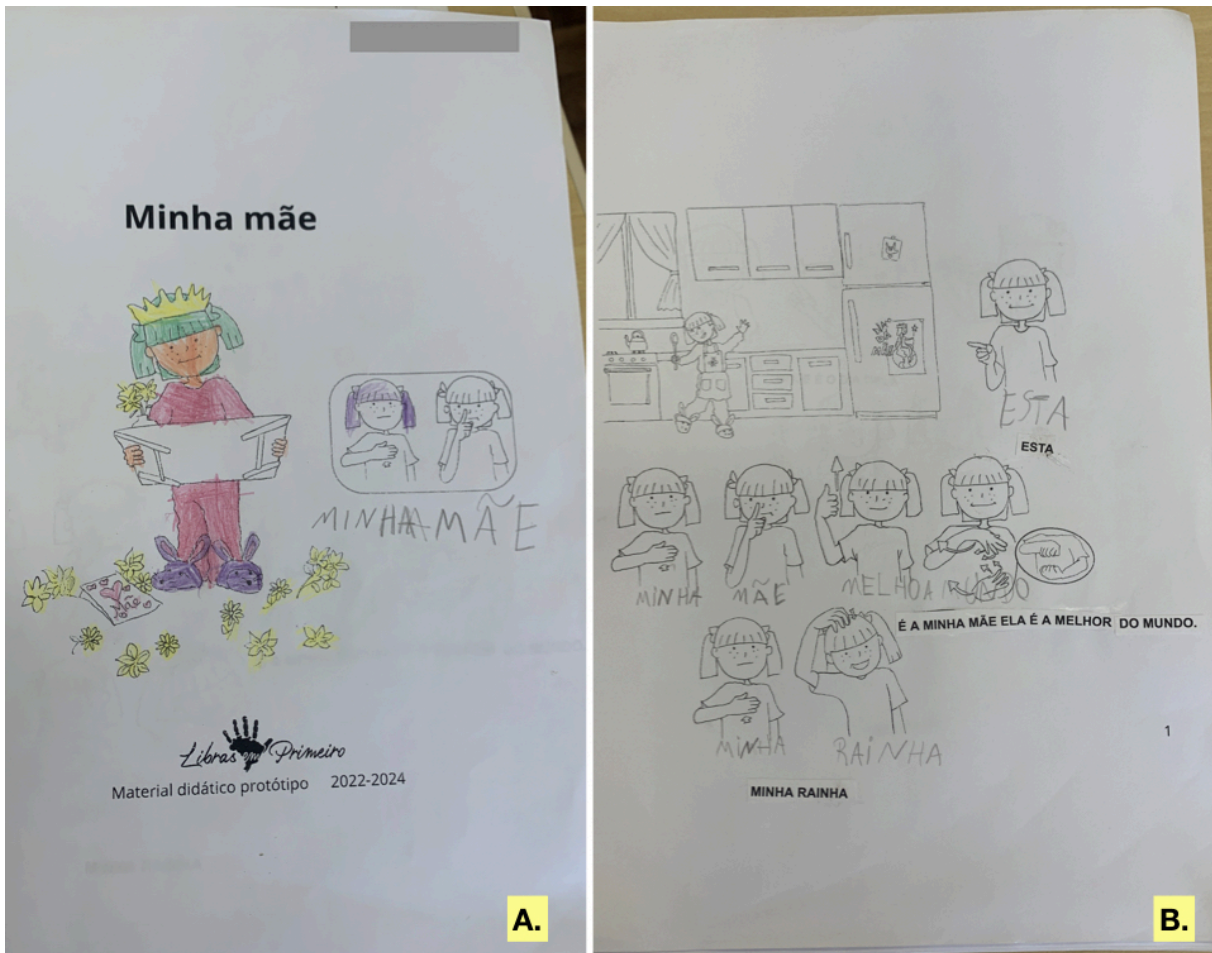
Para o Livro 3, foram gravadas as seguintes atividades:

Atividade 1: Realizada a LC do livro 3, com mediação em Libras.

Atividade 2: Leitura em L1 e escrita em L2, acompanhada de soletração das palavras. A cada frase foi feita a sinalização, seguida da escrita das palavras no quadro, sendo que os participantes copiaram as frases em seus livros impressos.

Primeiramente, os vídeos foram analisados qualitativamente para registrar o comportamento dos alunos durante as atividades, uma vez que o estudo teve como objetivo registrar suas estratégias na ficha de observação ([Apêndice Q](#)). Após essa codificação, a pesquisadora retornou aos vídeos para contabilizar a aparência e frequência de cada comportamento. Como nem todos os alunos estavam presentes em cada sessão, optou-se por incluir na análise quantitativa as sessões em que os participantes P1, P2 e P3 estavam presentes de forma constante.

Figura 8 : Atividade de escrita usando o material sinalizado



Acervo da autora. Observações: Material do P1 para a atividade 3 do Livro 2 “Minha Mãe”. A. O aluno usou as imagens para colorir. B. Exemplo da colagem da frase em português correspondente sob a frase sinalizada.

4.3.1 Resultados quantitativos de Leitura Compartilhada dos livros

Para determinar se houve variações significativas nos comportamentos de alfabetização entre os três livros, foi utilizado o teste qui-quadrado de independência. Os resultados indicaram uma correlação estatisticamente significativa ($\chi^2(24, N = 603) = 242.99, p < 0.001$) entre o tipo de prática de alfabetização e o respectivo livro. Isso sugere que os comportamentos não estavam distribuídos uniformemente ao longo dos livros, o que pode indicar que o engajamento dos alunos com a alfabetização mudou ao longo do tempo e provavelmente são influenciadas pela natureza, estrutura ou apresentação de cada livro durante a LC.

Tabela 8: Comportamentos de alfabetização dos alunos durante as atividades de LC

| Comportamento de alfabetização | Livro 1 | Livro 2 | Livro 3 | TOTAL |
|--|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Copia os sinais da história durante a mostra da professora | 35 | 65 | 101 | 201 |
| Olha para o professor durante a leitura | 30 | 56 | 58 | 144 |
| Copia as palavras escritas | 51 | 18 | 6 | 75 |
| Olha para o livro/material durante a leitura | 1 | 1 | 55 | 57 |
| Sinaliza o sinal do material/livro | 19 | 11 | 0 | 30 |
| Reconta ou reencena a história usando a fala, a LS ou um desenho | 0 | 5 | 16 | 21 |
| Usa gestos, expressões e movimentos corporais para comunicar significado | 0 | 10 | 10 | 20 |
| Solettra em L2 (alfabeto manual) as palavras | 3 | 0 | 13 | 16 |
| Faz perguntas em L1/L2 sobre a linguagem (palavras, sinais) e o material | 5 | 4 | 4 | 13 |
| Relaciona a história com experiências pessoais | 0 | 4 | 8 | 12 |
| Escreve as palavras da história em português (sem orientação do professor) | 4 | 2 | 0 | 6 |
| Aponta para a linguagem (palavras, sinais, etc.) | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Outro: o aluno necessita de auxílio para a escrita. | 7 | 0 | 0 | 7 |
| TOTAL | 155 | 177 | 271 | 603 |

De modo geral, como mostra a Tabela 8, os alunos estiveram mais envolvidos com a Libras do que com o português escrito, aprendendo a ler e escrever por meio da atenção visual, imitação (cópia) e linguagem corporal (gestos, expressões faciais, etc.). Seus comportamentos mais proeminentes foram a reprodução dos sinais e a concentração na professora, enquanto tarefas como recontar histórias ou relacioná-las a experiências pessoais, apresentaram um aumento significativo ao longo do tempo, especialmente no Livro 3. A escrita em português, por outro lado, foi mais passiva. Na maioria das vezes, os alunos

copiaram as palavras em vez de escrevê-las ou soletrá-las por conta própria. Uma mudança significativa foi observada no Livro 3. Os alunos passaram a interagir mais com o livro e a se envolver tanto com a Libras quanto com as palavras escritas em português, demonstrando que estavam gradualmente se tornando mais confiantes e compreendendo melhor o conteúdo. Acontece também que este último livro era colorido, elemento que motivou, provavelmente, os alunos.

Em relação à Libras, os resultados revelam que os alunos demonstraram o maior nível de envolvimento em atividades de alfabetização associadas ao ato de copiar os sinais da história projetada. Isso indica que os alunos dependem significativamente da imitação visual e motora para a internalização e compreensão de novo vocabulário. O aumento constante desse comportamento ao longo dos livros mostrou que de 35 ocorrências no Livro 1 aumentou para 101 no Livro 3, o que sugere que os alunos desenvolveram maior familiaridade e engajamento com os sinais à medida que avançavam na leitura do material visual. Além disso, os alunos demonstraram uma concentração significativa na professora durante a leitura, com 144 registros, evidenciando o papel fundamental da atenção visual na aquisição linguística por meio de modelagem da sinalização. Como as atividades eram direcionadas pelo professor, houve poucos casos em que os alunos identificaram sinais diretamente no material (30 ocorrências). Além disso, o ato de recontar ou reencenar a história em Libras ocorreu com menos frequência (21 vezes). No entanto, esse comportamento tornou-se mais evidente no Livro 3, indicando uma maior capacidade de lembrar e reconstruir narrativas.

Os resultados das práticas de alfabetização em português mostram um nível de envolvimento muito menor em comparação com a Libras, o que sugere que os alunos tinham mais limitações sobre a língua escrita. O comportamento mais frequentemente observado foi a cópia de palavras escritas, que ocorreu 75 vezes. No entanto, essa frequência diminuiu ao longo dos três livros, demonstrando que, embora os alunos fossem capazes de copiar palavras escritas, eles ainda tinham pouca experiência em leitura e escrita em português de forma independente. Houve 55 ocorrências no Livro 3, um número significativamente maior do que nos livros anteriores, o que sugere que os alunos passaram a perceber o texto sinalizado como uma fonte útil de conhecimento, devido, provavelmente, à sua natureza visual atraente. A soletração manual de palavras foi limitada, com apenas 16 ocorrências registradas. Além disso, a escrita de palavras sem orientação e apoio da professora foi observada apenas seis vezes, indicando que os alunos poucas vezes realizaram atividades espontâneas de escrita nesse emergente nível de alfabetização.

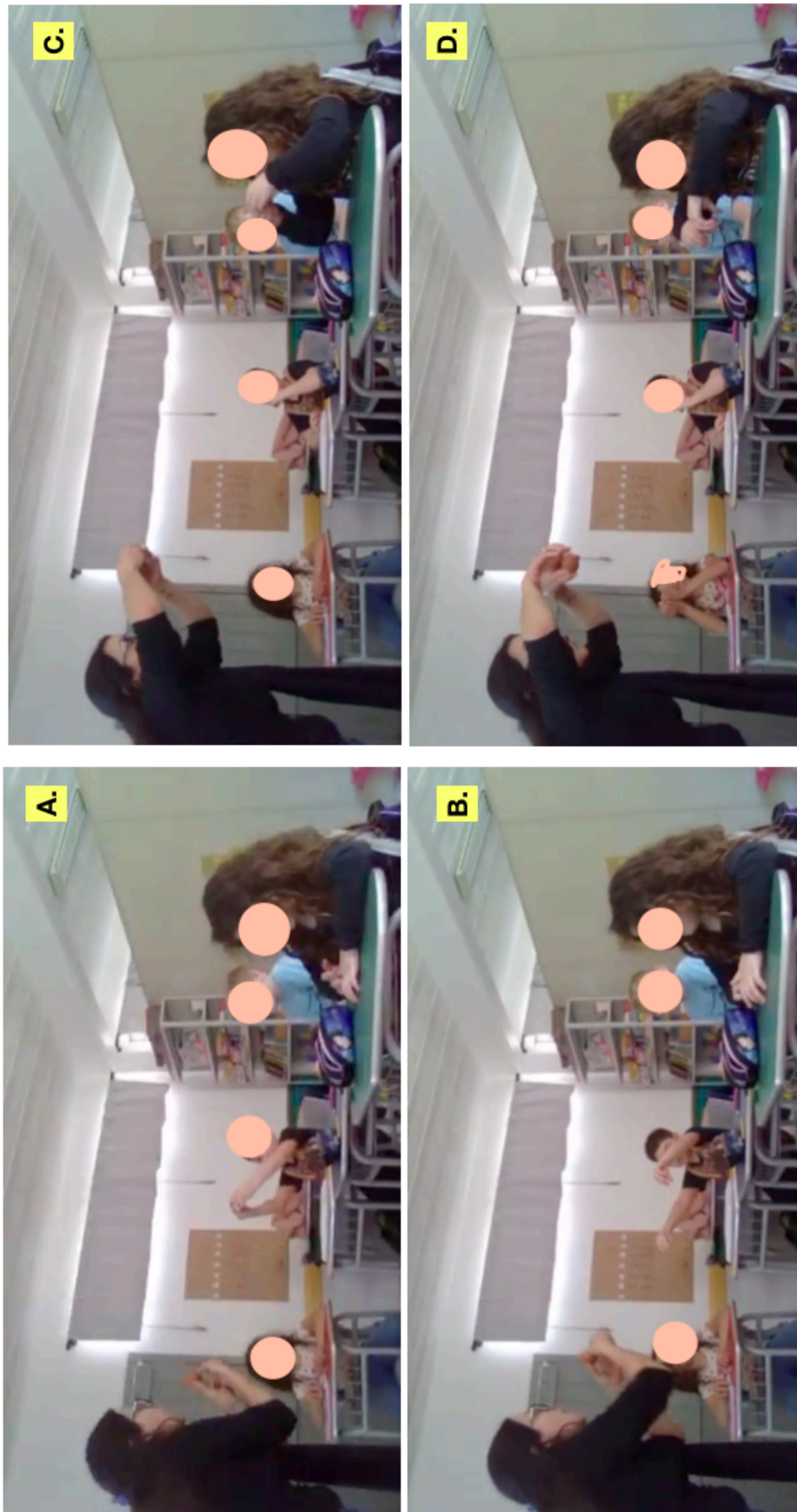
Além disso, os alunos demonstraram interesse pelo material sinalizado, pois fizeram 13 perguntas tanto em Libras (os alunos P1 e P2) quanto em português escrito (o aluno P3) sobre o conteúdo. Isso implica que os alunos não estavam apenas aprendendo o material, mas também analisando-o criticamente. Além disso, houve 12 ocorrências de conexão das histórias com experiência pessoal, e esse número aumentou gradualmente ao longo do tempo, refletindo uma habilidade em desenvolvimento de relacionar o texto sinalizado com suas próprias vivências.

A seção a seguir exibe os resultados relativos à atividade dos alunos em cada livro.

4.3.2 Resultados qualitativos da Leitura Compartilhada do Livro 1

A LC do Livro 1 “Ovos e pintinhos” conforme ([Apêndice D](#)), desde o início, despertou interesse dos participantes. Todos demonstraram interesse na história, compartilhando e interagindo em Libras para as respostas realizadas. Cada aluno queria ir até o quadro para sinalizar ou escrever de acordo com a solicitação (veja, por exemplo, a Figura 6). Das questões feitas durante a LC, algumas mais simples de localização e contagem, foram respondidas por todos os participantes. Como a Figura 9 mostra, quando a professora perguntou “O que é isso?” segurando um ovo e apontando para ele, P2 imediatamente deu a resposta e sinalizou “ovo”. Então a professora modelou a sinalização do “ovo” e os alunos copiaram e repetiram o sinal. Outras questões mais difíceis, que exigiam pensar ou expor suas ideias, como por exemplo, na questão 1 “O que você vê aqui?” (apontando a página) e questão 3 “Que brincadeira aparece na imagem?” na página 2; questão 4 “Onde as galinhas dormem?” “Qual o sinal?” na página 5; 4 “O ovo pode ser alimento ou pode se transformar em pintinho?” na página 5, dentre outras, os participantes P1, P2 e P4 esperavam pelas respostas dos colegas para responder.

Figura 9: Interação professor-aluno durante LC



Fonte: Acervo da autora. Obs.: Em (A) e (B) P2 responde. Em (C) e (D) P1 e P3 copiam o

professor e sinalizam “ovo”.

Figura 10: Momentos de engajamento linguístico dos alunos



Fonte: Acervo da autora. Observações: Durante as atividades do Livro 1 “Ovos e Pintinhos”, os alunos escreveram no quadro com auxílio do professor, utilizando o alfabeto manual (A); seguiu a sinalização da professora e gerou sinais olhando para o material como em (B), em que P4 gera o sinal "macarrão"; envolvidos na escrita de seu material (C); e combinou sua sinalização com experiências ao vivo como em (D), em que P4 gerou o sinal "pintinho" olhando para um pintinho na sala de aula.

A composição das frases em português foi feita em conjunto, em que os participantes escreveram no quadro o nome de cada sinal e depois copiaram em seus livros impressos (veja Figura 6 e Figura 10). Mesmo tendo sido feita aos poucos, os participantes gostaram da

experiência, pois enxergavam sua letra no quadro e liam (soletravam) as palavras verificando o sinal correspondente (Figura 10). Nesta atividade, percebeu-se a importância do conhecimento da Libras para a aquisição do português, dando sentido às palavras que foram grafadas.

Figura 11: Experiência dos alunos com pintinhos vivos



Fonte: Acervo da autora.

Em alguns momentos de escrita, os participantes buscavam auxílio de colegas ou do mural com o alfabeto para verificação da grafia das letras (veja Figura 6). Durante a LC percebeu-se que, em alguns momentos, era necessário aguardar o tempo de cada participante, à medida que foram escrevendo e fazendo os ajustes nas frases. Cada um compôs seu livro com as frases, cuidando para ficar dentro do espaço mostrado.

Ao final da LC foi feita uma experiência de observação de pintinhos recém descascados (Figura 9 e 11). Os participantes adoraram poder fazer a experiência, identificando as características dos pintinhos.

4.3.3 Resultados qualitativos da Leitura compartilhada do Livro 2

A LC do Livro 2 ([Apêndice H](#)) despertou bastante curiosidade dos participantes, pois remeteu a situações semelhantes às que vivem em suas casas com suas mães. Os participantes gostaram de contar sobre suas mães e demonstraram familiaridade com a história.

Durante a LC, com as questões que foram feitas, também algumas foram mais difíceis, como ocorreu no Livro 1, e precisaram de auxílio, ou os participantes esperavam por colegas para copiar as respostas. Como exemplos, a questão 4 “Você faz presente para sua mãe no dia dela?”, na página 2, onde os alunos ficaram em dúvida. Por exemplo, P2 fez sinal de “presente” + “eu”, pensando no presente da mãe para ele. Também, na página 4, questão 4: “O que deixa sua mãe feliz? ; e na página 6, questão 4: “Por que parece uma rainha?”. A pergunta se os participantes faziam presente para sua mãe, fez eles refletirem. Apenas a P3 respondeu positivamente, que fazia presentes para a mãe, os outros não sabiam responder.

Os participantes reconheceram rapidamente sinais como “parabéns”, “dia”, “feliz”, indicando o conhecimentos dos mesmos, pois são sinais rotineiros na escola, o que facilitou a leitura. Todos os participantes conseguiram realizar as leituras em Libras solicitadas pela pesquisadora. Os participantes quando solicitados foram até a frente da tela com projeção e sinalizaram para a turma, evidenciando alegria em estar em frente aos colegas.

O participante que estava realizando a leitura teve atenção dos colegas que repetiam a sinalização. A comparação da mãe com uma rainha e heroína, na história, deixou a sensação de conto de fadas, pois dialogamos sobre a importância da mãe. Todos os participantes têm a mãe como grande referência de cuidado e segurança, pois são elas que fazem a comida, ajudam na roupa para vir à escola, compram coisas para eles.

O P2, que é bastante afetuoso, adorou as imagens que mostravam abraços e beijos, pois ele tem as mesmas atitudes, com a mãe, colegas e a professora. Quando questionados se brincam com suas mães, apenas os P2 e P3 responderam positivamente. Todos gostaram muito da história e desenharam suas mães (veja Figura 7).

4.3.4 Resultados qualitativos da Leitura compartilhada do Livro 3

A LC do Livro 3, disponível no ([Apêndice J](#)), apresentou uma dificuldade maior no tema, inicialmente, pois instigou o imaginário, estimulou uma organização mental e sinalizada a partir dos sentimentos e não somente em rotina ou pessoas da família, como nos outros livros. Mesmo parecendo difícil no início, os participantes gostaram da apresentação colorida

da história.

Logo que iniciou a instrução de LC, os participantes entenderam que os personagens utilizavam a imaginação para alcançar a amiga que morava distante. Nesse aspecto, os participantes gostaram de passear com as mãos para outros lugares no mapa da sala, verificando onde estava a personagem Margarida e em que lugar morava a personagem Lótus. Durante a LC, as questões remeteram a pensar sobre longe e perto, e o que não podiam pegar, mas sim no que podiam pensar e imaginar. O fato de as imagens do Livro 3 serem coloridas, mostrando as expressões da personagem Margarida com mais detalhes, motivou os alunos a representarem por meio de sinalização tais expressões, seguindo a modelagem da professora (Figura 12).

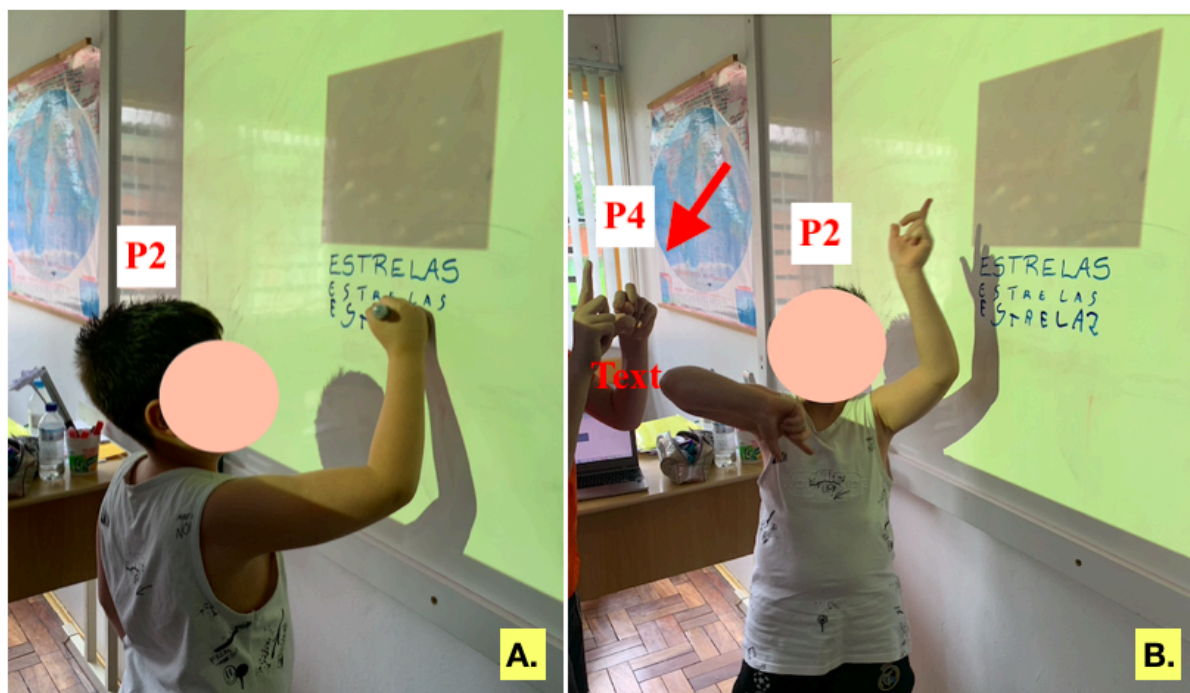
Figura 12: Imitação das expressões de personagem durante a LC



Fonte: Acervo da autora.

As respostas foram sinalizadas pela maioria dos participantes, mas sempre com auxílio. O exercício de leitura sinalizada foi feito pelos participantes que gostaram muito de mostrar aos seus colegas o que sabiam sinalizar e escrever (Figura 13). Durante as questões, imitaram as posições da dança, o que alegrou os participantes e deixou o momento descontraído.

Figura 13: Sinalização e escrita compartilhada



Acervo da autora. Observações: Em (A), P2 escreve o vocabulário alvo no quadro, abaixo da imagem projetada do Livro 3, e em (B), sinaliza o sinal correspondente com P4.

Um dos momentos que mais gostaram de responder foi quando o rosto do bebê foi comparado à lua, bem redonda, e os olhos brilhantes parecendo as estrelas pois esta comparação remetia à imaginação. Acharam a flor de lótus, que não conheciam ainda, bonita e a viram pela primeira vez no livro projetado.

Os participantes observaram e até estranharam a diferença no modo de comer e das festas na terra da personagem Lótus. Alguns detalhes das imagens chamavam a atenção, como o elefante enfeitado na festa de ano novo. Várias questões eram de leitura de frases em Libras, realizadas por todos os participantes.

4.4 Discussão

Os resultados apresentados acima são discutidos com base nas principais questões norteadoras, presentes no capítulo da metodologia.

1. A LC em Libras, na educação de surdos, pode auxiliar na aquisição de vocabulário em Libras e na leitura da língua portuguesa?

A presente pesquisa buscou investigar a contribuição da LC, através da Libras, para o desenvolvimento e aquisição da Libras e da língua portuguesa escrita para crianças surdas dos

anos iniciais. Para isto, foram desenvolvidas estratégias de LC para as crianças surdas, verificando a pertinência e resultados das mesmas. E para tal, utilizamos livros sinalizados do Projeto “Libras em Primeiro” com temas escolhidos pela pesquisadora. Os resultados estão alinhados com pesquisas que indicam a importância da exposição à L1 (LS) para o desenvolvimento linguístico e cognitivo infantil (Quadros 2005, 2010; Snoddon, 2014; Urbani, 2019).

A pesquisa procurou responder se a LC, na educação de crianças surdas, pode auxiliar na aprendizagem e aquisição de vocabulário da Libras e da língua portuguesa escrita. A LC e as estratégias para desenvolver, com atividades, o melhor desempenho na leitura e escrita demonstrou que as crianças tiveram um grande avanço. Houve interesse pelos participantes, que gostaram dos momentos de LC e participaram realizando as atividades propostas, realizando a leitura em Libras e aplicando a escrita em língua portuguesa em todos os períodos da pesquisa.

O estudo mostra que o uso da LC em Libras ajudou significativamente os alunos surdos em Libras e teve um efeito positivo, embora mais limitado, no reconhecimento de palavras em português (L2). Os resultados quantitativos demonstraram um aumento expressivo no reconhecimento de palavras em Libras, passando de 30 no pré-teste para 83 no pós-teste, indicando que a LC de histórias em LS melhora a retenção lexical e a compreensão. Algumas crianças também apresentaram uma melhor interação com o português escrito, especialmente por meio do uso da soletração manual e de exercícios de identificação de palavras. Embora o avanço, de modo geral, no português, tenha sido pequeno, isso evidenciou que a LC em Libras oferece uma base linguística essencial para apoiar o desenvolvimento inicial da alfabetização em L2. Estudos anteriores indicam que crianças surdas se beneficiam de uma aquisição natural da LS, que posteriormente facilita o aprendizado da língua escrita (Hoffmeister; Caldwell-Harris, 2014).

Os resultados destacaram as dificuldades que os alunos surdos enfrentam na aprendizagem do português escrito. Os participantes tiveram dificuldades em estabelecer conexões claras entre a língua visual-gestual e o sistema alfabético escrito, utilizando a escolha aleatória de letras ou a mera cópia de frases. Além disso, as observações qualitativas mostraram que, embora a interação com a L2 tenha sido menor, os alunos demonstraram maior autonomia em Libras ao repetir e interagir com o conteúdo sinalizado.

A forte dependência da L1 nos resultados é respaldada pelo teste qui-quadrado, que não indicou diferença estatisticamente significativa na distribuição de L1 e L2 entre os pré e pós-testes. Isso sugere que o tempo de exposição à LC foi insuficiente para promover ganhos

expressivos na aquisição da L2, reforçando pesquisas sobre o impacto de um vocabulário limitado no desenvolvimento da alfabetização dos alunos surdos (Easterbooks, 2013; Urbani, 2019).

Esse resultado também reforçou a importância de abordagens estruturadas de alfabetização bilíngue (Quadros 2008; Skliar, 1999; Mertzani, De Monte e Fernandes, 2023) que utilizem Libras como uma ponte para o português, enfatizando estratégias como o ensino explícito da soletração manual, a exposição a formas escritas de sinais e atividades que incentivem a escrita independente em L2.

2. Quais estratégias podem ser utilizadas na realização de LC em Libras?

A ideia de investigação de estratégia teve como fundo a aquisição lexical, pensando que os surdos apresentam as habilidades para tal mas que necessitam um olhar com base na primeira e L2, considerando os aspectos do vocabulário existente ao chegar na escola para compreender e elaborar novos conhecimentos, percebendo suas possibilidades de conquista da leitura e escrita, acreditando em um impacto positivo das línguas de sinais no aprendizado da leitura e da escrita em um idioma falado pela criança, conforme ressalta Mertzani (2024).

Mesmo que tenhamos uma legislação que reconhece a educação bilíngue, pela Lei 14.191 de 2021, com o reconhecimento da Libras, pela Lei 10.436, de 2002, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, a educação e ambientes educacionais bilíngues ainda estão em desenvolvimento e se ajustando às realidades e contextos educacionais vigentes, pois a maioria das crianças surdas apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem, como também temos abordagens de ensino inconsistentes e vocabulário fraco, que influenciam e marcam o desempenho das crianças nos anos iniciais (Di Perri, 2004).

No geral, os resultados mostram que a LC em Libras é mais bem-sucedida quando é dinâmica, visualmente interessante, rica em possibilidades lexicais e permite que os alunos participem ativamente por meio de sinais, reconstituição e conversação. Em particular, as principais estratégias incluem:

(i) De acordo com o estudo, os alunos confiaram extensivamente na modelagem de seu professor. Eles imitavam regularmente os sinais mostrados durante a LC e prestavam muita atenção à professora quando ela sinalizava.

(ii) Quando os alunos conseguiam sinalizar ou escrever no quadro, eles ficavam mais interessados. Convidar os alunos a participar da história sinalizada, escrevendo ou apontando para as imagens torna o aprendizado mais divertido e atraente.

(iii) Quando os alunos se depararam com vocabulário desconhecido, eles usavam

contexto e imitações para ajudá-los a entender. Isso significa que os professores podem usar encenações gestuais e expressões para ajudar na compreensão dos alunos.

(iv) Os resultados mostraram que os alunos aumentaram gradualmente sua memória de vocabulário nos livros. A exposição repetida ao mesmo vocabulário e estruturas provou ser útil no desenvolvimento de suas habilidades de alfabetização.

(v) O estudo demonstrou que os alunos estavam mais interessados quando as histórias se conectam às suas próprias experiências (por exemplo, conversas sobre suas mães durante o Livro 2). Além disso, os alunos interagiram com pintinhos recém-nascidos vivos após ler sobre eles na LC do Livro 1.

(vi) Os alunos fizeram perguntas sobre o vocabulário e as imagens das histórias. Isso mostrou o quão importante é criar um espaço para conversação onde os alunos possam fazer perguntas e pesquisar a linguagem.

(vii) Os alunos estavam mais envolvidos com o Livro 3 que tinha imagens coloridas. Portanto, imagens bem projetadas ajudaram os participantes a compreender melhor os conceitos abstratos.

3. Os materiais didáticos visuais de Mertzani (2024), como livros de imagem sinalizados, podem, através da LC em Libras, auxiliar no processo de aquisição da criança surda em L1 e L2?

De acordo com Mertzani (2024), as ferramentas de aprendizagem visual, como os livros ilustrados sinalizados, são importantes para ajudar crianças surdas a aprenderem sua L1, a Libras, e sua L2, o português escrito. Os resultados quantitativos do estudo mostram que os alunos melhoraram significativamente no reconhecimento do vocabulário em Libras após a LC. No início, sua compreensão das palavras em português era mínima, mas os testes posteriores mostraram alguma melhora, especialmente nos livros com vocábulo conhecido. Os resultados indicam que a imersão em materiais sinalizados fortalece a aprendizagem da língua.

O estudo também enfatizou as estratégias que os participantes aplicam ao interagir com a LC sinalizada (conforme discutido acima); principalmente a imitação, a replicação de sinais e a manutenção da atenção visual no professor. Sua inclinação para a Libras em vez do português sugere que a aprendizagem da L2 começa com uma LS. O envolvimento ativo foi incentivado por meio de tarefas de LC. À medida que os alunos leram mais, tornaram-se mais confiantes em sua capacidade de reconhecer e copiar sinais. O fato de esses materiais serem interativos e envolventes ajudou a melhorar suas habilidades linguísticas e tornou a

aprendizagem mais divertida e significativa.

Os livros “Ovos e pintinhos” e “Minha mãe” foram apresentados sem cores (preto e branco) e o terceiro livro, “Encontrando a Lótus” foi apresentado em cores. Percebeu-se que o livro colorido obteve melhores resultados, podendo estar vinculado a apresentação visual da história, como um aspecto importante na leitura e compreensão dos estudantes a ser considerada. O estímulo visual em cores pode ter corroborado no desempenho em L1 e L2.

No entanto, os resultados também mostram que aprender a escrever em português é desafiador. A escrita permaneceu, na maioria das vezes, passiva, pois os participantes frequentemente copiavam as palavras em vez de escrevê-las por conta própria (por exemplo, foram observados momentos espontâneos de produções de Libras). O aluno P3, que possuía alguma capacidade auditiva, tentou usar estratégias fonéticas, enquanto os demais confiaram na memória visual, usando constantemente a Libras. O fato de a escrita espontânea não ter ocorrido sugere que os alunos ainda não estavam confiantes para usar o português sem o apoio da professora. Esse resultado também mostra que, embora os livros sinalizados ofereçam uma base excelente para que as crianças aprendam uma LS como L1, são necessárias estratégias pedagógicas adicionais para melhorar as habilidades de alfabetização em L2.

4. A LC na educação de surdos auxilia no ganho de vocabulário em Libras e em língua portuguesa escrita?

O estudo demonstrou que a LC em Libras ajudou as crianças surdas a aprenderem novas palavras de maneira mais rápida e significativa do que a leitura em português escrito. Os resultados dos pré e pós-testes indicaram que os alunos melhoraram na compreensão e no uso dos sinais conforme participavam das histórias, imitando os sinais da professora e recontando partes das histórias. Antes da intervenção da LC, um número muito pequeno de vocábulos era reconhecido, evidenciou uma discrepância com as informações dadas pelas mães nas entrevistas, sobre a comunicação em Libras em casa com seus filhos, considerando a ausência de vocabulário durante a LC, revelando que a comunicação em casa ainda mostra-se bastante reduzida. Através da leitura, os diálogos e conversas, em casa ou na escola, ampliam o repertório lexical das crianças (Berke, 2013; Menotti, 2020; Brum, 2023).

Após a LC, o número de palavras conhecidas aumentou entre os participantes, o que aponta um avanço na aquisição da L1. Porém, não houve um progresso significativo no português escrito. Ainda assim, os alunos tentaram estabelecer conexões entre a L1 e a L2, o que demonstrou que existe uma relação entre as duas línguas, independente da sua

modalidade diferente. Embora a amostra tenha sido pequena para uma significativa estatística, os dados mostraram que Libras foi o melhor meio para os participantes aprenderem novo vocabulário. LC contínua pode ser benéfica para o desenvolvimento bilíngue das crianças surdas, portanto é fundamental o planejamento constante dessa atividade para o desenvolvimento da alfabetização dos alunos.

5. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Meu percurso na pesquisa iniciou com os estudos linguísticos e a cognição. Como professora de crianças surdas, queria pesquisar justamente este processo dentro da educação, para contribuir na formação e desenvolvimento de estratégias para aquisição da L1 e L2. O quadro atual de níveis de aprendizagem de surdos se mostra insuficiente para a maioria dos surdos, dificultando o acesso e a compreensão do mundo em que vivemos.

Aos poucos, fui lapidando meu foco de pesquisa, pois queria desenvolver algo com os alunos para aquisição de vocabulário, leitura e escrita. Como professora, muitas vezes realizei contação de histórias e poemas em Libras para as crianças. Mas a partir dos estudos, passei a reconhecer a LC como um processo que é construído pela professora e os alunos, pelo diálogo e participação durante a leitura, apontando a participação como meio de fomentar a aquisição da L1 e da L2.

As crianças registraram, pela sua L1, as palavras que dão significado aos seus interesses ou ao que as rodeia (Scliar-Cabral, 2017). No entanto, sem o acesso pela L1, os interesses e o reconhecimento da própria língua, lacunas na aquisição e aprendizagem se constituem e se mantêm ao longo de seu desenvolvimento. O período escolar tornou-se a porta de entrada para a aprendizagem, em sua língua, por parte das crianças. Entretanto, como apontam os dados das entrevistas, essa entrada se deu tardiamente, já que os participantes poderiam ter avançado muito se tivessem tido acesso à Educação Infantil de qualidade.

A possibilidade de trabalhar com a LC chamou minha atenção, pois mesmo trabalhando há muito tempo com as crianças surdas, as leituras sempre foram apenas acompanhadas, e não lidas conjuntamente, como estratégia para o aprendizado, aquisição de vocabulário, de leitura e escrita. Os objetivos me levaram à prática real da LC, pensando em temas de interesse para os participantes, questões a desenvolver, estratégias para estímulo visual e compreensão, passando pela repetição e prática para apoiar a compreensão em ritmo confortável (Brum, 2023).

A pesquisa realizada trouxe uma importante percepção do quadro atual, da aprendizagem da leitura e escrita em Libras e língua portuguesa, mostrando as características individuais de cada participante, nos anos iniciais. As representações e repertório lexical de cada participante podem ser beneficiados pela ampliação do vocabulário e das estruturas linguístico-cognitivas das crianças, promovendo a incorporação de novos conhecimentos e vocábulos (Mertzani, 2022).

Um fator importante foi evidenciado durante a pesquisa, o contato tardio com a Libras,

já que as famílias são ouvintes e não sinalizantes. Esta condição reverbera nas trocas e entendimentos das crianças, considerando elementos importantes percebidos, através das entrevistas com os pais, que foram relevantes para o esboço dos níveis e aprendizados da cada participante, demonstrando o que a pesquisadora previa onde as trocas em família se mostram reduzidas, sem estímulo à compreensão pela Libras, desconhecendo vocabulários simples, necessários para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos participantes.

Os livros sinalizados criaram um ambiente de pertencimento dos participantes, estimulando a leitura e a busca de compreensão das histórias, pois não há muitos livros com a sinalização como língua prioritária. A experiência de ler um livro sinalizado aumentou os interesses dos participantes. As anotações, a organização e pesquisa que realizaram nos livros impressos auxiliou na autonomia para fazer as atividades. Assim como os compartilhamentos feitos coletivamente, com a pesquisadora apontando cada sinal e depois soletrando e escrevendo a palavra. E neste momento, as coisas alegremente começaram a ter sentido para as crianças, a correspondência entre a imagem, o sinal e a palavra escrita.

Percebeu-se um ganho e melhora no desempenho dos participantes, durante a realização da pesquisa, em seu repertório lexical e na escrita, ainda que a Libras tenha apresentado melhora muito mais significativa. Considerando os aspectos de compreensão e apropriação da L1, pode-se afirmar que esta aquisição se mostra em construção. Mesmo que, em língua portuguesa escrita, os avanços tenham sido menos expressivos, o desempenho em L2 se mostrou ativo e em processo. Esta pesquisa demonstra a importância da escolarização para crianças surdas, especialmente em famílias de pais ouvintes, uma vez que é na sala de aula direcionada para crianças surdas que se dá o desenvolvimento da fluência em Libras como L1. Infelizmente, para o grupo de participantes desta pesquisa, o acesso à educação de surdos se deu tardiamente, uma vez que, a exemplo do que acontece com ouvintes, a aquisição da L1 poderia e deveria ter acontecido ao longo dos primeiros 5 anos de vida. Assim, os participantes e a professora, ao invés de poderem focar sua atenção na aprendizagem da leitura e da escrita em português, precisaram investir seu tempo e atenção no desenvolvimento da L1, para que pudessem ter uma língua para interagir uns com os outros e expandir seus horizontes cognitivos. Esta pesquisa demonstra que a inclusão de alunos surdos ainda tem muito a avançar; ao mesmo tempo, esta pesquisa representa um passo positivo qualitativo nessa direção.

5.2.1 Libras como ferramenta fundamental para a alfabetização

A pesquisa realizada trouxe uma importante percepção do quadro atual, da aprendizagem da leitura e escrita em Libras e língua portuguesa, mostrando as características individuais de cada participante, nos anos iniciais. As representações e repertório lexical de cada participante podem ser beneficiados na ampliação do vocabulário e das estruturas linguístico-cognitivas das crianças, promovendo a incorporação de novos conhecimentos e vocábulos (Mertzani, 2022). O estudo confirmou que uma base sólida em Libras repercute significativamente no desenvolvimento das habilidades de alfabetização em crianças surdas. As crianças demonstraram melhora no reconhecimento de vocabulário em Libras após a aplicação das atividades de LC, evidenciando a eficácia do ensino baseado na LS.

Embora tenha havido progresso na compreensão e produção de sinais em Libras, a aquisição do português escrito permanece um desafio, indicando a necessidade de maior aprofundamento, através de atividades de repertório lexical para alavancar na aquisição da L2. Esses elementos percebidos ressaltam a necessidade de suporte contínuo e instrução estruturada na alfabetização em português.

5.2.2 Barreiras no processo de alfabetização

Um fator importante foi evidenciado durante a pesquisa, o contato tardio com a Libras, já que suas famílias são ouvintes e não sinalizantes, influencia em sua jornada na aquisição da alfabetização. Esta condição reverbera nas trocas e entendimentos das crianças, considerando elementos importantes percebidos, através das entrevistas com os pais, que foram relevantes para o esboço dos níveis e aprendizados da cada participante, demonstrando o que a pesquisadora previa onde as trocas em família se mostram reduzidas, sem estímulo à compreensão pela Libras, desconhecendo vocabulários simples, necessários para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de seus filhos.

Ao ingressar na escola, as crianças entraram em contato com a L1, para somente depois evoluir para leitura e escrita da L2, o que revela necessidade de maior exposição e contato com a L1 nas elaborações sobre o que o cerca. A LC aproximou e estimulou o gosto pelas histórias, a comunicação em Libras e as conquistas lexicais, como também o interesse pela a escrita de palavras por parte dos participantes, através de colaboração, com conversas sobre imagens (sinais) e exploração de ilustrações e os conceitos da história. Esse último aspecto é semelhante às descobertas discutidas para crianças ouvintes (Pereira, 2021; Menotti, 2020).

5.2.3 Importância de livros sinalizados

Os livros sinalizados criaram um ambiente de pertencimento dos participantes, estimulando a leitura e a busca de compreensão das histórias, pois não há muito material didático com a sinalização como L1. A experiência de ler um livro sinalizado aumentou os interesses dos participantes. As anotações, a organização e pesquisa que realizaram nos livros impressos, auxiliou na autonomia para fazer as atividades. Assim como os compartilhamentos feitos coletivamente, com a pesquisadora apontando cada sinal e depois soletrando e escrevendo a palavra. E neste momento, as coisas alegremente começaram a ter sentido para as crianças, a imagem, o sinal e a palavra.

Percebeu-se um ganho e melhora no desempenho dos participantes em seu repertório lexical e na escrita por crianças surdas. Ainda que a Libras tenha apresentado melhora muito mais significativa. E considerando, os aspectos de compreensão e apropriação da L1, esta aquisição se mostra em construção. Os participantes por serem de níveis diferentes, apresentaram avanços diferentes, como aquisição da escrita, que ainda não está elaborada.

Mesmo que em língua portuguesa os avanços tenham sido menos expressivos, o desempenho em L2 se mostrou ativo e em processo, o que apontou evidências pelas instruções de LC, recém se encontram em período emergente de sinalização e reconhecimento da L1, o que consideramos fundamental para a evolução do sistema alfabético da língua portuguesa.

A abordagem através da LC, em que os livros foram apresentados totalmente em Libras, mostrou-se uma estratégia eficaz para engajar as crianças surdas no aprendizado da alfabetização. Dessa forma, os participantes demonstraram maior interesse pelas histórias, melhor compreensão da Libras e maior interação com os materiais visuais de leitura. O estudo indica que o uso de livros projetados auxilia na leitura em LS e pode aprimorar a educação bilíngue em alfabetização.

5.3 Implicações pedagógicas do estudo

Este estudo também destaca implicações pedagógicas para educadores e criadores de políticas na educação bilíngue. A importância da Libras como L1 para o desenvolvimento da alfabetização é confirmada pelo estudo onde as crianças surdas adquirem habilidades de alfabetização de modo mais eficaz quando apresentam uma base de vocabulário em Libras.

Dessa forma, o ensino da Libras, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser priorizado para a construção de uma base linguística para alcançarem o aprendizado em português escrito.

A educação de surdos necessita de modelos pedagógicos bilíngues, organizados com foco na aprendizagem visual para aquisição de seu repertório lexical em L1, que faça a ponte para L2 na prática pedagógica (Hoffmesiter e Caldwell-Harris, 2014). O ensino necessita estar integrado com a Libras para através das interações promover a alfabetização em L2, através de recursos bilíngues para apropriação da L2 e sua estrutura. Assim, como programas pedagógicos bilíngues individualizados, que atendam as especificidades de cada aluno, considerando grupos heterogêneos, como por exemplo, a participante 3 que apresenta e utiliza sua habilidade acústica e oralização de apoio nas atividades. O estudo registrou momentos de aprendizagem, nos quais o aluno utilizou o alfabeto manual como estratégia grafofonológica. Assim, como para a alfabetização de ouvintes, é necessária a apresentação individual das letras (em casos semelhantes ao P3 e sempre que possível), de acordo com a complexidade da relação grafema-fonemas, das mais simples até as mais complexas, a fim de que as crianças tomem consciência do princípio alfabético.

Neste sentido, é necessário considerar um plano individualizado de ensino para a diversidade linguística das crianças. O estudo revelou diferenças significativas no desenvolvimento linguístico das crianças, influenciadas por fatores como a comunicação familiar, a exposição prévia à língua (L1 e L2), a experiência e repertório em L1 e habilidades cognitivas individuais.

O estudo mostrou que as crianças surdas aprendem com mais eficácia e participam das atividades de LC em Libras e de práticas de alfabetização, portanto os educadores devem criar ambientes de sala de aula que incentivem a interação dos alunos com a promoção da participação ativa e da interação.

O estudo realizado pode auxiliar no uso clínico, como por exemplo, em terapias fonoaudiológicas bilíngues com crianças surdas, através da LC. O uso clínico da LC pode oferecer uma possibilidade no desenvolvimento também em uma perspectiva clínica.

Por fim, o estudo demonstra a importância de políticas públicas que reconheçam a Libras como a língua principal da educação de crianças surdas, considerando que educadores e legisladores precisam promover currículos e programas bilíngues, com materiais acessíveis e bilíngues, para garantia de exposição precoce às línguas envolvidas (línguas de sinais e faladas).

5.4 Limitações do estudo e pesquisas futuras

Este estudo apresenta algumas limitações que dificultam a generalização dos seus resultados. Como houve apenas quatro participantes, os dados podem não representar precisamente como crianças surdas aprendem por meio da Libras de maneira geral. Os alunos tinham pouca experiência com Libras e português, o que resultou em uma base fraca em ambas as línguas. “[...] a comunidade surda brasileira reúne um grupo de crianças surdas com maioria vinda de famílias ouvintes e isso pode significar grande chance de uma criança surda chegar ao Ensino Fundamental sem ter tido a oportunidade de adquirir língua[...]” (Barbosa, 2022, p. 3).

Além disso, dois participantes tinham necessidades adicionais e dificuldades cognitivas (por exemplo, autismo e TDAH), o que afetou seu aprendizado. Essa diversidade pode ter influenciado os resultados, tornando difícil identificar padrões consistentes de aprendizagem. A ausência de um grupo de controle dificultou ainda mais a separação dos efeitos da intervenção de outros fatores. Além disso, os testes estatísticos tiveram precisão limitada devido ao pequeno tamanho da amostra. Por exemplo, a análise qui-quadrado não revelou diferenças significativas entre os pré e pós-testes, apesar das melhorias qualitativas observadas.

O estudo analisou a aprendizagem bilíngue em um período relativamente curto, o que dificultou a avaliação da retenção e do progresso dos alunos em ambas as línguas ao longo do tempo. Ademais, de acordo com os objetivos do estudo, não foram incluídas introduções individuais à consciência fonológica específica (para ambas as línguas, incluindo a soletração em Libras e as correlações fonêmicas no português). Consequentemente, este estudo deve ser visto como um modelo para estabelecer a competência linguística em Libras para o ensino do português, auxiliando na aquisição de vocabulário e no desenvolvimento da alfabetização de forma geral.

Com base nos resultados e destas limitações do estudo, pesquisas futuras devem envolver uma amostra mais ampla e diversificada de alunos surdos para garantir que os resultados sejam mais generalizáveis e representativos. A inclusão de um grupo de controle permitiria uma comparação mais precisa entre programas de alfabetização baseados em Libras na educação bilíngue. Além disso, pesquisas longitudinais devem acompanhar crianças surdas por um período prolongado para avaliar como a Libras, como L1, influencia o seu desenvolvimento da alfabetização em português escrito como L2, incorporando habilidades de alfabetização mais amplas, incluindo a consciência fonológica. Além disso, a integração de

múltiplas modalidades — visual, cinestésica e tátil — adaptadas às necessidades individuais das crianças surdas pode aprimorar a aquisição linguística e as habilidades de alfabetização em português (oral e escrito) e Libras.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Jean F., Hsiu-Tan Liu, Chun-Jung Liu, Mary Anne Gentry and Zanthia Smith. **Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: a feasibility study.** EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE, 2017 VOL. 187, NOS. 3–4, 583–599 <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1210135>

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.. **A leitura compartilhada em sala de apoio.** Educação em Revista, v. 32, n. 3, p. 267–292, jul. 2016.

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar. **Uma linguística de línguas orais e sinalizadas.** Revista Letras Raras, v. 5, n. 1, p. 49-63, 2016.

BARBOSA, Felipe Venâncio. **Habilidades metalinguísticas e uso de língua nas proposições de quatro currículos de língua brasileira de sinais.** Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 31, n. 02, p. 199–224, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i02.14374. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14374>.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Avaliação da Língua de Sinais, Aquisição da Língua de Sinais, e Alfabetização na Língua de Sinais.** Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 22, 2024. DOI: 10.47249/rba2024938. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/938>.

BERKE, Michele. **Reading Books With Young Deaf Children: Strategies for Mediating Between American Sign Language and English.** Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18:3 July 2013, pp. 299 - 311.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios**

básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art 18

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL. **Lei 14.191**, de 3 de agosto de 2021. **Dispões sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos SE & PQ.org.br. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7>

BRUM, Christopher and BRUCE, Susan M. **Shared Reading With Learners Who Are Deafblind: Instructional Materials and Learning Environments.** Journal of Visual Impairment & Blindness. 2023, Vol. 117(6) 418-42 . Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/0145482X231183973

BRYMAN, A. **Social research methods Oxford:** Oxford University Press. 2004.

BOEHM, A. E. & Weinberg, R. A. **The classroom observer: developing observation skills in early childhood settings** New York/London Teachers College Press. 1997.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito**, p.19-51 In: RODRIGUES, C. Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CALDWELL-HARRIS, C. L. **Theoretical underpinnings of acquiring English via print.** In: Enns, C.; Henner, J.; McQuarrie, L. *Discussing bilingualism in deaf children. Essays in honor of Robert Hoffmeister.* New York: Routledge, 2021, p.73-95.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence, MORRISON, Keith. **Research methods in education.** Eighth edition. New York: Routledge, 2018.

COSSON, Rildo. **Leitura Compartilhada: Uma Prática de Letramento Literário.** Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE, v. 33, n. 1, p. 13–29, 2020. DOI: 10.47250/intrell.v33i1.14174. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/14174>. Acesso em: 8 jun. 2024.

DA SILVA-MENEZES, Carla Alessandra Paula; FUZA, Ângela Francine. **A concepção de leitura compartilhada em documentos oficiais.** Porto das Letras, v. 7, n. 1, p. 342-357, 2021.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura** [recurso eletrônico] : como a ciência explica nossa capacidade de ler / Stanislas Dehaene ; tradução: Leonor Scliar-Cabral. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Penso, 2012

DESJARDIN, J. L., STIKA, C. J., EISENBERG, L. S., JOHNSON, HANNES, Ganguly, D. M., ENNING, S. C., & Colson, B. G. (2017). **A Longitudinal Investigation of the Home Literacy Environment and Shared Book Reading in Young Children With Hearing Loss.** *Ear and hearing*, 38(4), 441–454. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000414>

DI PERRI, KRISTIN A. **ASL phonemic awareness in deaf children: implications for instruction.** (Doctoral thesis em educação). Boston University, School of Education, 2004.

DOMENICONI, C. COSTA, A. R. A. DA .. **Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada.** *CoDAS*, v. 32, n. 1, p. e20180294, 2020.

ELLIS, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002). **Doing focus-on-form**. *System*, 30, 419-432.

ENNS, Charlotte. **Making the Case for Case Studies in Deaf Education Research**. In: Stephanie W. Cawthon; Carrie Lou Garberoglio (Eds.), *Research in Deaf Education. Contexts, Challenges, and Considerations*. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 203 - 224.

EASTERBROOKS, Susan R. and BEAL-ALVAREZ, Jennifer. **Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing** p. cm. (**Professional perspectives on deafness: evidence and applications**) Includes bibliographical references and index. 2023. ISBN 978-0-19-983855-4

GABRIEL, R.; MORAIS, J. **A leitura compartilhada, na família e na escola** (Cap.2). In: FLÔRES, O. C.. **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/207528/epub/0?code=Gn2XmAuwxs810yxV/VGuSTosd1ALd7WQX7OIVMaLIpxsILpaZli7mJni4II3czTRVLSBNAFSjHdp7apjmxtgaQ==>

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. **A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição**. *Ilha do Desterro/UFSC*, v. 69, n.1, p. 61-78, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>

GABRIEL, Rosângela. Apresentação. In: ALVES, K, Ubiratã. FINGER, Ingrid. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2023. p. 205.

HERZIG, Melissa and ALLEN, Thomas E. **Deaf Children's Engagement with American Sign Language-English Bilingual Storybook Apps**. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2022, 1-15 <https://doi.org/10.1093/deafed/enac032>

HOFFMEISTER, Robert J. and CALDWELL-HARRIS, Catherine L. **Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children**. 2014 *Cognition - journal*

homepage: www.elsevier.com/locate/COGNIT

HOFFMEISTER, R. J.; KARIPI, S.; KOURBETIS, V. **Bilingual curriculum materials supporting signed language as a first language for deaf students. The integration of technology, learning and teaching.** Momento - Diálogos em Educação, vol. 31, n. 02, 2022, p. 500 - 527. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14506/9707>>.

HOFFMEISTER, R.; HENNER, J.; CALDWELL-HARRIS, C.; NOVOGRODSKY, R. **Deaf children's ASL vocabulary and ASL syntax knowledge supports English knowledge.** The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 27, n. 1, 2022, p. 37-47.

HONCHELL, Barbara; SCHULZ, Melissa. **Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences.** Journal of Inquiry & Action in Education, Journal of Inquiry and Action in Education, v4 n3 p 59-67 2012.

JUSTICE, L. M.; PENCE, K. **Scaffolding with storybooks: a guide for enhancing young children's language and literacy achievement.** Newark, DE: International Reading Association, 2005.

KOLINSKY, Régine; MORAIS, José; COHEN, Laurent; DEHAENE, Stanislas. **As bases neurais da aprendizagem da leitura.** ReVEL. vol. 17, n. 33, 2019. Tradução de Cassiano Ricardo Haag. [www.revel.inf.br]

LEBEDEFF, Tatiana B (org.) **Letramento Visual e surdez.** Rio de Janeiro. Wak Editora. 2017.

LYSTER, R. & Ranta, L. **Corrective feedback and learner uptake.** 1997. Studies in Second Language Acquisition, 20, 37-66

MERTZANI, M.; BARBOSA, F. V.; FERNANDES, C. L. T. IN: **Dossiê Temático: O currículo de Língua de Sinais na Escola: reflexões, proposições e desafios.** Revista Momento - Diálogos em Educação, vol. 31, n. 02, 2022, p.171-222. Rio Grande, Brasil: Editora FURG. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/issue/view/838>>.

MERTZANI, M.; MONTE, M. T. de; FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue de surdos** v. 48 n. 93 (2023). Revista Signo, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC Link: [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 01-08, maio/ago. 2023. Link: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>

MERTZANI, M. (2024). **Livros imagem sinalizados para alfabetização em Língua de sinais**. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (22). <https://doi.org/10.47249/rba2024937>

MENOTTI, A. R. S.; DOMENICONI, C.; COSTA, A. R. A. D. A. **Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada**. *CoDAS*, v. 32, n. 1, p. e20180294, 2020.

MIRUS, Gene and NAPOLI, Donna Jo. **Developing Language and (Pre)literacy Skills in Deaf Preschoolers through Shared Reading Activities with Bimodal-Bilingual eBooks**. *Journal of Multilingual Education Research*: Vol. 8, Article 10. 2018. Available at: <https://fordham.bepress.com/jmer/vol8/iss1/10>

PEREIRA, Aline E. **Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para criação de leitores**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Santa Cruz do Sul. 2021.

PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R.; JUSTICE, L. M.. **O Papel da Formulação de Questões Durante a Leitura Compartilhada de Livros na Educação Infantil**. *Ilha do Desterro*, v. 72, n. 3, p. 201–221, set. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. São Paulo: Artmed, 2004. 221 p. (Biblioteca Artmed. Lingüística)

QUADROS, R. M. de. **O bi do bilingüismo na educação de surdos In: Surdez e bilingüismo**. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis. Ed. da UFSC. 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia das Letras 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. Conversa com pais e professores sobre leitura. (Cap.1). In: FLÔRES, O. C.;_. **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/207528/epub/0?code=Gn2XmAuwxs80yxV/VGuSTosd1ALd7WQX7OIVMaLlpxsILpaZli7mJni4II3czTRVLSBNAFSjHdp7apjmxtgaQ>

POLLARD-DURODOLA, Sharolyn, D. ; GONZALES, Jorge E. ; SIMMONS, Deborah C. ; SIMMONS, Leslie E. **Accelerating Language Skills and Content Knowledge Through Shared Book Reading**. Baltimore, Maryland :Paul H. Brookes Publishing Co., 2015.

SKLIAR, C (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Volume 2. Porto Alegre. Mediação, 1999.

SKLIAR, C (Org). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se outro não estivesse aí?**. Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

SILVA, C. V. da; GOMES, M. de F. C. **Bimodalidade : uma revisão de literatura sobre a prática bimodal na educação de surdos**. VIII CONEDU, GT11 - Inclusão, direitos humanos e interculturalidade. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. 2022. Disponível em: <https://edicoes.conedu.com.br/2022/sobre-evento>

SILVA , Kleber Aparecido da; RIBEIRO, Sônia Margarida Guedes; NOGUEIRA DIAS, Tatiana Rosa. **Educação bilíngue para surdos no Brasil: reflexões críticas**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 295–315, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40982>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SNODDON, Kristin. **Ways of Taking from Books in ASL Book Sharing Sign Language Studies**, Volume 14, Number 3, Spring 2014, pp. 338-359 (Article). Published by Gallaudet University Press DOI:<https://doi.org/10.1353/sls.2014.0010>

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

TOWNSEND, Sabrine Amaral Martins; CARVALHO, Kadine Saraiva de; PEREIRA, Aline. **A leitura compartilhada de livros como estratégia para o desenvolvimento bilíngue na educação infantil e anos iniciais**. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, v. 8, n. 23, p. 27–48, 28 Ago 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/21514>. Acesso em: 21 abr 2025.

URBANI, Jacquelyn M. **Implementing and Adapting Dialogic Reading for Deaf and Hard of Hearing Elementary School Students: Case Studies of Three Teachers**. *American Annals of the Deaf*, Volume 164, Number 1, Spring 2019, pp. 97-136 (Article). Published by Gallaudet University Press. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.2019.0011>

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011.

WOLSEY, Ju-Lee A. , M. Diane Clark & Jean F. Andrews: **ASL and English bilingual Shared Book Reading: An exploratory intervention for signing deaf children, Bilingual** 2018. *Research Journal*, DOI: 10.1080/15235882.2018.1481893

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital : os desafios da leitura na nossa era**.

Tradução Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. São Paulo. Contexto, 2019.