

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**NÍVEL DOUTORADO**

**JOSIANE DOS SANTOS MAQUIEIRA**

**POTENCIALIDADES PARA O ENSINO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS PARA  
SURDOS E O “LETRANDOLIBRAS”**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Linguística  
Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do Vale  
do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo  
Fronza

**São Leopoldo**

**2025**

JOSIANE DOS SANTOS MAQUIEIRA

**POTENCIALIDADES PARA O ENSINO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS PARA  
SURDOS E O “LETRANDOLIBRAS”**

**São Leopoldo**

**2025**

M297p Maquieira, Josiane dos Santos.  
Potencialidades para o ensino e o aprendizado de línguas para surdos e o “Letrandolibras” / por Josiane dos Santos Maquieira. – 2025.  
103 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2025.  
“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Língua brasileira de sinais (Libras). 2. Letramento de surdos. 3. “Letrandolibras”. 4. Ensino. 5. Aprendizagem.  
I. Título.

CDU: 800.954

**JOSIANE DOS SANTOS MAQUIEIRA**

**"POTENCIALIDADES PARA O ENSINO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS  
PARA SURDOS E O "LETRANDOLIBRAS"**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADA EM 29 DE SETEMBRO DE 2025**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROF. DR. PEDRO HENRIQUE WITCHS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO**

**(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CARINA REBELLO CRUZ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO  
GRANDE DO SUL**

**(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS**

**(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



---

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS**

**(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por permitir que eu chegasse até essa etapa da minha vida.

À minha mãe, por colaborar na minha caminhada e confiar na minha capacidade, mesmo pouco compreendendo os processos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, por ter acreditado que este trabalho seria possível; pela acolhida carinhosa, apoio incessante e pela generosidade, mesmo entre os desafios mais inesperados que surgiram ao longo desta caminhada de quatro anos, pois desafios não faltaram.

Ao Prof. Dr. Pedro Henrique Witches (UFES), à Profa. Dra. Carina Rebello Cruz (UFRGS) e à Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack (UNISINOS), pelas contribuições criteriosas e norteadoras na construção desta Tese.

Aos colegas do grupo FALESCBRAS, pelos momentos de discussões, aprendizagem e de confraternização também.

À Unisinos, pela concessão da *Bolsa de Estudos do Fundo Pe. Theobaldo Frantz de Formação Docente para Qualificação de Professores da Escola Básica*, a qual permitiu que eu realizasse o Doutorado.

## RESUMO

A pouca disponibilidade de materiais didáticos bilíngues para surdos é a principal razão desta tese, com boa parte desenvolvida durante a pandemia de COVID-19. Como a maior parte das interações escolares foram mais intensas de forma virtual, buscou-se identificar e analisar recursos/materiais didáticos bilíngues disponibilizados na internet, a partir de 2022, identificando possibilidades para o ensino e o aprendizado da Libras, da língua portuguesa na modalidade escrita e da escrita de sinais para surdos sob uma perspectiva bilíngue. Esta pesquisa fundamenta-se em Steyer (2020), Stumpf e Linhares (2021a, 2021b, 2021c), Maquieira (2018) e Maquieira *et al.* (2022), Quadros (2004, 2006), Karnopp (2006), Quadros e Schmiedt (2006), entre outros. Com base no levantamento realizado no buscador *Google*, em aplicativos do *Play Store*, no *YouTube*, além de sites voltados à temática da surdez e da Libras, verificou-se que muito do que é disponibilizado ou considerado como recurso didático para surdos constitui-se de jogos que exploram o lúdico, vídeos cujo foco está no entretenimento e dicionários voltados para o desenvolvimento da ortografia e do vocabulário de língua portuguesa. Diante dessas constatações e a partir de interações entre grupos de pesquisa das quais esta autora também participou, para além do que tais recursos apresentaram, identificou-se a necessidade de possibilitar acesso para o ensino e aprendizado em Libras sinalizada e escrita (*SignWriting*), além da língua portuguesa na modalidade escrita por meio de recursos que possibilitem o letramento literário. Sob essa perspectiva, surgiu o [letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br), assumido nesta tese como um recurso didático bilíngue e digital, em fase de implementação, cuja finalidade é promover o ensino de Libras e língua portuguesa na modalidade escrita para surdos, por meio do letramento literário, valendo-se inicialmente da narrativa *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024), elaborada em uma versão digital e em forma de livro impresso. Tomando por base os recursos identificados ao longo da pesquisa, com o detalhamento do “Letrandolibras” e indicações preliminares de suas potencialidades, espera-se contribuir para o desenvolvimento de materiais bilíngues para surdos que considerem a Libras, a escrita de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita, com destaque para a educação de surdos, envolvendo professores e estudantes surdos sinalizantes, assim como difusão para materiais já existentes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, considerando seu uso e aprendizado das línguas nesse contexto e além deste.

**Palavras-chave:** Libras; letramento de surdos; “Letrandolibras”.

## ABSTRACT

The limited availability of bilingual teaching materials for deaf people is the main reason for this thesis, much of which was developed during the COVID-19 pandemic. As most school interactions were more intense in a virtual format, we sought to identify and analyze bilingual teaching resources/materials available on the internet, starting in 2022, identifying possibilities for teaching and learning Libras, written Portuguese, and sign writing for deaf people from a bilingual perspective. This research is based on Steyer (2020), Stumpf and Linhares (2021a, 2021b, 2021c), Maquieira (2018), and Maquieira et al. (2022), Quadros (2004, 2006), Karnopp (2006), Quadros and Schmiedt (2006), among others. Based on a survey conducted on Google, in Play Store apps, on YouTube, and on websites focused on deafness and Libras, it was found that much of what is available or considered a teaching resource for the deaf consists of games that explore playfulness, videos focused on entertainment, and dictionaries aimed at developing Portuguese spelling and vocabulary. Given these findings and based on interactions between research groups in which this author also participated, in addition to what these resources presented, the need to enable access to teaching and learning in signed and written Libras (SignWriting), in addition to the Portuguese language in written form, using resources that enable literary literacy. From this perspective, [letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br) emerged, assumed in this thesis as a bilingual and digital teaching resource, currently in the implementation phase, whose purpose is to promote the teaching of Libras and written Portuguese for the deaf through literary literacy, initially using the narrative *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024), produced in a digital version and in printed book form. Based on the resources identified throughout the research, with details of “Letrandolibras” and preliminary indications of its potential, it is hoped to contribute to the development of bilingual materials for the deaf that consider Libras, sign writing, and the Portuguese language in written form, with an emphasis on deaf education, involving deaf teachers and students who use sign language, as well as the dissemination of existing materials, from early childhood education to elementary school, considering their use and language learning in this context and beyond.

**Keywords:** Sign language; literacy for the deaf; “Letrandolibras.”

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão geral do jogo <i>Librário</i> .....	52
Figura 2 - Imagens do jogo da memória do aplicativo <i>Librário</i> .....	53
Figura 3 - Imagem do <i>Hand Talk</i> .....	54
Figura 4 - Dicionário da Língua Brasileira de Sinais .....	55
Figura 5 - Páginas com sugestões para atividades e jogos com Libras no <i>Wordwall</i> .....	56
Figura 6 - Página inicial do DEBASI/INES .....	59
Figura 7 - Imagem da página com “material para crianças” .....	60
Figura 8 - Páginas do <i>Spread the Sign</i> .....	61
Figura 9 - Imagens tela inicial de Mãos aventureiras e #Canal Casa Libras.....	62
Figura 10 - Páginas iniciais do <i>ASL Book Club, My go e ABC Kids</i> .....	63
Figura 11 - Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho Surda” .....	67
Figura 12 - Páginas do livro “Chapeuzinho Vermelho Surda” (a).....	67
Figura 13 - Páginas do livro “Chapeuzinho Vermelho Surda” (b).....	68
Figura 14 - Páginas do livro “Chapeuzinho Vermelho Surda” (c).....	69
Figura 15 - Página inicial do <a href="http://letrandolibras.com.br">letrandolibras.com.br</a> .....	71
Figura 16 - Página inicial de acesso à história da Chapeuzinho Vermelho Surda (Cruz; Vales; Silveira, 2024) .....	72
Figura 17 - Início da história <i>Chapeuzinho Vermelho Surda</i> (Cruz; Vales; Silveira, 2024) no <a href="http://letrandolibras.com.br">letrandolibras.com.br</a> .....	73
Figura 18 - Imagem da sinalização do início da história ainda em versão preliminar .....	74
Figura 19 - Menu geral da história Chapeuzinho Vermelho Surda (Cruz; Vales; Silveira, 2024) .....	75
Figura 20 - Jogo de Trilha sobre a história Chapeuzinho Vermelho Surda (Cruz; Vales; Silveira, 2024).....	78
Figura 21 - Imagens retiradas do encarte de Chapeuzinho Vermelho Surda (a).....	79
Figura 22 - Imagens retiradas do encarte de Chapeuzinho Vermelho Surda (b).....	80
Figura 23 - Atividade de Labirinto com base em Chapeuzinho Vermelho Surda (Cruz; Vales; Silveira, 2024) .....	82

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAPERGS	Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OAs	Objetos de Aprendizagem
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFP	Universidade Federal do Paraná
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
TDs	Tecnologias Digitais

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: HISTÓRIA E DESAFIOS EM PROL DA CULTURA E IDENTIDADE SURDAS .....	16
<b>2.1.1 O papel da aquisição da Libras na educação bilíngue de surdos.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1.2 Linguagem e surdez: da alfabetização ao letramento .....</b>	<b>26</b>
2.2 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	34
<b>2.2.1 Tecnologias digitais no ensino e aprendizado de surdos sob a perspectiva     bilíngue .....</b>	<b>35</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
3.1 MAPEAMENTO E LEVANTAMENTO DE MATERIAIS DISPONÍVEIS NA INTERNET.....	44
<b>4 “LETRANDOLIBRAS” E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS PARA SURDOS .....</b>	<b>66</b>
4.1 “CHAPEUZINHO VERMELHO SURDA”: DO LIVRO IMPRESSO À NARRATIVA DIGITAL NO “LETRANDOLIBRAS” .....	76
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta tese surge em um contexto de práticas de ensino de línguas para surdos disponíveis na internet, em cenários desafiadores no tocante à educação e nas reflexões de estudiosos sobre contribuições para o ensino de língua portuguesa e Libras para surdos, como Quadros (2004, 2006), Karnopp (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Maquieira (2018), Stumpf e Linhares (2021b), Maquieira *et al.* (2022), entre outros. Além dessas reflexões, nos baseamos<sup>1</sup> no estudo de Steyer (2020), que ressalta, entre outros aspectos, dificuldades de professores de surdos para realizar a seleção e a elaboração de materiais didáticos de ensino de língua pensados para surdos em contexto de educação inclusiva bilíngue<sup>2</sup>.

Meu interesse por este tema surgiu em 2010, em minha primeira experiência com criança surda incluída em escola regular. Precisei buscar conhecimentos na área, pois verifiquei que as práticas de ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e língua portuguesa não eram bem definidas e pouco contribuíam para a aprendizagem da língua escrita.

Minha inserção nos estudos desta área ocorreu tempos depois, em 2015, quando eu entrei para o grupo de pesquisas “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita”, cadastrado na CNPq e carinhosamente denominado FALESCBRAS (junção de parte das palavras “fala”, “escrita” e “Libras”, sob a liderança da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza. No Mestrado, de 2016 a 2018, pesquisei sobre propostas de atividades de língua portuguesa escrita para surdos, utilizadas em sala de aula para refletir e analisar como as propostas atendiam a especificidade surda. Pude perceber que as práticas identificadas se voltavam ao uso e ampliação de vocabulário, à ortografia da língua portuguesa e a produção de frases, com base em vocabulário restrito (Maquieira, 2018). Iniciei o Doutorado, no ano de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), curso descontinuado em julho de 2022, por decisão institucional, apesar da nota 6 na área Linguística e Literatura da Capes, no quadriênio 2017-2020.

Consideramos, ainda, experiências docentes que vivenciei em sala de aula de escola pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre/RS, nos anos finais do Ensino

---

<sup>1</sup> Na escrita desta tese, há o uso alternado da 1ª pessoa. Ora no singular, quando se tratar de manifestação da doutoranda, ora no plural, indicando uma declaração que envolve a doutoranda, sua orientadora e seu grupo de pesquisa.

<sup>2</sup> No âmbito da educação de surdos, a perspectiva bilíngue se define pelo aprendizado da língua de sinais como primeira língua, com início preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português como segunda língua, em sua modalidade escrita (Fernandes, 2007).

Fundamental, entre 2023 e 2024. Como docente de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa de dois municípios da região metropolitana de Porto Alegre/RS, percebo semelhanças e diferenças nas práticas realizadas nos dois municípios. De um lado, identificaram-se alunos com acesso limitado à educação e diversos contextos familiares disfuncionais. De outro lado, havia a instituição escolar caminhando lentamente para cumprir seu papel, solitário e sem o apoio dos pais e familiares. Observou-se um contexto muitas vezes dividido e construído por ações que pouco contribuíam para o avanço das aprendizagens, mas que prevaleciam por algum motivo. Tais experiências identificaram dificuldades e avanços em relação ao ensino de Língua Portuguesa que também pode ocorrer por meio de tecnologias ou recursos que não estejam no espaço físico das escolas.

Partimos, ainda, de dificuldades que têm origem na falta ou inexistência de profissionais com afinidade com o uso das tecnologias, ou na falta de formação adequada de professores para um ensino que vá além do uso do quadro ou do livro didático impresso. Há obstáculos que se evidenciaram durante o ensino de surdos por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>3</sup>, durante o cenário de pandemia, enfatizados, por exemplo, nos trabalhos de Shimazaki, Menegassi e Felini (2020), Maquieira, Sena e Schlemmer (2022). Entre os desafios daquele momento, registram-se barreiras tecnológicas aos surdos que não tiveram acesso à *internet* ou dificuldades de compreensão das atividades que não eram sinalizadas em algumas ferramentas disponibilizadas.

Tomando esse contexto como referência, primeiramente, o intuito do estudo foi identificar recursos/materiais de ensino de Libras na modalidade sinalizada, escrita de sinais por meio do *SignWriting*<sup>4</sup> e Língua Portuguesa Escrita (LPE) para nortear propostas com significado na aprendizagem dos surdos. A partir dessa busca, percebemos que grande parte das proposições apresentava conteúdo para surdos com estruturas da Libras e registros de vídeos, os quais, como identifiquei em atividades escolares (Maquieira, 2018), exploravam vocabulário de Libras e de Língua Portuguesa Escrita (LPE).

É imprescindível haver atividades e recursos que oportunizem o desenvolvimento de competências específicas dos surdos durante todo o percurso escolar. Stumpf e Linhares, em 2021, organizaram uma obra composta por 5 volumes, cujo título é “Referenciais para o ensino

---

<sup>3</sup> Entendemos o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como “[...] nome atribuído à modalidade de aulas online ou à disponibilização de materiais impressos quando foi decretada a pandemia da COVID-19” (Rech; Pescador, 2022, p. 1).

<sup>4</sup> De acordo com Stumpf (2005, p. 51-52), é um sistema de escrita para línguas de sinais criado por Valerie Sutton em 1974, capaz de “[...] representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabética, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais [...]”.

de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior”<sup>5</sup>. Nesse documento, colocam-se, a partir do diálogo entre pesquisadores surdos e ouvintes, referências para o protagonismo de professores e estudantes que circulam em diferentes contextos de ensino de surdos, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Esta pesquisa está sendo realizada no âmbito do grupo de pesquisa “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita – Fala, Escrita e Libras (Falescbras)”, sob a liderança da profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, em interação com as atividades do “Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)”, hoje sob liderança de Juliana Pokorski (UFRGS) e Pedro Witches (UFES).

A tese está vinculada a dois projetos de pesquisa sob coordenação da orientadora. Um concluído em 2024: “Línguas de sinais e orais: materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa voltados as potencialidades dos estudantes surdos”, que surgiu “[...] da necessidade de compreender e de contribuir para o contexto de desenvolvimento linguístico de crianças surdas, em particular no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita no Ensino Fundamental” (Fronza, 2017, p. 2)<sup>6</sup>. O outro, ainda em andamento, “Línguas de sinais e línguas orais: desafios e potencialidades na escolarização de surdos”, com o objetivo de “[...] selecionar, (re)avaliar e elaborar propostas (recursos e materiais didáticos) para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, tendo em vista a perspectiva de educação bilíngue” (Fronza, 2018, p. 1)<sup>7</sup>. Ambos os projetos levam em consideração as especificidades do surdo e sua cultura surda, entre as quais está o uso da Libras como primeira língua, a língua por meio da qual o conhecimento de mundo e da língua portuguesa é adquirido. Além disso, ambos os projetos estão vinculados à linha de pesquisa Linguagem e Práticas escolares do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Cada volume tem seu conjunto de autores e pode ser acessado nos seguintes links: a) [https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Vol\\_01\\_Libras\\_L1\\_2022.pdf](https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Vol_01_Libras_L1_2022.pdf); b) [https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Vol\\_02\\_Libras\\_L1\\_2022.pdf](https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Vol_02_Libras_L1_2022.pdf); c) [https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Vol\\_03\\_Libras\\_L1\\_2022.pdf](https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Vol_03_Libras_L1_2022.pdf); d) [https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Vol04\\_LibrasL1\\_2022.pdf](https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Vol04_LibrasL1_2022.pdf); e) <https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Vol-05-Libras-L1-2022.pdf>. O acesso aos respectivos links foi realizado em: 02 set. 2025.

<sup>6</sup> Pesquisa contemplada pelo Edital FAPERGS 02/2017 – PqG - Processo n. 17/2551-0000958-4, coordenado pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza. Este projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos conforme CAAE 79451817.6.0000.5344.

<sup>7</sup> Projeto contemplado na Chamada MCTIC/CNPq n. 28/2018 – Processo 437306/2018-6, sob coordenação da orientadora desta tese, Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza. Como este projeto tomou como referência o projeto de 2017, assumido aqui como guarda-chuva, também se vale do CAAE 79451817.6.0000.5344.

<sup>8</sup> Programa que recebeu nota 6 na área de Linguística e Literatura da Capes, no quadriênio 2017-2020. Infelizmente, por decisão da administração da Unisinos, em julho de 2022, teve início o processo de desativação do curso.

Os desdobramentos desses projetos, além da participação em atividades e eventos de estudo e pesquisa desenvolvidas pelo GIPES, outras interações foram realizadas, especialmente com as pesquisadoras Carina Rebello Cruz e Lodenir Karnopp, contando também com duas professoras de escolas de surdos convidadas para esse diálogo. Tais movimentos levaram à elaboração da obra “Chapeuzinho Vermelho Surda” (Cruz; Vales; Silveira, 2024) e à criação e implementação de um espaço virtual, o [letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br)<sup>9</sup>, equivalente a recurso didático<sup>10</sup>, cuja meta é se constituir como uma potencialidade didática a ser utilizada na escola e/ou pela comunidade em geral, com material impresso e digital para auxiliar na aquisição, aprendizagem, ensino de Libras e ensino da língua portuguesa na modalidade escrita.

No percurso que envolve o desenvolvimento desta tese, paralelamente ao andamento dos projetos mencionados, busquei, a partir de 2022, identificar proposições em Libras disponíveis na *internet* assim como sua(s) finalidade(s), apropriando-me de Stumpf e Linhares (2021b). Retomando Steyer (2020), procurei responder a 3 perguntas para compreender a realidade das proposições identificadas: a) que tipo de proposições são disponibilizadas na *internet* para a aprendizagem e letramento dos surdos; b) que papel desempenham tais perspectivas e possibilidades na aprendizagem de Libras para os surdos; c) de que modo o “Letrandolibras” pode contribuir com a aprendizagem e letramento de surdos, valendo-se também de recursos identificados na *internet* ao longo deste estudo?

Diante de tais questionamentos e com base no percurso realizado até aqui, a tese se propõe identificar e analisar recursos/materiais didáticos bilíngues disponibilizados na *internet*, a partir de 2022, as possibilidades para o ensino e o aprendizado da Libras, da língua portuguesa na modalidade escrita e da escrita de sinais para surdos sob uma perspectiva bilíngue e demais interessados em Libras. Os objetivos específicos são assim indicados: 1) apresentar o percurso realizado a partir de 2022 em busca de possibilidades para o ensino de Libras como primeira língua para surdos e o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, identificando se os materiais são acessíveis em Libras por meio de vídeos, tutoriais ou legendas em língua portuguesa escrita e se apresentam formas de interação por meio de *chats*, por exemplo; e 2) identificar contribuições desses materiais para potencializar o ensino de surdos de forma virtual; 3) caracterizar e definir o “Letrandolibras” como um espaço de natureza virtual para a aprendizagem de línguas, tendo em vista a cultura surda e a perspectiva bilíngue.

---

<sup>9</sup> No texto desta tese, espaço virtual “[letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br)” será nomeado como “Letrandolibras”.

<sup>10</sup> Valemo-nos do termo ‘recurso didático’ como sinônimo de ‘material didático’, equivalendo, neste trabalho, a “[...] um conjunto de textos, imagens e recursos concebidos com a finalidade educativa e que implica a escolha de um suporte” (Karnopp; Peluso, 2025, p. 32).

A fim de contemplar os objetivos previstos, apresenta-se, após este capítulo, a fundamentação teórica que aborda a educação bilíngue, trazendo um pouco da sua história e desafios, com destaque para o papel da Libras. Discute-se, ainda, sobre linguagem e surdez, além do letramento para surdos, tendo em vista a necessidade de se pensar em materiais didáticos também veiculados por meio das tecnologias digitais. No Capítulo 3, discorre-se sobre o percurso da pesquisa, descrevendo etapas realizadas e constatações com base nos dados e nos autores selecionados. Na sequência, aponta-se uma perspectiva de utilização dos recursos do “Letrandolibras”. Seguimos para as considerações finais do estudo com apontamentos a partir das análises feitas, elencando também perspectivas apontadas por esta tese.

Entendemos que, por meio desta pesquisa, seja possível contribuir com profissionais que trabalham com surdos, como tradutores/intérpretes, docentes e comunidade escolar, incluindo a esfera familiar, no sentido de compartilhar meios que orientem buscas de materiais de ensino com sentido para surdos, além de oferecer o “Letrandolibras” como potencial recurso para o ensino e o aprendizado de línguas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atuação dos profissionais da educação que trabalham com surdos é permeada por desafios que envolvem seleção e elaboração de materiais didáticos de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita e em Libras, assim como dificuldade no acesso os materiais didáticos, muitas vezes devido a barreiras linguísticas no momento de acessar os recursos tecnológicos digitais (Steyer, 2020). A ausência de tutoriais em Libras, legendas, ou vídeos com interpretação de Libras-português ou Português-Libras para tornar conteúdos digitais e *online* acessíveis em Libras, somada à pouca disponibilidade de materiais didáticos bilíngues para surdos<sup>11</sup>, leva a dificuldades para acessar conteúdo de todas as áreas da vida cotidiana. A exemplo dessas dificuldades, Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) identificaram que grande parte dos alunos surdos evidenciaram dificuldades em entender os enunciados das atividades recebidas dos professores pela ferramenta *Google Classroom* devido às mudanças no ensino, durante a pandemia. Consequentemente, de forma quase instantânea, intensificaram-se barreiras linguísticas e tecnológicas, uma vez que estudantes e professores das mais diversas realidades, incluindo os surdos, precisaram de novas metodologias para aprender. Segue-se, assim, o desafio de superar as barreiras linguísticas existentes entre o que professores propõem no ensino e o sentido que os surdos atribuem a essas práticas.

Diante de tais problematizações, mesmo que houvesse a presença da Libras de forma mais intensa, o acesso à Libras como primeira língua, por si só, não é suficiente para garantir que as políticas públicas consolidadas por meio da Lei nº 10436/2002 e o seu Decreto nº 5626/2005 sejam colocadas em prática e cheguem aos surdos. Como evidenciado, a relação entre os recursos tecnológicos e a presença do Libras não garantem o sentido às práticas de ensino e aprendizado na escolarização de surdos. É preciso (re)pensar meios de oportunizar o ensino bilíngue de surdos com recursos que possibilitem acesso aos direitos viabilizados por políticas vigentes, tendo em vista as especificidades linguístico-culturais dos surdos e construção de uma identidade surda como minoria linguística e cultural (Brasil, 2014), em meio a mudanças que se processam no tempo, espaço, e na sociedade.

Sob essa perspectiva, trazemos nesta fundamentação teórica, reflexões para se repensarem possibilidades e ações capazes de fortalecer e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem de surdos. Com base nessa premissa, este capítulo se constitui por seções que

---

<sup>11</sup> Assumimos como ‘materiais didáticos bilíngues para surdos’ aqueles em que, segundo Antonio e Prado (2023, p. 194), contêm “[...] vídeos que contemplem as explicações e usos em Libras por meio de movimentos e, além disso, considerem a identidade e cultura surda”.

abordam educação bilíngue e aspectos identitários dos surdos, letramento, língua e linguagem numa perspectiva histórico-cultural, chegando a materiais didáticos bilíngues para surdos e possibilidades em tecnologias e ensino de Libras para surdos por meio da Libras como primeira língua.

## 2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: HISTÓRIA E DESAFIOS EM PROL DA CULTURA E IDENTIDADE SURDAS

A história da educação dos surdos, no Brasil, inicia, de acordo com Strobel (2008) e Guedes (2012), a partir da Educação Especial. Lunardi-Lazzarin (2003) e Guedes (2012) afirmam que as primeiras instituições brasileiras se destinavam aos deficientes auditivos e visuais por acreditar-se que eles necessitavam de adaptações e procedimentos mais simples em relação às demais deficiências. Com esse pensamento, o Brasil construiu, segundo Kassar (2011), o atendimento educacional especializado separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explicitamente incomuns. Materializou-se como um sistema paralelo de ensino dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral.

Essa materialização possibilitou a criação de diferentes frentes de ensino voltadas a contextos específicos, como nos casos em que se verifica uma concepção de surdez como deficiência a ser compensada/superada. Diversos autores abordam a história da Educação de Surdos no Brasil, referindo-se a práticas e políticas educacionais fundamentadas a partir de perspectivas médicas, pedagógicas e linguísticas ao longo do tempo (Benvenuto, 2006; Strobel, 2008; Rocha, 2009; Witches, 2014; Witches; Teixeira, 2019).

A perspectiva adotada no âmbito da Educação de Surdos impactou diretamente práticas pedagógicas, uma vez que a comunicação passou a ser pensada prioritariamente a partir de parâmetros da língua oral majoritária, em detrimento de sistemas linguísticos de base gestu-visual. Antes do reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, as línguas de sinais foram marcadas por processos de desvalorização, sendo frequentemente consideradas inferiores às línguas orais, conforme apontam Witches e Teixeira (2019). Apesar disso, como atestam os autores, tal desvalorização não impediu que a língua de sinais estivesse presente em documentos oficiais, em práticas pedagógicas e em diferentes formas de comunicação utilizadas com surdos. No período da década de 1960, “[...] a linguagem manual permaneceu considerada, mesmo por surdos oralizados, um retrocesso para a formação de surdos [...]” (Witches; Teixeira, 2019, p. 10). A partir de 1970, porém, segundo os autores, a ideia de

desenvolvimento da língua de sinais adquire potência, possibilita uma abertura às línguas de sinais em práticas pedagógicas de educação de surdos, e os gestos passam a ser vistos como forma de recursos auxiliares que possibilitam um pleno desenvolvimento linguístico dos surdos, como uma forma de auxiliar o desenvolvimento na língua portuguesa.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), indica, no artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, do seu preparo para o exercício da cidadania e da sua qualificação para o trabalho. Tal normativa constitucional alinha-se à Política Nacional da Educação Especial (PNEE), na perspectiva da Educação Inclusiva, que, entre seus objetivos, segundo Almeida (2013), visa garantir a participação da família e da comunidade na promoção de respostas às necessidades educacionais especiais. Tem-se a consolidação das normas de proteção à pessoa portadora de deficiência a partir da Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, mas a garantia de permanência das pessoas com necessidades especiais, incluindo os surdos nas escolas ainda não estava sendo priorizada. Não havia ainda meios de implantar políticas de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais, ou seja, incluí-las levando em conta suas particularidades de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, crianças e adolescentes passaram a ter garantido o direito de receber atendimento educacional especializado. A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o país começou a buscar meios de implantar políticas de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais com o intuito de ampliar as oportunidades para esta parte da população até então marginalizada (Arruda; Dikson, 2018).

A ampliação de oportunidades é pautada na ideia de que a inclusão se fundamenta no reconhecimento e na aceitação da diversidade na vida em sociedade (Mendes, 2001). Isso significa garantir “[...] acesso de todos a todas as oportunidades, independente das particularidades de cada indivíduo no grupo social” (Arruda; Dikson, 2018, p. 216).

É com a Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu Capítulo V, que há atenção à Educação Especial. No artigo 58, fica estabelecido que a educação de alunos com necessidades especiais deve ser conduzida, preferencialmente, na rede escolar regular de ensino. Segundo Almeida (2013), a partir dessa lei, surgiu a possibilidade de as pessoas com deficiência passarem a ter direito a matrículas fora das instituições específicas para cada particularidade e especificidades de ensino.

Em 2001, tem-se a implantação de políticas públicas brasileiras orientadas para a educação inclusiva com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, previstas na Resolução do CNB/CEB nº 2/2001. Nesse mesmo ano, a Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e, em seu item 8, página 39, contempla um planejamento mais promissor para pessoas com deficiência e surdez. Naquele ano, a média da população que apresentava problemas de audição, representava, segundo o PNE (Brasil, 2001), 3,1% se comparada à população em geral.

No que se refere aos objetivos e metas do PNE (Brasil, 2001), cabe destacar a meta 8.3, do item 8: Educação Especial, com a preocupação em aplicar testes de acuidade auditiva em todas as crianças, desde a educação infantil e no Ensino Fundamental, em parceria com a área da saúde. Também caberia destacar a meta 10 do PNE (Brasil, 2001), que busca equipar com aparelhos de amplificação sonora e outros aparelhos que facilitassem a aprendizagem de educandos surdos. Com o item 11 do PNE, indica-se a meta de implantar, em até cinco anos, o ensino da Libras para os alunos surdos e, sempre que possível, para os familiares e pessoal da unidade escolar. Nesta perspectiva, vê-se a possibilidade de um olhar sobre as diferenças na educação de surdos, não só o olhar médico, mas também com reflexões acerca de estratégias inclusivas, ainda que de forma preliminar, um olhar para o atendimento especializado de surdos.

Um ano após o PNE entrar em vigor, foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que prevê a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão de comunidade de pessoas surdas. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que aborda vários pontos relacionados à Libras, entre eles a garantia de acessibilidade em Libras e língua portuguesa escrita para surdos no processo de escolarização. Tal acontecimento representou um grande passo para os surdos no que se refere à garantia de utilização de uma língua visual e à possibilidade de estar entre pares surdos, fatores essenciais para a constituição e consolidação da cultura e a identidade surda.

Soma-se ao PNE de 2001-2021, o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Segundo Rocha e Pasian (2023, p. 4), no que diz respeito ao contexto educacional a que nos voltamos:

[...] o Plano Nacional da Educação (PNE) e trouxe entre outras estratégias voltadas a pessoas surdas “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos.

O PNE em vigor foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei 14.934/2024. Para o PNE 2025-2035, ainda em tramitação na Câmara e no Senado, tem-se, segundo Melo, Shimite e Moschen (2025, p. 12), um fato intrigante na meta 4, que “[...] diferencia a educação daqueles com a educação bilíngue dos surdos, considerando esses uma classe especial, dentro da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. Até a presente data, segundo Melo, Shimite e Moschen (2025, p. 12), não houve mudanças expressivas além da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, com “[...] legislações que contribuíram para o atendimento das especificidades da deficiência auditiva, principalmente as relacionadas com a comunicação [...]”. Melo, Shimite e Moschen (2025, p. 12) mencionam que a estratégia 9, do PNE ainda em avaliação, com 25 metas, torna “[...] perceptível a permanência do desafio em garantir o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial, que enfaticamente se concretiza na forma em que o documento é redigido, na oferta do atendimento educacional especializado. Dessas 25 metas, cinco delas compõem o item educação bilíngue de surdos. Destaca-se, na estratégia 9.18, a busca por incentivar e ampliar os cursos de formação continuada na Educação Especial e em Libras. Em relação à estratégia 9.19, tem-se o objetivo de instituir diretrizes nacionais para a educação de surdos, enfatizando o trabalho colaborativo entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Além disso, destaca-se o ensino de Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino e o português como segunda língua.

Na estratégia 9.20, vislumbra-se a construção de atos normativos pelos entes federativos, para políticas públicas de alfabetização em Libras e em português escrito, enfatizando a participação de pessoas surdas nas discussões do processo de formulação de programas e instrumentos avaliativos. Por fim, a estratégia 9.22 remete ao planejamento educacional para definir e dar encaminhamentos a modalidade bilíngue na primeira infância, e estratégia 9.23 busca fomentar o acompanhamento e monitoramento contínuo do acesso linguístico na educação infantil em escolas bilíngues de surdos.

Como é possível constatar, mantêm-se perspectivas do PNE anterior, evidenciando que, mesmo com a previsão de metas equivalentes há mais de 20 anos, é preciso avançar e ultrapassar as barreiras de implementação da educação bilíngue de surdos defendida neste trabalho.

Associada às tendências educacionais e marcos legais mencionados, a educação de surdos propõe-se, segundo Witches e Teixeira (2019, p. 3), “[...] intencionalmente bilíngue”. Com expressividade adquirida na década de 1980, o bilinguismo de surdos “[...] começou a reivindicar espaço entre lutas identitárias como mais uma diferença cultural e linguística [...]” (Witches; Teixeira, 2019, p. 4). Nesse sentido, a oferta de educação bilíngue é, de acordo com a

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo IV inciso IV do Art. 28, uma política pública vigente para garantir aos surdos uma oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2015). Tal oferta coloca os surdos na condição de implicados na proposta de educação bilíngue para surdos e lhes permite construir uma identidade surda a partir da convivência com semelhantes, por meio de uma cultura visual, e de aprender tendo a língua de sinais como primeira língua (Lopes, 2012).

Nesta perspectiva, a educação bilíngue para surdos, de acordo com Lopes (2012), baseada na diferença linguística e cultural dos surdos, acessível à criança surda, disponibiliza as duas línguas no contexto escolar (Lopes, 2012; Quadros, 1997). Embora tal perspectiva venha sendo considerada há muito tempo, a partir de 2015, tem-se a diretriz do Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado para o desenvolvimento das necessidades de aprendizagem. Além disso, prevê o direito de cidadania e de participação social, conforme Art. 53 da LBI (Brasil, 2015).

O Artigo 27 da LBI soma-se ao Art. 53 e o Art. 60A da LBI, a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, no qual entende-se a educação bilíngue de surdos, entre outros encaminhamentos para os efeitos da lei, uma modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e o português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, em escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos para educandos surdos (Brasil, 2021).

Cabe ainda destacar que a cultura surda faz parte da educação bilíngue e bicultural dos surdos, considerada como um conjunto de estratégias e códigos sociais que, segundo Santana e Bergamo (2005), são utilizados de maneira comum pelos surdos que vivem em uma sociedade feita por e para ouvintes, uma cultura de adaptação à diferença e produtora de elo social.

Costa, Silveira e Sommer (2003) consideram cultura como um conceito que incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. Para Santana e Bergamo (2005, p. 570), entende-se cultura como um conjunto de “[...] esquemas representativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e o conhecimento. Em concordância com Santana e Bergamo (2005, p. 572), assumimos a concepção de cultura como “[...] o conjunto de estratégias sociais e de códigos sociais utilizados de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para ouvintes”. No caso da cultura surda, tem-se “[...] um processo de significação construído no contexto cotidiano dos surdos” (Lunardi-Lazzarin; Marostega, 2012, p. 120). Diretamente ligada à cultura está a identidade. A partir do que atestam

Perlin (2013) e Stumpf e Linhares (2021b), identidades surdas estão relacionadas às possibilidades de uso das línguas, tanto a de sinais, como as línguas orais. Nas palavras de Kraemer (2012, p. 81), “[as] identidades dos sujeitos são múltiplas, e em função das variadas posições assumidas por cada um, se elabora um processo de identificação próprio a cada sujeito”.

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (Quadros; Sutton-Spence, 2006, p. 111).

Nessa perspectiva, nos afastamos da noção de identidade a partir do campo da Psicologia e nos aproximamos da noção de identidade cultural, ou seja, a identidade cultural ou social, entendida a partir dos Estudos Culturais, como um “[...] conjunto de características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos, ou seja, aquilo que eles são [...] não existe naturalmente, ela é constituída pelo próprio grupo e pelos outros, portanto ela não é única, fixa, tampouco estável (Kraemer, 2012, p. 81).

A cultura da qual fazemos parte determina a forma como vemos, explicamos e compreendemos o mundo. Logo, a identidade é construída por meio da cultura (Kraemer, 2012). A identidade é marcada, de acordo com Kraemer (2012), por símbolos, ou seja, ocorre em uma relação entre a identidade da pessoa e o que ela usa, assim como sua constituição se dá na referência do outro e passa a ser marcada pela diferença, pois “sou aquilo que o outro não é, se sou ouvinte, não sou surda” (Kraemer, 2012, p. 84-85). No caso dos surdos, a identidade também passa a ser entendida como sendo constituída de forma múltipla e descentrada e, com isso, os surdos não podem ser definidos como um grupo que vivencia suas experiências da mesma forma como os membros da comunidade homogênea (Kraemer, 2012). Ainda nas palavras da autora:

Nem todos os surdos, entretanto, vivenciam da mesma maneira a sua posição identitária. Alguns surdos optam por implantes cocleares, pelo uso de aparelhos auditivos e/ou recursos que possibilitem algum recurso auditivo. [...] Outros sujeitos fazem a opção de vivenciar suas experiências a partir de uma perspectiva cultural. Nesse contexto, a língua de sinais é um operador importante na constituição da identidade surda. [...] ser surdo, a partir de contexto cultural, significa dialogar com os indivíduos a partir de outra língua: a língua de sinais (Kraemer, 2012, p. 84-85).

Somos representações das formas como vemos, narramos e produzimos o outro. Tal representação atua, ainda segundo Kraemer (2012), por meio de um processo de significação em que estão associados o significado (conceito) e o significante (a marca, o objeto). Nesse sentido, com base em Hall (2005), é possível dizer que a representação se estabelece como produção de significados através da linguagem, que abarcam os valores e os códigos que permitem os diálogos, a interpretação do mundo.

Logo, “[...] [o]s surdos necessitam conhecer sobre sua língua, sobre as histórias que fundamentam a literatura surda, pois esse artefato contribui para o conhecimento e a prática dessa língua e da cultura na constituição de identidade” (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 75). As identidades possibilitam ao indivíduo perceber em qual realidade se encaixam no mundo, pois dão a visibilidade pretendida para qualquer indivíduo.

As identidades contemplam a existência dos indivíduos e se constituem por diferentes aspectos. A identidade surda, por exemplo, pode ser incompleta, quando se refere a indivíduos surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista que, segundo Perlin (2013, p. 59), “[...] deriva de uma proximidade particular que se dá entre surdos e ouvintes, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade”. É uma ideologia “[...] latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante” (Perlin, 2013, p. 64).

Mesmo imersos em uma cultura surda, haverá indivíduos surdos que terão maior identificação com a língua falada, apesar de captarem a informação de forma visual. Há casos de surdos com pouco ou nenhum contato com seus pares surdos, que se identificam com línguas orais, no lugar das línguas de sinais, por constituírem-se no mundo como falantes por meio de aprendizagem da língua oral a partir da Fonoaudiologia, sistema de Frequência Modulada (FM)<sup>12</sup>, entre outros.

Por outro lado, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende, interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando a sua cultura principalmente pelo uso da Libras compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Libras (Brasil, 2005). Quando utiliza a Libras, segundo Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011), principal marcador identitário da cultura surda, por ser uma língua visual-gestual cuja escrita vem sendo

---

<sup>12</sup> De acordo com a Portaria 1274 de 25 de junho de 2013, o dispositivo de Frequência Modulada pessoal, sistema FM, é pensado para pessoas com perda de qualidade da audição, usuárias de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou Implante Coclear (IC) (Brasil, 2013). É indicado para pessoa que possui deficiência auditiva e usuária de AASI, com domínio da linguagem oral ou em fase de desenvolvimento desta. Também é necessário que esteja matriculada na Educação básica a partir do Ensino Fundamental. Além disso, é preciso passar por avaliação de habilidades de reconhecimento da fala em silêncio.

utilizada no cotidiano de seus pares, “o estudante surdo constituirá sua identidade com base na interação com seus pares” (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 45).

Ao revisitarmos a educação de surdos, seus marcos legais e como se alinham ao que se assume como educação bilíngue na cultura surda, deparamo-nos com um histórico de avanços e retrocessos. Diante de tal panorama, reafirmamos o compromisso de contribuir com o contexto de ensino que envolve os surdos. Por isso, na seção seguinte, damos continuidade à reflexão sobre o ensino da Libras, tendo em vista recente abordagem de Stumpf e Linhares (2021b).

### **2.1.1 O papel da aquisição da Libras na educação bilíngue de surdos**

De acordo com Stumpf e Linhares (2021b), crianças surdas, muitas vezes, se desenvolvem sem uma língua estabelecida, sem acesso a uma língua completamente acessível. Isso se dá, muito provavelmente, porque a maioria das crianças surdas nasce em famílias de pessoas ouvintes e que desconhecem a Libras. Desse modo, é indispensável que o ensino da Libras seja respaldado pelas políticas públicas e educacionais para garantir:

[...] o desenvolvimento dos estudantes surdos no Ensino Fundamental com seus pares, com referências de professores surdos e professores bilíngues, num ambiente educacional no qual crianças e adolescentes surdos construam conhecimento na Libras e pela Libras (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 54).

Para isso, de acordo com Stumpf e Linhares (2021b), o processo de aquisição da Libras deve iniciar desde o nascimento, ou o mais breve possível e antes do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), possibilitando um processo de aquisição de qualidade. Quadros e Cruz (2011) mencionam que há pelo menos quatro períodos importantes durante a aquisição de Libras como primeira língua: i) período pré-linguístico, desde o nascimento até por volta dos 14 meses; ii) estágio de um sinal, dos 12 meses até aproximadamente 2 anos; iii) estágio das primeiras combinações, por volta dos 2 anos; e iv) estágio de múltiplas combinações, em torno de dois anos e meio a três anos, podendo variar de pessoa para pessoa. De acordo com Quadros (1997), o domínio completo dos recursos morfológicos da língua ocorrerá por volta dos cinco anos e 11 meses de idade. Nesta fase, segundo Stumpf e Linhares (2021a, p. 54), “[...] [a] criança está desenvolvendo a consciência de que há pessoas surdas e ouvintes, e de que ela (a criança) é surda”.

Passados os primeiros 5 anos do processo de aquisição da Libras, considerando que o contato com a Libras ocorra de maneira ideal, ou seja, pelo uso da língua no cotidiano, em

família, com pares surdos, a criança surda, que já pode frequentar a Educação Infantil, no contexto ensino brasileiro, avança para a etapa do ensino fundamental. Esse momento da escolarização, na perspectiva de Stumpf e Linhares (2021b), é estruturado por competências, unidades temáticas e objetos de conhecimento que consideram habilidades, atitudes e valores elaborados com a finalidade de assegurar condições para solucionar demandas apresentadas no cotidiano dos alunos. Os objetos de conhecimento, segundo Stumpf e Linhares (2021b, p. 54), “[...] são compreendidos como conteúdos, conceitos e processos em torno da Libras [...]”, estão organizados, alinhados e distribuídos em conformidade com os anos que constituem a Educação Básica do país. Tais aspectos foram pensados para que o sujeito surdo se constitua com uma língua e cultura singular. Parte-se de associações de conhecimentos, habilidades, atitudes e princípios que o estudante surdo lançará mão para a solução de demandas do cotidiano para a compreensão de mundo como sujeito surdo detentor de uma língua e de uma cultura.

Para Stumpf e Linhares (2021b), os objetos de conhecimento da Libras estão divididos em Eixos que situam temas centrais e fundamentam relações de ensino e aprendizagem do conhecimento de uso, estrutura e potencial expressivo da língua por meio das unidades temáticas. Esses eixos orientam o ensino de Libras como língua materna no Ensino Fundamental Bilíngue, mais especificamente no 1º ano, e definem possibilidades de organização de objetivos que os alunos podem vir a alcançar no decorrer das experiências de aprendizagem.

Embora o ensino de Libras, segundo Stumpf e Linhares (2021b), seja pensado para a organização dos objetos de conhecimento no decorrer do Ensino Fundamental, traz parâmetros que possibilitariam nortear outros contextos em que há a intenção de ensinar sobre e/ou ensinar a língua de sinais e língua portuguesa para surdos. A exemplo desses parâmetros, tem-se no Eixo 1 e em seu item 2, a pretensão de identificar a relação entre diálogo e as relações entre diferentes textos em Libras. Para Stumpf e Linhares (2021b), faz-se necessária a percepção das relações de sentido para que, ao serem apresentados diferentes textos ao estudante surdo, este possa compreendê-lo e desenvolver a habilidade de identificação de diferentes elementos presentes na leitura.

Ainda à luz do que traz o Eixo 1, de acordo com Stumpf e Linhares (2021b), por exemplo, há que se considerar a possibilidade de envolver os alunos em atividades que permitam reflexão sobre diferentes perspectivas ou personagens presentes em textos sinalizados. Esta possibilidade poderia se fazer presente nas propostas e/ou recursos disponibilizados na ou pela internet, visto que tais reflexões sobre diferentes perspectivas ou personagens presentes em textos sinalizados poderiam auxiliar no desenvolvimento de aspectos

linguísticos relacionados às noções de letramento do dia a dia. Uma atividade baseada no Eixo 1, possibilitaria, por exemplo, o desenvolvimento da habilidade de localização e de deslocamento dentro de uma cidade, por meio do uso de uma narrativa literária sinalizada, ou compreensão do passo a passo de como buscar por socorro em caso de emergência.

Ao oportunizar momentos de reflexão e pensamento crítico aos estudantes, colaboramos para que os efeitos de sentido do uso da língua possam ser vistos na prática, desde que exemplos de relações de intertextualização e interdiscursividade possam ser feitas. O letramento que leva em conta os usos sociais da língua também poderia, portanto, fazer parte do conteúdo disponibilizado em recursos de ensino na e pela internet. A análise desses recursos abre um espaço para entendermos de que maneira podemos contribuir para a aprendizagem de Libras, com base nos eixos propostos por Stumpf e Linhares (2021b), a fim de atender às especificidades do ensino de surdos.

Para esta pesquisa, delimitamos 5 objetos do conhecimento que podem ser atingidos pelo estudante com mediação de pessoa mais experiente, como destaca Leffa (2007), distribuídos no Eixo 5, intitulado “Crítica e formulação de opinião em Libras”: a) Compreensão diante de situações e problemas diferentes por meio de narrativas surdas que visam a compreensão do sentido das divergências de opinião dos personagens ; b) Associação entre textos diferentes para compreensão das diferenças e semelhanças de conteúdos tratados em narrativas, poesias, contos de fadas e fábulas sinalizadas; c) Compreensão de estruturas argumentativas de ideias em textos sinalizados; d) Posicionamento e argumentação para desenvolver a capacidade de se posicionar e argumentar sobre textos em Libras e opinar sobre o comportamento dos personagens da narrativa; e) Construção de crítica pessoal e lógica argumentativa para desenvolver as habilidades de justificar e defender opiniões, apresentando argumentos coerentes (Stumpf; Linhares, 2021b). Acreditamos que esses objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades podem ser alinhados a proposições de ensino que se articulam a práticas de letramento(s) oportunizadas por meio da Libras e da língua portuguesa escrita.

Nesta direção, ainda se faz necessário explorar leituras icônicas para que as crianças aprendam, primeiramente, a ler imagens. Por fim, Bueno (2009) destaca a necessidade de uma metodologia da Libras que tenha como referência a Expressão do Sinais em Libras, a preservação da expressão facial e corporal, o cuidado com problemas de ambiguidade nas imagens, além do controle e da distribuição da exibição da imagem para que o usuário não receba muitas informações simultaneamente.

Embora seja essencial uma avaliação do público-alvo para atestarmos a eficácia desses requisitos em futuras proposições, parecem-nos acessíveis e alinhados às condições de potencializar o ensino vinculado a tecnologias, se combinadas com a percepção visuoespacial dos surdos. Com a adoção dos requisitos propostos por Bueno (2009), pode-se chegar a uma alternativa para o ensino da Libras e da língua portuguesa escrita para surdos por meio de pedagogia e letramento visuais<sup>13</sup>.

Acrescentam-se ao que está previsto para o Eixo 5, dois objetos de conhecimento do Eixo 1, Compreensão/Leitura em Libras: “[...] i) compreender, nas narrativas sinalizadas, o uso da configuração de mãos; ii) compreender a relação entre sinais e imagens de uma narrativa” (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 99).

Com o pensamento de que materiais existentes podem ser aperfeiçoados com adequações pertinentes, acreditamos que os referenciais organizados por Stumpf e Linhares (2021b), sobretudo o que se configura no Eixo 1 e no Eixo 5, podem auxiliar em associações necessárias para a compreensão e aprendizagem de língua dos surdos, pois apontam para unidades temáticas que destacam a importância do planejamento do professor no que se refere a formas de aplicação de materiais de ensino. Além disso, estruturam as propostas articuladas ao que as teorias do currículo escolar apresentam sobre ensino de Libras baseado em vídeos, filmes e imagens acessíveis aos surdos.

Nesta seção, refletimos sobre objetos de conhecimento e habilidades na aprendizagem de surdos a partir das reflexões da Stumpf e Linhares (2021b). Nessa mesma direção, na próxima seção, apresentam-se vivências e experiências dos surdos para além dos muros escolares e das salas de aulas físicas.

### **2.1.2 Linguagem e surdez: da alfabetização ao letramento**

Para Stumpf (2005, p. 36), o letramento “[...] difere de o simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma sociedade que está fundamentada no texto impresso”. Em contrapartida, a alfabetização “[...] é a

---

<sup>13</sup> De acordo com Costa e Gonçalves (2024), “Pedagogia visual” e “Letramento visual” implicam na compreensão e uso de meios que viabilizem o aprendizado do estudante e na decodificação e interpretação daquilo que uma imagem quer transmitir. Equivalem ao processo de leitura capaz de construir sentido a partir de imagens, com a “potencialidade visual” da própria língua de sinais permeando as práticas pedagógicas visuais para auxiliar o aprendizado do surdo. A “Pedagogia visual” usa as tecnologias tornando-as ferramentas primordiais, facilitando a compreensão de surdos e ouvintes. O “Letramento visual” equivale ao conhecimento de mundo e vivências de cada estudante que lhe permitem ler através das imagens com sensibilidade, a fim de expressar o que determinada imagem representa para ele.

capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua”. De modo geral, o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso de materiais escritos com valores socioculturais, linguísticos-discursivos e político ideológicos, constituem o letramento de um indivíduo (Signorini, 2001). Esse letramento, por si só, pode ser entendido como a condição de quem aprende a ler e a escrever. No entanto, ser letrado não significa apenas reconhecer a escrita como um código de representação da fala, mas também recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira (Lodi *et al.*, 2012; Rojo, 2009).

Fernandes (2006) também afirma que o letramento<sup>14</sup> de surdos está diretamente relacionado ao uso de materiais ou práticas escritas e coloca a leitura de textos na centralidade das práticas de letramento de sala de aula, envolvendo reflexões sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Conforme salientam Fernandes (2006) e Costa e Gonçalves (2024), o processo de alfabetização e letramento são duas formas de ensino bastante distintas em se tratando da educação de estudantes surdos. De acordo com Costa e Gonçalves (2024, p. 11), é sabido “[...] que o processo de alfabetização se baseia exclusivamente em uma metodologia na qual grafemas e fonemas são os protagonistas, independentemente do uso de textos, palavras, famílias silábicas”. Contudo, no caso dos surdos, como afirmam Lodi, Bortolotti e Calvaretti (2014, p. 133), “[...] as práticas de letramento que eles desenvolvem não devem ser identificadas ou reduzidas à competência de escrita [...]”, mas vinculadas:

[...] a contextos de leitura que podem ser oferecidos por meio de gêneros discursivos por sua relevância no ensino de língua escrita e pela capacidade de colocar os aprendizes em contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, que exercitam a capacidade metatextual para a construção e intenção de textos auxiliando o ensino [...] (Maquieira, 2018, p. 43).

Tal reflexão indica que práticas sociais se modificam e vão exigindo o uso de novos gêneros textuais/discursivos para atender determinadas necessidades sociais. Portanto, retomando Fernandes (2006), com Costa e Gonçalves (2024, p. 11) no diálogo, assumimos que “[a] diferenciação entre alfabetização e letramento se dá justamente pelo processo de designação de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita do estudante surdo [...]”. Nesse sentido, nos referimos a um processo cognitivo, destacado por Fernandes (2006) e denominado de rota lexical. Em tal processo, como atesta Fernandes (2006, p. 9), “[...] as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica

---

<sup>14</sup> Nossa opção pelo termo letramento, ao invés de alfabetização de surdos, surge em concordância com Fernandes (2006, p. 8), “[...] para designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para surdos [...]”.

(denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponderem alguma significação”.

Em tal contexto de escolarização, de acordo com Stumpf e Linhares (2021b), a utilização de histórias para expandir inferências com base no texto, oportunizaria uma organização tal que expressar e observar o que é produzido no próprio discurso poderia ir além de simplesmente reconhecer a forma linguística. É preciso chamar atenção para o fato de que a utilização de histórias escritas é bem-sucedida quando a criança surda é capaz de converter as letras em um sinal lexical correspondente, em que ela estiver acostumada a usar no dia a dia em sua língua de sinais (Stumpf, 2005). Sob essa perspectiva, as histórias podem ser, segundo Palacios e Terenzo (2016), utilizadas para contextualizar informações novas, gerar familiaridade com um determinado tema e torná-lo mais interessante, pois promovem desenvolvimentos múltiplos, sobretudo nas séries iniciais por despertarem a atenção e o interesse, de acordo com Brito (2023), a uma sequência de fatos/ações organizadas temporalmente em uma lógica. Tal sequência de fatos poderia ser mais bem compreendida ao nosso ver, em concordância com Stumpf (2005), a partir de um sistema de escrita de sinais, capaz de “[...] representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais[...]” (Stumpf, 2005, p. 51). Nesse sentido, o *SignWriting*<sup>15</sup>, ainda segundo Stumpf (2005), assumido como um sistema notacional, capaz de registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada, cumpre um papel importante na alfabetização de surdos, uma vez que cada língua de sinais pode adaptar o sistema de escrita alfabético a sua própria ortografia.

Cabe destacar que a alfabetização de surdos referida nesta pesquisa não é a mesma em que a alfabetização é uma abordagem mecânica do processo de aquisição da língua escrita, mas sim um aprendizado da escrita fundamentado, segundo Nobre (2011) e Quadros (2012), no direcionamento do aprendiz surdo ao entendimento de um processo de como fazer a escrita. À luz do que traz Nobre (2011), nos referimos a um tipo de alfabetização que se dá em um processo interativo com a língua escrita onde as crianças constroem o aprendizado testando suas hipóteses, partindo de leituras significativas e do uso de Libras na construção de sentido dentro de uma perspectiva de leitura de mundo.

Valendo-nos de premissas em que se consideram diferenças culturais e de sentido de acordo com a língua em uso, da perspectiva da contação de histórias como uma forma de

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.signwriting.org/>. Acesso em: 08 set. 2025.

oportunizar informações novas e organizadas temporalmente para promover desenvolvimento múltiplos, a reflexão continua no sentido de enfatizar relações entre letramento em uma perspectiva histórico-cultural, não restam dúvidas de que a linguagem tem uma função ímpar no aprendizado e no desenvolvimento de um indivíduo. É por meio da linguagem que se estruturam caminhos para raciocinar de maneiras diferentes e compreender o mundo com a finalidade de socializar (Vygotsky, 2008).

Vygotsky dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, andar, ferver), qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre objetos (tais como: abaixo, acima, próximo) (Rego, 1995, p. 53).

Na continuidade desta reflexão, trazemos também que “[...] linguagem não é só falar, mas envolve um leque infinito de outras possibilidades” (Drago; Azevedo, 2020, p. 36). Envolve uma capacidade especificamente humana que habilita humanos “[...] a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento [...]” (Vygotsky, 1991, p. 31).

Linguagem é “[...] fala, é escrita, é desenho, é imagem, é gesto, é pintura, é imitação, é olhar, é cheirar, é uma infinidade de ações que vão muito além da mera palavra em si, é sentido” (Drago; Azevedo, 2020, p. 23). “[...] O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (Oliveira, 1993, p. 50). Ainda vale dizer que linguagem não pode ser confundida com uma língua, pois ainda que ambas tenham um papel social, a língua é uma ferramenta de ação social e psicológica (Drago; Azevedo, 2020).

Como destacaram Stumpf e Linhares (2021b), uma determinada língua é utilizada pelo ser humano para exteriorizar habilidades singulares para culturas, para os princípios e as normas sociais. Hall (2002) afirma que só é possível dar significado aos objetos, pessoas e eventos através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos, enfim, através da estrutura de interpretação que trazemos. “O significado, propriamente dito, refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, constituindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam” (Oliveira, 1993, p. 50).

O sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra pode, segundo Oliveira (1993), ser transformado durante todo o processo de desenvolvimento de um indivíduo e ganha contornos peculiares quando se inicia o processo de aprendizagem escolar, porque ocorre a intervenção deliberada do(s) educador(es) na formação da estrutura conceitual das crianças e adolescentes. Dessa forma, de acordo com Oliveira (1993), a aprendizagem não ocorre mais apenas a partir da experiência vivida, mas a partir de definições, referências, ordenações e diferentes sistemas conceituais mediados pelo conhecimento já consolidado na cultura. Tais referências, ordenações e diferentes sistemas conceituais geram transformações de significado que compreendem dois componentes da palavra: o significado propriamente dito e o sentido (Oliveira, 1993).

Para Hall (2002), as linguagens funcionam através de uma representação dos significados culturais que regulam as nossas práticas sociais, do senso de identidade que fazemos de nós mesmos, através da sensação de pertencimento de cada indivíduo, dos nossos conceitos, ideias e sentimentos. Nessa mesma direção, Fiorin (2013) afirma que a linguagem é uma atividade simbólica, ou seja, as palavras criam conceitos, e esses conceitos ordenam a realidade, categorizam o mundo. Tal atividade simbólica também propicia a interação social, a informação para influenciar, para exprimir sentimentos e emoções, para criar e manter laços sociais, mas, sobretudo, para estabelecer uma identidade social.

Ainda segundo Fiorin (2013), a linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana, a de comunicar-se. Contudo, ela não se manifesta de maneira natural, deve ser aprendida. No caso da linguagem verbal, aprendida sob a forma de uma língua, esse processo passa por um aprendizado, “[...] que é o do domínio cultural [...]” (Fiorin, 2013, p. 14). Esses domínios culturais (Fiorin, 2013) passam por sentidos que podem se manifestar de diversas maneiras, inclusive por meio de línguas de sinais, por meio de imagens, como a pintura, ou por meio de gestos, cujos significados se manifestam apenas de uma maneira.

Ao tratarmos do que Fiorin (2013) denomina como domínio cultural da linguagem verbal, manifestado pelas línguas de sinais, no caso dos surdos, o significado pode ser construído a partir da entrada e a participação em uma comunidade própria dos surdos brasileiros que adquirem a Libras. Com a Libras inserida na comunidade surda, os indivíduos surdos terão a oportunidade de conviver em um grupo social por meio do instrumento cultural que expressa como as pessoas usuárias de Libras se estruturam e se identificam no mundo (Strobel, 2008; Stumpf; Linhares, 2021b).

A língua torna-se, segundo Rego (1995, p. 54), “[...] o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade”. É uma forma de

categorizar o mundo, de interpretá-lo, como descreveu Fiorin (2013). Nesse sentido, a Libras assume o papel de sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre os indivíduos surdos e ouvintes sinalizantes.

Frente a essas perspectivas, considerando as funções superiores do ser humano, a atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, controle consciente do comportamento (Vygotsky, 1991) e a “[...] apropriação da cultura de um grupo, ao mesmo tempo que constrói sua identidade como sujeito social e deixa sua marca também no contexto ao qual se está inserida” (Drago; Azevedo, 2020, p. 30), chega-se ao que Vygotsky<sup>16</sup> (2007) considerou como desenvolvimento mental que, diferente do aprendizado, só acontece se devidamente organizado. Neste sentido, Vygotsky (2007) destaca dois níveis de desenvolvimento: i) o desenvolvimento real determinado, segundo Bravo e Perovano (2020, p. 120), como “[...] a capacidade da criança, de um aprendiz de modo geral, resolver sozinho um problema, independentemente da ajuda de um mediador; e ii) o desenvolvimento potencial, determinado pela constatação de que a criança, ou adulto, para resolver um problema, necessita da orientação de uma outra pessoa que seja mais capaz. Entre esses dois níveis, forma-se a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

Para Vygotsky (2007), Bravo e Perovano (2020), a ZDI é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento iminente. Por outro lado, a ZDI pode ser também considerada como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme trazem os estudos de Haag (2015) e Vygotsky (2010). Dito de outra forma, tanto a ZDI quanto a ZDP podem ser consideradas como funções que ainda não amadureceram no indivíduo, mas que amadurecerão em seu tempo ou não. Como indicam Vygotsky (2007), Bravo e Perovano (2020), é na ZDI que a aprendizagem ocorre, pois, ao considerar os conhecimentos prévios, seu letramento, e realizar uma projeção do que ainda pode aprender, da potencialidade de aprender algo novo, chega-se aos processos que estão em estado de formação, de maturação, ou seja, aquilo que o indivíduo pode chegar a realizar de forma independente, “[...] e o nível do desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes” (Vygotsky, 2010, p. 502).

Ao se pensar nas diferenças, no caso da aprendizagem de língua portuguesa escrita pelos surdos, conforme Fernandes (2006), surge a preocupação com a significação da forma escrita, caracterizada pela ideia de prática situada de linguagem e aprendizagem, ou seja, situada a partir do pressuposto de que a língua portuguesa, na modalidade escrita, é significada pela

---

<sup>16</sup> Embora haja diferentes grafias que variam de autor para autor, optamos pelo uso de “Vygotsky”.

Libras. É necessário considerar, de acordo com Stumpf e Linhares (2021b), as vivências que as crianças e adolescentes têm ao fazerem seus primeiros contatos com a leitura e a escrita de língua portuguesa, assim como, segundo Quadros e Schimiedt (2006), em que fase de aquisição de primeira língua cada indivíduo surdo se encontra. Para Stumpf e Linhares (2021b), a identidade que se assume na cultura surda também contribui ou afeta a aquisição de língua de pessoas surdas, pois define o tipo de relação que o indivíduo surdo terá com a sua língua materna e o tipo de organização social (surda ou ouvinte) a que irá se enquadrar. Deparamo-nos aqui com o desafio de compreender como a Libras e a Língua Portuguesa Escrita (LPE) como segunda língua (duas línguas de modalidades diferentes)<sup>17</sup> se organizam dentro de uma perspectiva de ensino-aprendizagem em que a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos está condicionada pela formação sociocultural que nos cerca desde o nascimento.

Nesta pesquisa, língua e linguagem são vistas por uma perspectiva plural e histórico-cultural<sup>18</sup>, concepção que parte dos estudos da teoria de Vygotsky (2007, 2008, 2010, 2014, 2016). A questão central reside na aquisição do conhecimento pela interação do indivíduo com o seu meio, na troca com outros indivíduos e consigo próprio para internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais que permitem a formação do conhecimento.

Alinhada a uma visão de língua e de linguagem por uma perspectiva de aquisição do conhecimento pela interação do indivíduo com o meio, surgiu o entendimento de aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimento que se dá pela apropriação de sentidos feita pelo aprendiz, conforme Panhoca (2003), mediada por pares mais experientes dentro ou fora de um contexto escolar de aprendizagem. Tal mediação, de acordo com Bravo e Perovano (2020, p. 111), funciona como:

[...] o elemento central para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das funções psicológicas superiores, uma vez que o homem não se relaciona com o mundo de forma direta, se relaciona, fundamentalmente, de forma mediada por instrumentos materiais e psicológicos.

---

<sup>17</sup> Segundo Lillo-Martin, Quadros e Chen Pichler (2016), trata-se de um bilinguismo bimodal, ou seja, aprendizes que podem apresentar variados/diferentes graus de fluência em duas ou mais línguas, preferindo, em muitos casos, uma ou outra língua de acordo com o uso em particular que um determinado contexto exige (tradução minha).

<sup>18</sup> De acordo com Luria (1992), a perspectiva histórico-cultural considera modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas propostas. Está presente em contextos educacionais nos quais se investiga o papel da interação e da mediação na construção social da aprendizagem, ou seja, um produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem. Nessa realidade, as ferramentas físicas e mentais são oferecidas para facilitar a dominação das tarefas apresentadas tanto na vida cotidiana como em espaços de aprendizagem.

Assumindo as premissas elencadas até aqui, tem-se, de acordo com Hall (2002), a linguagem tomada como produto social, ou seja, a partir do qual os significados são construídos. Com a nova realidade de ensino que surgiu durante e após a pandemia, a educação de surdos e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se entrecruzam. Sob essa perspectiva, vale retomar Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), Pires e Holtz (2020), quando dizem que a educação de surdos e o ERE, de forma quase que instantânea, precisaram de novas metodologias para potencializar e auxiliar o trabalho dos professores para formatos viáveis, nos quais os estudantes surdos e professores pudessem atingir os objetivos de ensino pretendidos pelas mantenedoras, em tempos de novos e grandes desafios.

Ao considerar tais aspectos, a próxima seção tem o papel de aprofundar reflexões sobre materiais didáticos bilíngues para surdos, uma vez que o contexto de ensino e aprendizado de línguas para tal público carece de materiais, como já apontado por Steyer (2020).

## 2.2 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Para Karnopp e Peluso (2025, p. 32), material didático é considerado “[...] como um conjunto de textos, imagens e recursos concebidos com a finalidade educativa e que implica a escolha de um suporte”. Karnopp e Peluso (2025, p. 32) defendem que os materiais didáticos “[...] conjugam um conjunto de linguagens – discursiva, imagética, visual – e envolvem a escolha do objetivo, a materialidade (suporte), a diversidade de temáticas/conteúdos, o uso das tecnologias educacionais (recursos), a finalidade e um público-alvo [...]”.

Leffa (2007) se refere a um conceito mais amplo de materiais de ensino/didáticos, pensado para todos os públicos, que consiste na identificação das habilidades/competências mais tradicionais que os estudantes precisam aprender. Karnopp e Peluso (2025), por sua vez, se referem a um material didático para surdos que prioriza a visualidade, tendo o signo visual como base do processo de ensino aprendizagem dos surdos. Além disso, destacam ainda que elementos semióticos de diferentes tipos como imagens, fotografias, *emoticons* e/ou reações, cores, entre outros, são determinantes para que os materiais didáticos para surdos, com finalidades educativas, sejam eficazes.

De modo mais específico, Karnopp e Peluso (2025, p. 34), defendem que a elaboração de materiais didáticos é feita tomando como referência a base curricular nacional e seus critérios de avaliação de cada nível de ensino, dando atenção ao contexto e ao objetivo a partir do qual foi elaborado: “[...] implica diferentes etapas – concepção, produção, execução e avaliação [...]”. Os autores ainda destacam que essa elaboração tem por base os seguintes princípios:

- (1) Princípio Multimídia - palavras e imagens são melhores do que palavras sozinhas;
- (2) Princípio da Contiguidade espacial - palavras devem aparecer próximas das imagens;
- (3) Princípio da segmentação – conteúdos devem ser apresentados por partes. Além disso, (4) a aprendizagem multimídia é mais eficaz quando a atenção do aluno não é dividida, (5) e quando considera que as informações irrelevantes e redundantes devem ser excluídas do material.

Tais princípios podem nortear o tipo de pesquisa que se pode realizar nas buscas por materiais didáticos, ou auxiliar na elaboração de roteiro de critérios para a escolha de materiais didáticos para surdos. Além disso, os materiais que incluem uma diversidade de tipos textuais visualmente registrados em língua de sinais colaboram em maior medida com finalidades pedagógicas (Karnopp; Peluso, 2025).

É necessário considerar, segundo Karnopp e Peluso (2025), a discussão e revisão do trabalho feito a partir dos materiais didáticos de forma integrada, com toda a equipe interdisciplinar que compõe o processo de elaboração e uso: surdos e ouvintes, educadores,

linguistas, tradutores e técnicos de filmagem, de *design* gráfico e edição para contemplar particularidades no ensino. Como já destacava Campelo (2008, p. 129), esse processo pode se valer de:

[...] Contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da *SignWriting* (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, [...] experiências visuais.

As reflexões sobre os materiais didáticos nos remetem a uma prática que pode não estar sendo contemplada na construção de materiais didáticos bilíngues para surdos, ou seja, a ausência de uma pedagogia visual. Lacerda, Santos e Caetano (2013), Costa e Gonçalves (2024) consideram tal abordagem como uma área do conhecimento que procura acompanhar os avanços tecnológicos e sociais, além de tornar o uso das tecnologias em ferramentas a serviço do processo de ensino para facilitar a interação e a compreensão de surdos e ouvintes. Em adição a isso, a pedagogia visual, segundo Lima da Silva Gomes e De Souza (2020, p. 103), se refere a uma prática que discute o papel dos “[...] dispositivos de acessibilidade ao conteúdo pensado para alunos surdos [...]”. Trata-se de uma semiose imagética também mencionada por Karnopp e Peluso (2025) como parte de um conjunto de linguagens com a finalidade de auxiliar as práticas pedagógicas que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo a partir das imagens e a potencialidade visual da própria língua de sinais (Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

Diante do que foi exposto sobre a construção de materiais didáticos, passamos à próxima seção, com a intenção de abordar a temática das tecnologias digitais para surdos na *internet*, descrevendo, na medida do possível, como as tecnologias se alinham ao ensino e ao aprendizado nesse contexto, a partir dos recursos que vêm sendo disponibilizados.

### **2.2.1 Tecnologias digitais no ensino e aprendizado de surdos sob a perspectiva bilíngue**

A tecnologia, segundo Kenski (2007, p. 24), é “[...] um conjunto de conhecimento científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Diodato (2025, p. 76) considera que “[...] a tecnologia contribuiu (continua contribuindo) para a constituição de atividades cotidianas, auxiliando nos costumes e hábitos sociais da humanidade”. Bravo e Perovano (2020) afirmam que tecnologias podem ser concebidas como instrumentos materiais e psicológicos, elementos centrais para a compreensão e desenvolvimento de funções importantes para o ensino-aprendizagem, como a

atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, controle consciente do comportamento (funções superiores) do ser humano. Acrescenta-se a isso o fato de que tais instrumentos precisam ser construídos com critérios claros que façam sentido para os aprendizes (Vygotsky, 1991).

A tecnologia pode se apresentar enquanto instrumento capaz de ampliar as atividades cotidianas (Couto, 2007). Estas ampliações podem se dar, segundo Castells e Cardoso (2005), a partir dos próprios interesses e interesses da sociedade. Também podem ser modificadas com base em necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Neste sentido, considera-se recurso tecnológico, segundo Manzini (2006), todo e qualquer sistema utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia a qualquer pessoa no processo de aprendizagem dentro ou fora do ambiente escolar e pode ser usado pelos professores de classes comuns ou especiais.

Embora cientes de que existem diferentes tipos de tecnologias, dedicamo-nos, nesta pesquisa, às Tecnologias Digitais, ou seja, aquelas que podem proporcionar contribuições ao processo educacional, impulsionadas pelo grande poder de interação que a *internet* propicia (Schlemmer, 2005). Assume-se Tecnologia Digital (TD), acompanhando Schlemmer (2005), como espaços virtuais nos quais os sujeitos possam interagir e construir conhecimento a partir de um computador, *Smartphone* ou *Tablet* conectado à *internet* e capazes de potencializar o desenvolvimento Cognitivo.

A tecnologia a que nos referimos surge do impacto que os recursos digitais causam em nossas vidas diárias. Segundo Leffa (2017, p. 243), este impacto é trazido por dispositivos eletrônicos como computadores, *smartphones*, entre outros dispositivos considerados “inteligentes” em um mundo de diversidade e mudanças rápidas. Tais recursos podem promover/auxiliar a aquisição no uso de duas línguas em ambiente bilíngue (Stumpf; Linhares, 2021b). Entretanto, sem critérios práticos de utilização, tornam-se obstáculo de aprendizagem.

Quando nos referimos a TDs nas ações de ensino, levamos em conta as relações com a cultura digital e o que ela representa em cada contexto. Entendemos que “Toda cultura é, antes de tudo, híbrida; formação de hábitos, costumes e processos sociotécnicos-semióticos que se dão sempre a partir de acolhimento das diferenças e no trato com outras culturas” (Lemos, 2007, p. 35). Desse modo, novas tecnologias de interação e comunicação passam a ser vivenciadas, na medida em que *sites* pensados para o ensino de qualquer área são disponibilizados na *internet*. Tais recursos são capazes de facilitar os processos escolares, pois ampliam aspectos que potencializam as aprendizagens mesmo de forma remota.

Embora as interações em redes e tecnologias digitais tenham se multiplicado, e o ensino e a aprendizagem para surdos, muitas vezes, pensados para a produção e consumo de ouvintes, o que se vê nas tecnologias digitais da *internet* são sistemas que ainda não oportunizam meios acessíveis de uso para muitos usuários não necessariamente surdos. De acordo com Pokorski, Zanini e Rosa (2025, p. 44), nessa realidade, considera-se essencial uma abordagem bilíngue para surdos, a qual implica “[...] em ter acesso tanto ao português, quanto à Língua Brasileira de Sinais, de maneira completa, sem que alguma língua seja utilizada de forma artificial, ou vista apenas como um recurso para o aprendizado da outra”. Sob essa perspectiva, consideramos que, por meio de recursos disponíveis na internet, a fim de possibilitar semelhanças e diferenças em ambas as culturas às quais os surdos bilíngues deveriam ter acesso para potencializar transformações sociais com sentido para os surdos (Maquieira; Sena; Schlemmer, 2022), observaram-se novos modos de ensinar, de se relacionar com os estudantes e até diferentes formas de aprendizagem em concordância com Neto (2017).

A exemplo de transformações sociais e novos modos de ensinar, a proposta de Ensino Remoto Emergencial (ERE), segundo Shimazaki, Menegassi e Felini (2020), foi implementado em muitos lugares do país e no mundo no período de isolamento social como medida de prevenir a contaminação das pessoas pelo Corona Virus SARS-CoV-2- Covid 19 e para diminuir o número de mortes em um cenário epidemiológico no qual o Brasil se encontrava no primeiro semestre de 2020. Por meio da Portaria nº343, em seu Art. 1º, ficou autorizado, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação apresentados como única opção de ensino enquanto durasse a pandemia de COVID-19.

Os estudos de Shimazaki, Menegassi e Felini (2020) realizados em uma escola municipal de educação bilíngue no Oeste do Paraná, revelaram que, nessa realidade, o uso do *Google Classroom* e do *YouTube* como recursos de mediação entre professores e alunos teve predominância. As autoras apontaram dificuldades que surgiram no decorrer das práticas de ensino e, entre os desafios indicados no estudo, destacaram a falta de experiência de alunos e professores com recursos online e barreiras linguísticas devido à ênfase no uso da língua majoritária nas explicações e atividades oportunizadas para os surdos. Consequentemente, houve prejuízos no que diz respeito ao desempenho linguístico e à interação social dos surdos, pois, sem a Libras, a compreensão e interpretação dos enunciados era limitada, e, na maioria dos casos, auxílio parental para os estudos não ocorria. Não houve, portanto, sistematização das atividades ofertadas, assim como se evidenciou a ausência de acessibilidade em Libras.

Tais apontamentos evidenciaram que as tecnologias digitais precisam facilitar os modos de comunicação a serem utilizados em variados contextos sociais para favorecer, de acordo com Maquieira *et al.* (2021), o engajamento e as relações interpessoais. Entende-se que o contato dos surdos com recursos tecnológicos disponibilizados na internet durante o ERE nos possibilitou perceber a necessidade de se (re)pensar a acessibilidade em Libras nos recursos online utilizados naquele período, valendo-se, por exemplo, de legenda em língua portuguesa escrita, interpretação em línguas de sinais e imagens. Tais recursos podem representar um ganho na aprendizagem de língua dos surdos na medida em que diminuem as dificuldades de compreensão sobre as propostas apresentadas. Além disso, evidenciou o nível de letramento tecnológico dos surdos no que diz respeito a recursos digitais disponibilizados durante o ERE, indicando mais aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos a fim de se oportunizarem diferentes vivências sociais e educacionais no ensino online.

No ERE contou-se com "o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional" (Brasil, 2020). As ações realizadas nesse período, por garantirem atendimento escolar mesmo em períodos de restrição física dos estudantes, mostraram-se capazes de potencializar o ensino. Podem também ser acionadas em situações adversas como às que o estado do Rio Grande do Sul (RS) vivenciou, em abril de 2024, situação emergencial que tomou conta de grande parte do estado com chuvas intensas. Tal situação gerou uma hecatombe climática que afetou mais de 850.422 (oitocentas e cinquenta mil e quatrocentos e vinte e duas) pessoas (Brasil, 2024), com inundações que impediram o deslocamento entre cidades e impossibilitaram diversas escolas de seguir com suas práticas presenciais de ensino.

Mesmo com as potencialidades que as tecnologias de ensino poderiam disponibilizar, elas também são capazes de incluir ou excluir aprendizes, principalmente quando se apresentam recursos não acessíveis para públicos com particularidades de aprendizado, como no caso dos surdos, que percebem o mundo de forma visual. Pesquisas como a que Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) abrem espaço para reflexões sobre as funcionalidades em TDs de forma a garantir acessibilidade, pois, no caso dos surdos, ao indicarem a ausência da Libras no *Google Classroom*, entre outras plataformas utilizadas para interação entre docentes e estudantes, infere-se a necessidade de dar maior visibilidade à falta de acessibilidade linguística em recursos digitais pensados para o ensino.

Com base no que trazem Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) e Steyer (2020), destacamos que, para criar e selecionar TDs da forma mais adequada possível às

particularidades de aprendizagem dos surdos, é preciso, como destacam Santana e Bergamo (2005): i) considerar a concepção de linguagem (Skliar, 2001) assumida na tecnologia; ii) identificar as possíveis defasagens de aprendizado apresentadas por cada indivíduo surdo no uso da Libras; iii) verificar se o público-alvo possui pais surdos ou pais ouvintes e se houve ou há comunicação eficaz em Libras na família ou fora dela, dentro ou fora do espaço escolar; iv) analisar se a identidade assumida pelo surdo tem a ver com a de usuário de Libras como primeira língua; v) verificar se o tipo de acesso a informações cruciais do dia-a-dia do público-alvo são as mesmas às que os surdos têm acesso, ou se existem apenas no contexto de ouvintes; ou vi) considerar se o tipo de experiência prévia (letramento) dos indivíduos que fazem uso das TDs dialoga com os pré-requisitos da TD apresentada aos indivíduos surdos em fase de aquisição de línguas.

Cabe destacar que nem todos esses critérios estarão presentes em uma TD específica. Defendemos que o máximo possível dessas indicações seja observado nas práticas em TDs para que professores e especialistas de ensino de surdos possam desenvolver propostas mais eficientes e eficazes. Independente da definição de objetivos para o material didático ou atividade de prática de aprendizagem, é preciso atingir o aprendiz em busca da eficácia da tecnologia e do aprendizado significativo, a fim de que haja ampliação e/ou aumento dos conhecimentos prévios.

O entendimento sobre o que se considera como aulas remotas parece se confundir, em alguns casos, com o que se assume como aulas na modalidade de Ensino a Distância (EAD). De acordo com o Art. 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de Brasil (1996), a educação a distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

De acordo Shimazaki, Menegassi e Felini (2020), foram muitos os desafios do ensino de surdos em meio ao ambiente *online* na e a partir da pandemia de COVID-19. A exemplo desses desafios, segundo as autoras, tem-se o processo de compreensão e interpretação dos enunciados das atividades remotas. Embora muitas vezes houvesse uso da Libras, a falta de domínio da língua de sinais pelo docente ou pelo aluno trouxe dificuldade de decodificação, que, conseqüentemente, interferiu na compreensão dos enunciados, assim como no reconhecimento da segunda língua na modalidade escrita que, em alguns casos, não estava estabelecido pelos estudantes. Tal fato reitera necessidades e particularidades que precisam ser

observadas neste contexto de ensino. Embora a experiência do distanciamento social tenha levado a um uso constante das tecnologias digitais, pouco se falou sobre os critérios para seleção e uso dessas tecnologias digitais com os estudantes. Logo, em contexto específico de desenvolvimento linguístico como aqueles voltados para indivíduos surdos, em particular, no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita, criou-se um desafio a mais no ensino de quem tinha pouco ou nenhum conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais e *online*. Sabemos que, mesmo que as tecnologias viabilizem, segundo Stumpf e Linhares (2021b), o acesso à comunicação, à informação e à educação, elas precisam ainda fazer sentido dentro de qualquer realidade.

De acordo com Stumpf e Linhares (2021b), os indivíduos surdos vivenciam a língua portuguesa em algum momento de suas vidas como pré-requisito para acessar tecnologias. Contudo, para contemplar e potencializar as particularidades e singularidades que o ensino de surdos apresenta, é necessário ofertar diferentes atividades segundo uma lógica comunicativa e cognitiva. De acordo com Laurens (2003, 2012), Cuq (2003), Courtillon (2003) e Limeunier (2006), essa lógica precisa se valer de: i) atividades de compreensão, incluindo o trabalho de língua no contexto de uma determinada situação ou tema, cujo percurso visa a conduzir o aprendiz à descoberta de novos elementos linguageiros; (b) apropriação e fixação desses elementos em unidades didáticas articuladas de maneira coerente em função de um objeto de aprendizagem comunicativo; e (c) organização de textos escritos em sucessão de fases ou etapas ligadas entre si como em uma sequência de fatos. Essa lógica comunicativa e cognitiva apresentada por Laurens (2003, 2012), Cuq (2003), Courtillon (2003) e Limeunier (2006) em diferentes atividades poderia ser um ponto de partida para auxiliar no ensino-aprendizagem da língua para surdos, uma vez que oferecem um passo a passo concreto dos objetivos a serem alcançados pelos estudantes,

Algumas das mudanças que surgiram em resposta a novas necessidades e ideias de ensino durante e no pós-pandemia, entre elas, as *Lives*, destacadas por Pires e Holtz (2020), e as aulas via *Google Classroom*, destacadas nos estudos de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), não apresentavam a acessibilidade linguística necessária às particularidades de aprendizagem dos surdos. Havia, nesses contextos, aspectos que interferiam no processo de compreensão e interpretação dos enunciados das atividades remotas e precisavam ser considerados para que não houvesse perdas nas aprendizagens dos surdos. Como exemplos disso, colocam-se a falta de tutoriais em Libras para orientar o uso das plataformas de ensino com interações síncronas, por exemplo, nas atividades e posterior roteiro de como realizar a navegação pelo instrumento em uso.

As tecnologias, por si só, como atestam Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), não são uma garantia satisfatória na aprendizagem, pois é preciso ofertar, como já afirmava Marcuschi (2008), conhecimentos prévios para os aprendizes, pois tais conhecimentos são responsáveis pelo alcance da compreensão. Assim, haveria necessidade de considerar também critérios para elaboração de materiais e atividades de ensino para significar a aprendizagem dos surdos a partir do que sugerem Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020).

Para sanar as dificuldades de aprendizagem descritas pelos autores, a produção de vídeos, ao invés de enunciados escritos na Libras, permite que os surdos possam ver e rever, quando quiserem ou necessitarem. Stumpf e Linhares (2021b), em seu Eixo 1, Compreensão/Leitura em Libras, sugerem que, na dialogia e na relação entre diferentes textos em Libras, a partir de textos sinalizados, ocorre o envolvimento, a identificação e a reflexão sobre diferentes perspectivas ou personagens presentes nesse texto. Os autores ainda destacam que exercitar a compreensão de elementos e estratégias de leitura no relacionamento com os textos em língua de sinais escrita<sup>19</sup> e/ou vídeo-registro poderia estabelecer inferências e pressuposições no primeiro contato com o texto para que a apreensão do sentido global aconteça.

Segundo Holcomb (2011), a compreensão das informações necessárias para o aprendizado de surdos não deveria exigir, prioritariamente, habilidades de leitura e de língua de sinais escrita, mas, segundo Stumpf e Linhares (2021a, p 54), “[...] estimular esse desenvolvimento linguístico por meio de conversas, brincadeiras, jogos, vídeos, histórias narradas e/ou representadas em atividade de teatro”. Para Berke e Holcomb (2021, trecho 1’35”42s), isso se justifica pelo fato de que grande parte dos surdos estão inseridos em ambientes linguísticos e comunicativos empobrecidos de informações escritas, portanto pouco ou nada decodificam sem um letramento adequado.

Maquieira *et al.* (2022) destacaram a necessidade de pensar e planejar rumos otimistas e profícuos para a escolarização dos estudantes que se identificam com a Libras. Assim, mesmo após o período em que o ensino voltou a ser presencial, percebemos a necessidade de continuar refletindo sobre o tema, pois as convergências e as divergências que implicaram e ainda implicam na aprendizagem dos surdos precisam ser revisitadas e (re)pensadas.

Tendo em vista o tipo de acessibilidade linguística identificada nas tecnologias disponibilizadas na *internet*, refletimos sobre o fato de que, apesar de a Libras ser uma língua reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” dos surdos no Brasil, a partir da

---

<sup>19</sup> Neste estudo, nos referimos à língua de sinais escrita a partir do *SignWriting*, uma língua de sinais escrita, conforme Stumpf (1997).

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), ainda precisamos identificar o papel da Libras nas tecnologias voltadas ao ensino de surdos usuários da Libras.

Há mais de 20 anos, Fernandes (2003) recomenda o desenvolvimento de estratégias que minimizem possíveis dificuldades dos alunos surdos que não possuem conhecimentos prévios. Mais recentemente, Stumpf e Linhares (2021a) defendem que, desde a etapa da Educação Infantil, haja estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes surdos diferenciarem a Libras, da língua de sinais escrita e da língua portuguesa escrita.

Nos conteúdos disponibilizados por meio das tecnologias digitais verificados ao longo deste trabalho, identifica-se um tripé em que se unem imagem, sinal de Libras e, na maioria dos casos, a palavra escrita em português. Parece haver um consenso de que todos possam decodificar o conjunto de informações, sem levar em conta a percepção que surdos e ouvintes fazem das informações que recebem. Entretanto, qualquer atividade de leitura/escrita, envolve, segundo Fernandes (2003), uma premissa de que mesmo o que parece óbvio deve ser objeto de explicação e sistematização por parte de quem disponibiliza os conteúdos. A ausência de explicação e sistematização dos conteúdos disponibilizados pode direcionar a uma visão de ensino, na qual, segundo Maquieira (2018), prevalece o uso do vocabulário da língua portuguesa, de modo semelhante ao que ocorre nas práticas de ensino de Língua Portuguesa para ouvintes.

Nas palavras de Streiechen e Krause-Lemke (2014), é preciso apresentar aos surdos possibilidades que relacionem o canal visual, por meio do qual o surdo aprende, apoiado na imagem da palavra, o sinal equivalente à palavra e, mais ainda, o significado. Segundo Pereira (2000), é a ampliação do conhecimento de mundo do aluno surdo, por meio de conteúdo sobre o qual possa obter informação sobre como e o que se pode escrever em LPE, que possibilita a aprendizagem de língua. Desse modo, vivências, experiências e trocas com outros aprendizes e não aprendizes, mas pares mais experientes, segundo Vygotsky (2008), possibilitam aos indivíduos a internalização dos conhecimentos.

Por fim, considerando um dos aspectos centrais de Vygotsky (2008) quanto à aquisição de conhecimentos pela interação do indivíduo com o seu meio, passamos ao Capítulo 3, no qual serão apresentadas as fases do estudo e a forma como os recursos foram selecionados no período de levantamento de dados desta pesquisa, entre outros desdobramentos.

### 3 METODOLOGIA

Ao longo da pesquisa, temos refletido sobre a importância de haver ações que beneficiem surdos em fase de aquisição de línguas, tanto da Libras quanto da língua portuguesa escrita. Por meio dessas reflexões, temos constatado que a acessibilidade em Libras (por meio de vídeos sinalizados, legendas em língua portuguesa escrita e língua de sinais escrita) ainda é limitada e apresenta barreiras linguísticas.

Esta é uma pesquisa, segundo Flick (2013), de natureza qualitativa, descritiva e de caráter exploratório, tendo como registro de dados um levantamento feito na *internet* sobre recursos para o ensino de surdos, considerando uma realidade que não está centrada, de acordo com Mattar (2001), em situações que ocorrem nas pessoas em si, mas que ocorrem diretamente no ambiente *online*. É uma pesquisa que surge da necessidade de se compreender e de se contribuir para o contexto no qual as pessoas estão ou do qual fazem uso (Mattar, 2001).

Como já anunciado, os projetos “Línguas de sinais e línguas orais: desafios e potencialidades na escolarização de surdos” e “Línguas de sinais e orais: materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa voltados às potencialidades” são considerados como ponto de partida para este estudo. Os direcionamentos dos respectivos projetos nortearam o levantamento realizado a partir de 2022, com a intenção de identificar recursos de ensino de línguas, como jogos, materiais didáticos ou vídeos para surdos disponibilizados na e pela *internet* a partir do *Google* buscador, aplicativos do *Play Store* e redes sociais como *YouTube*.

Esse levantamento tem a função de atender aos objetivos específicos de: 1) apresentar o percurso realizado a partir de 2022 em busca de possibilidades para o ensino de Libras como primeira língua para surdos e o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, levando-se em conta os seguintes critérios: a) se os materiais eram acessíveis em Libras por meio de vídeos, tutoriais ou legendas em língua portuguesa escrita, se apresentavam formas de interação por meio de *chats*, por exemplo; e 2) identificar contribuições desses materiais para potencializar o ensino de surdos de forma virtual.

Assim, na próxima seção, trazem-se detalhes em relação a esses movimentos da pesquisa, seguidos das ações que levaram ao “Letrandolibras”, a fim de contemplar o objetivo 3) caracterizar e definir o “Letrandolibras” como um espaço de natureza virtual para a aprendizagem de línguas, tendo em vista a cultura surda e a perspectiva bilíngue.

### 3.1 MAPEAMENTO E LEVANTAMENTO DE MATERIAIS DISPONÍVEIS NA INTERNET

A busca pelos dados começou em 2022, em um levantamento iniciado nas redes sociais e aplicativos de *internet e Google* buscador. A intenção desta ação foi identificar propostas de ensino para surdos disponíveis, apresentando características quanto a seu formato, finalidade, presença da Libras, da língua portuguesa, a fim de verificar de que forma a interação com essas línguas priorizava a perspectiva de educação bilíngue para surdos. Nessa fase da pesquisa, o levantamento tinha a finalidade de localizar e analisar o que havia disponível na internet, tendo em vista o momento de pandemia que vivíamos, no qual as interações foram intensas e frequentes na modalidade *online* e a distância.

Imaginávamos que, com base nos resultados da busca, seria possível elaborar um roteiro/modelo para indicar critérios de seleção desse material para professores e profissionais da educação de surdos. Os resultados, por sua vez, embora se valessem da Libras em alguns aspectos, não nos pareceram contemplar as especificidades e as necessidades de ensino e aprendizado para estudantes surdos. Na maioria dos casos, não abrangiam tópicos e situações que, linguisticamente, segundo Stumpf e Linhares (2021b), poderiam propiciar aos estudantes surdos interações variadas. Sem critérios bem definidos para as minhas buscas naquele período, passei a verificar proposições que favorecessem e/ou auxiliassem o desempenho dos estudantes surdos na aprendizagem de língua, tomando por base Holcomb (2011), Holcomb e Bercke (FEES, 2021) e Melo (2021). Como referem esses autores, os surdos precisam ter experiências visuais, compartilhar informações sem barreiras linguísticas e estar inseridos em ambientes linguísticos e comunicativos que não dificultem o acesso à informação pela escrita.

Como base nesse direcionamento, procurei observar: 1) particularidades de aprendizagem, os direitos linguísticos e educacionais dos surdos com base na legislação vigente e a acessibilidade em Libras; 2) existência ou não de tradução/interpretação em recursos disponibilizadas em aplicativos ou sites na *Internet*; e 3) recursos disponíveis por vídeo em redes sociais ou mesmo ambientes de aprendizagem na *internet* com ou sem tutoriais de utilização. Diante de tal busca, foram encontrados jogos *online* por meio de aplicativos de celular específicos de tradução de Libras, Dicionário de Libras em *site* de Instituição de Ensino Superior (IES) e vídeos produzidos como mediação de ensino específica de surdos, cursos de Libras disponibilizados na *internet* por IES, plataformas *online* que permitiam a criação de recursos de ensino, vídeos disponíveis em redes sociais, como o *YouTube*, além de iniciativas culturais publicadas em um *blog* específico da cultura surda.

Inicialmente encontramos: (1) a plataforma *Wordwall*<sup>20</sup>, site que, segundo Nunes (2021), disponibiliza atividades interativas e imprimíveis que permitem aos professores criarem atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando poucas palavras; (2) o *blog* intitulado *Cultura surda*<sup>21</sup>, com autoria de Hugo Eiji, ouvinte que se interessou pelas produções culturais da comunidade surda e passou a pesquisar e discutir essas produções. O *blog* tem como objetivo disponibilizar um espaço de partilha e promoção de produtos culturais relacionadas às comunidades surdas de diferentes países do mundo.

Cientes de que o resultado das buscas nos mostrava conteúdos pouco acessíveis em Libras e voltados a um público em geral, nós nos voltamos a uma nova fase de buscas. De forma mais específica, concentramo-nos no *Google* buscador e no *Google Play*, considerando os seguintes termos: ‘Libras’, ‘ensino de Libras para surdos’, ‘ensino de surdos’ e ‘jogos para surdos’. Entre os achados, identificamos aplicativos de jogos *Librário*, *AdeLibras* e *AlphaLibras*; aplicativos ou softwares de tradução, *HandTalk*, *Prodeaf* e *VLibras*<sup>22</sup>; SENAI LIBRAS Glossário de Termos da Indústria<sup>23</sup>.

Buscas realizadas em outros domínios, como *YouTube* e *Facebook*, nos permitiram chegar ao que Koper (2003) conceituou como Objetos de Aprendizagem (OAs), ou seja, qualquer arquivo digital. Carneiro e Silveira (2014, p. 239) assim definem OA:

[...] quaisquer materiais eletrônicos (como imagens, vídeos, páginas web, animações ou simulações), desde que tragam informações destinadas à construção do conhecimento (conteúdo autocontido), explicitem seus objetivos pedagógicos e estejam estruturados de tal forma que possam ser reutilizados e recombinaados com outros objetos de aprendizagem (padronização).

Sob esse olhar, chegamos ao *Diário da Fiorella*<sup>24</sup>, que, como destaca Miranda (2022), não foi pensado com o objetivo de ensinar Libras, mas mostra a importância da aquisição da língua de sinais em uma família surda com pais fluentes em Libras. Esse recurso é potente para

<sup>20</sup> Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/atividade-de-libras>. Acesso em: 7 jun. 2025.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://culturasurda.net/sobre-o-site/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

<sup>22</sup> De acordo com Oliveira, Gediel e Pires (2021), o *VLibras* é um conjunto de ferramentas para auxiliar os surdos na comunicação de suas atividades diárias e na disseminação e padronização da Libras. O *VLibras* possui um sistema de glosas já elaborado, permitindo tradução simultânea de uma frase em língua portuguesa escrita para Libras, mediada por um avatar. Promove também acessibilidade em Libras para navegação em sites do governo ou vinculadas a algum órgão governamental (Oliveira; Gediel; Pires, 2021). Possui versões para desktop, smartphone e tablet para Windows, Android e Linux (Lima *et al.*, 2021).

<sup>23</sup> Aplicativo desenvolvido como apoio tecnológico a um glossário que parte de palavras da língua portuguesa para a língua de sinais. Conta com 2691 termos sinalizados e em língua portuguesa na modalidade escrita. Os tutoriais para uso da ferramenta e do glossário estão disponibilizados em língua portuguesa escrita. Mais informações estão disponíveis em: <https://senai-libras.senai.br/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/c/ODiariodaFiorella/videos>. Acesso em: 7 jun. 2025.

o letramento de surdos que nasceram em famílias de ouvintes que não fazem uso da Libras e para ouvintes, a fim de conhecerem e acompanharem esse tipo de interação.

Nas buscas em repositórios acadêmicos, encontramos o Glossário de Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Coordenadoria do Curso de Letras Libras EaD - Florianópolis/SC, o Dicionário da Língua Brasileira de Sinais do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>25</sup> e cursos teóricos de Libras em português na modalidade escrita, disponibilizados na *internet* pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Dos recursos encontrados e descritos, boa parte parecia ter como meta principal o entretenimento, sem o comprometimento de ensinar, ou com a intenção de solucionar um ou outro fenômeno específico de uma determinada realidade, sem critérios definidos tematicamente e desarticulados de atividades proposta ao ensino. Ao revisitarmos os dados identificados no andamento desta pesquisa, verificamos que *links* de alguns resultados não estavam mais válidos, ou, no caso de aplicativos, apenas permitiam acesso pago, ou foram descontinuados. Alguns recursos apresentaram um conteúdo muito específico que não contempla o nível de escolarização ao qual nos debruçamos nesta pesquisa, o Ensino Fundamental. A maior parte do que foi localizado em repositórios acadêmicos traz conteúdo que não corresponde aos objetivos de conhecimento voltados ao letramento de surdos destacados e disponíveis nos eixos 1 – Compreensão/ Leitura em Libras - e Eixo 5 - Crítica e formulação de opinião em Libras -, de Stumpf e Linhares (2021b), a não ser pela ampliação de vocabulário em língua portuguesa.

Tendo em vista o contexto desta pesquisa, direcionado agora para ensino e aprendizado de surdos no ensino fundamental, apresenta-se o Quadro 1, em que são listados, nos itens de 1 a 7, recursos explorados até o momento da banca de qualificação desta tese: aplicativo de jogo *Librário*, aplicativo de celular *Hand Talk* e *Prodeaf*, embora descontinuado<sup>26</sup>, Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, o Diário de *Fiorella*, disponível no *YouTube*, o *blog Cultura surda* e a plataforma *Wordwall*. A partir do item 8, outros recursos são apresentados brevemente para o contexto brasileiro, além de alguns vinculados ao uso da língua de sinais americana (*American Sign Language* – ASL) e à língua inglesa. O Quadro 1, portanto, traz uma síntese das características desses recursos e mais detalhes na sequência.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

<sup>26</sup> O aplicativo foi adquirido pela empresa responsável pelo *Hand Talk* em 2018, conforme notícia disponível em <https://mwpt.com.br/hand-talk-anuncia-aquisicao-da-prodeaf/>, com acesso em 08 jun. 2025. Não há informações mais detalhadas sobre tal negociação, mantendo-se o *Hand Talk* na sua configuração até onde foi possível verificarmos.

Quadro 1 – Dados gerais sobre os recursos com potencialidades para o ensino e o aprendizado da Libras e da língua portuguesa<sup>27</sup>

	Nome	Tipo	Características	Local de hospedagem
1	Librário	Jogo <i>online</i>	Não tem sequência de atividades, proposta voltada ao aumento de vocabulário.	Aplicativo disponível no <i>Google Play</i> ou pelo site.
2	<i>Hand Talk</i>	Tradutor <i>online</i>	Tradução e ensino de sinais em Libras e <i>American Sign Language</i> (ASL) por texto ou por voz, partindo da língua portuguesa para as línguas de sinais oferecidas.	Aplicativo disponível no <i>Google Play</i> que pode ser baixado tanto pelo sistema Android como pelo IOS.
3	<i>Prodeaf</i>	Tradutor <i>online</i>	Tradução de frases da língua portuguesa para a Libras a partir da voz do usuário.	Aplicativo disponível até 2019 por aplicativo de celular.
4	Dicionário da Língua Brasileira de Sinais	Glossário e tradutor	Tradução de termos do português para a Libras, descrevendo o sinal e o contexto em que o sinal deve ser utilizado.	Disponível em: <a href="https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/">https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/</a>
5	Diário de Fiorella	Canal no Youtube	Relato sobre a rotina de uma garotinha surda, brasileira, chamada Fiorella.	Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/c/ODiariodaFiorella/videos">https://www.youtube.com/c/ODiariodaFiorella/videos</a> .
6	Cultura Surda	<i>Blog</i>	Divulgação de produções culturais de e sobre surdos com o intuito de reafirmar a experiência surda e a potência das línguas de sinais e da cultura surda.	Disponível em: <a href="https://culturasurda.net/sobre-o-site/">https://culturasurda.net/sobre-o-site/</a> .
7	<i>Wordwall</i>	Plataforma em forma de repositório	Recursos de ensino de assuntos diversos para professores de diferentes áreas do saber. No caso da Libras, promove expansão de vocabulário em Libras e	Disponível em: <a href="https://wordwall.net/pt-br/community/jogo-em-libras">https://wordwall.net/pt-br/community/jogo-em-libras</a>

<sup>27</sup> Os links apresentados na coluna “Local de hospedagem” foram acessados entre o período de junho a agosto de 2025.

				configuração de mãos. Não apresenta interpretação ou tutoriais em Libras.	
8	DEBASI/INES	Plataforma em forma de repositório	em de	Sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica (DEBASI) do INES, sua intenção é colaborar na organização de materiais bilíngues e disponibilizá-los através da internet. As atividades diversas com jogos de caça-palavras, cruzadinhas, jogo da memória, entre outros têm foco e origem no Colégio de Aplicação (CAp-INES). Há vídeos com temas específicos e sugestões para as quais é preciso acessar arquivos de diferentes formatos, além de vídeos sinalizados e com áudio em língua portuguesa.	Disponível em: <a href="https://debasi.ines.gov.br/">https://debasi.ines.gov.br/</a> .
9	<i>Spread the sign</i>	Dicionário online		Reúne sugestões de diferentes línguas de sinais e disponibilizar termos de forma semelhante ao que faz um dicionário plurilíngue. A pesquisa pode ser feita por frases, categorias, de acordo com registros de 44 países, entre outras informações.	Disponível em: <a href="https://www.spreadthesign.com/pt.br/search/">https://www.spreadthesign.com/pt.br/search/</a> .
10	Mãos aventureiras	Canal Youtube	no	Contação de histórias em Libras por meio de vídeos gravados pela Profa. Dra. Carolina Hessel Silveira, pesquisadora surda. Há 13 vídeos, cada um com uma história, disponibilizados no site até o momento.	Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/maosaventureiras">https://www.youtube.com/maosaventureiras</a> .
11	Canal Casa Libras	Canal Youtube	no	Canal com produções digitais em Libras como resultado do programa de extensão "#CasaLibras: Programa educativo de atenção bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) virtual a crianças surdas", desenvolvido na	Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar">https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar</a> .

			Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Há diversas narrativas sinalizadas e com tradução oral em língua portuguesa. Além das histórias, outros vídeos relacionados a eventos ou temáticas específicas estão disponíveis para acesso gratuito.		
12	<i>ASL Book Club Sign Language For Kids Books</i>	Canal <i>Youtube</i>	do	Conta com músicas e histórias na língua de sinais americana para crianças surdas, com deficiência auditiva e sem deficiência auditiva. Há diversas histórias narradas em ASL, com áudio e legenda em inglês. Os vídeos estão agrupados conforme temáticas das histórias: animais, contos de fada e fábulas, personagem de histórias, contos de Natal, entre outros.	Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/@rockojasper">https://www.youtube.com/@rockojasper</a> .
13	<i>ABC Kids TV- Visual Learning</i>	Canal <i>Youtube</i>	do	Espaço para crianças e famílias desenvolverem habilidades básicas de leitura, matemática, língua de sinais americana, envolvendo cores básicas, letras, palavras e dias da semana, entre outros assuntos por meio de canções infantis populares e rimas infantis. Conteúdo em inglês com interpretação em língua de sinais americana e legenda em língua inglesa escrita que pode ser acessado por crianças pequenas e em idade escolar, surdas e ouvintes.	Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/@abckidstv-visuallearning1532/playlists">https://www.youtube.com/@abckidstv-visuallearning1532/playlists</a> .
14	<i>My go</i>	Canal <i>Youtube</i>	do	Conteúdo semelhante ao disponibilizado no ABC Kids TV, trazendo cinco personagens em diferentes histórias animadas, com sinalização em ASL e áudio em língua	Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/@MyGoSignLanguageforKids-ASL/videos">https://www.youtube.com/@MyGoSignLanguageforKids-ASL/videos</a> .

			inglesa. Pretende alcançar o público infantil de surdos, deficientes auditivos e ouvintes.	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 1 começa trazendo informações sobre o *Librário*, um jogo de cartas virtual que busca estimular, conforme Engler, Castro e Mourão (2015, p. 79), “[...] a aprendizagem da primeira língua dos surdos, Libras, que é uma língua visual-motora e enfatiza a relação entre palavra em Português, imagem como símbolo e sinal”. Utiliza lógica reversa para “[...] estimular a aprendizagem de Libras pelos ouvintes ao contrário do caminho mais comum que é o da oralização do Surdo” (Engler; Castro; Mourão, 2015, p. 79). Enfatiza a relação entre as palavras em português, imagem como símbolo e sinal (Engler; Castro; Mourão, 2015). Foi criado por uma equipe de diversas áreas do conhecimento: Artes Visuais, Pedagogia, *Design* de Produto, *Design* de ambientes, *Design* Gráfico, Letras/Libras, Educação, Licenciatura em Fotografia, disponível no *Google Play* e no *Apple Store*. Também conta com uma comunidade no *Instagram*, no *YouTube* e no *TikTok*, utilizando “*Librário*” como identificação.

O *Librário*, como afirmam Engler, Castro e Mourão (2015), conta com palavras escritas e sinais do campo semântico do dia a dia (‘pássaro’ e ‘mundo’) e do universo das Artes (‘pintura’ e ‘luz’), por meio de cartas virtuais ou na versão física, disponível para compra no site <https://www.librario.com.br/o-libr%C3%A1rio>. Cada carta traz uma foto que representa a produção do sinal em Libras, a palavra em português, o símbolo ou figura correspondente e seta(s) indicadora(s) do movimento da sinalização. As palavras correspondem a uma categoria (Geral, Arte, Meio Ambiente, Matemática, Tecnologia ou Verbos), como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Visão geral do jogo Librário



Imagens no verso de cartas da  
Categoria GERAL



Imagens no verso de cartas da  
Categoria ARTE



Fonte: <https://www.librario.com.br/o-libr%C3%A1rio>.

Pelo que podemos verificar, o jogo tem a intenção de promover a inclusão pelo viés da comunicação e divulgação da Libras, estimulando a popularização e o uso da Libras para surdos e ouvintes por meio de atividade lúdica e inclusão social. Mais informações sobre o recurso também podem ser encontradas em <https://www.librario.com.br/>. A Figura 2 ilustra o jogo da memória disponibilizado no aplicativo.

Figura 2 - Imagens do jogo da memória do aplicativo *Librário*

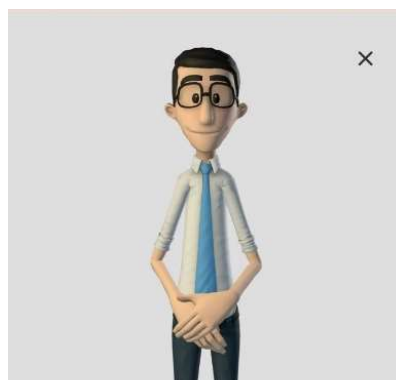


Fonte: Imagens do *Librário* geradas no aplicativo.

Conforme a sequência do Quadro 1, temos o aplicativo *Hand Talk*, ou “mãos que falam”. Segundo Santos e Dantas (2017, p. 501), “[...] é uma solução digital que se propõe a realizar a tradução simultânea de português para a Língua de Sinais, inclusive convertendo textos, imagens e áudios para a Libras”. Santos e Dantas (2017, p. 502) também dizem que o *Hand Talk*:

[...] é um software que possibilita a criação de textos através de sinais associados a letras do teclado, bem como a seleção de sinais dentro de grupos que representam movimentos de mãos ou expressões faciais. Além dessas duas possibilidades de escrita, a ferramenta oferece recurso para o desenho de símbolos livremente, usando uma espécie de pincel.

O objetivo do aplicativo é traduzir e ensinar sinais em Libras e a *American Sign Language* (ASL) por texto ou por voz, partindo da língua portuguesa para as línguas de sinais oferecidas. O tradutor possibilita consultas de sinais por temas e oferece vídeos em Libras com legendas em língua portuguesa e diferentes temáticas da vida cotidiana. A Figura 3 apresenta uma imagem do tutorial que surge ao entrar no aplicativo.

Figura 3 - Imagem do *Hand Talk*

**Olá!**

Olá, eu sou o Hugo, tradutor virtual de língua de sinais da Hand Talk e estou aqui para lhe ajudar!



Próximo →

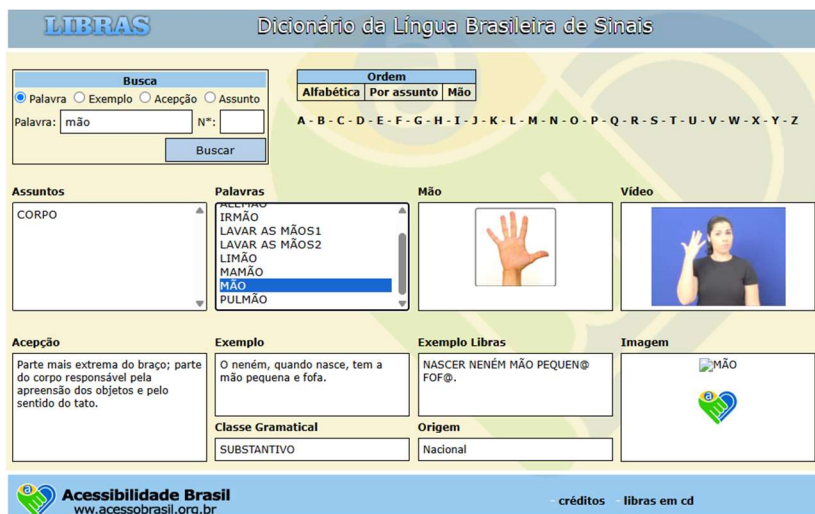
Fonte: Aplicativo *Hand Talk*.

O *Hand Talk* utiliza Inteligência Artificial (IA) para traduzir do português para Libras com personagens que aprendem e melhoram as traduções com frases, contextos e feedbacks enviados pelos usuários. Todo o tutorial inicial é acessível em Libras e em língua portuguesa na modalidade escrita. O *ProDeaf* é um aplicativo disponibilizado até 2019 nos sistemas *Android* e *iOS*<sup>28</sup>. Além do registro da nota 28, não foram encontrados detalhes sobre como se deu a vinculação com o *Hand Talk*, o qual permaneceu com as características originais. O *ProDeaf* era até então uma possibilidade tecnológica de apoio a ouvinte que quisesse transmitir uma mensagem curta a um sujeito surdo, além de apoiar surdo ou ouvinte que desejasse consultar um termo em português-Libras, ou buscasse conteúdo textual em Libras, por meio da tradução automática, ou tradução assistida por intérprete, com representação 3D (Silva, 2014).

Na sequência, tem-se o Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais desenvolvido no INES, conforme ilustra a Figura 4.

<sup>28</sup> O *iPhone Operation System* (*iOS*) é sistema operacional que roda nos dispositivos móveis da Apple Inc., *iPhone*, *iPad* e *iPod touch*.

Figura 4 - Dicionário da Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Imagem gerada do site <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>.

De modo geral, como destacam Carvalho e Garcia (2021), o Dicionário da Língua Brasileira de Sinais apresenta sinais ilustrados da Libras em imagens acompanhadas de um termo conceitual e informações complementares que identificam o valor gramatical e o valor semântico tais como: classe gramatical, exemplo em Libras e em língua portuguesa na modalidade escrita e o assunto (grupo semântico) ao qual a palavra/verbo se refere. Os autores comentam que o Dicionário apresenta sinais locais regionais, nem sempre utilizados em outras regiões do país. Ele não oferece tutoriais de como deve ser utilizado, mas apresenta todas as suas entradas em Libras e uma breve explicação sobre como a transcrição para a Libras foi pensada.

Na Plataforma *Wordwall*, é possível acessar e elaborar atividades personalizadas para a sala de aula, com questionários, associações, jogos de palavras, entre outras formas de trabalhar com conteúdo. O acesso gratuito é limitado, possibilitando criar até 3 atividades, com 12 modelos padrão. Mais detalhes sobre os planos de pagamento, encontram-se em <https://wordwall.net/pt/price-plans><sup>30</sup>. A Figura 5 ilustra a página inicial da comunidade “Jogo em Libras” e “Atividade em Libras”.

<sup>29</sup> Acesso em: 03 set. 2025.

<sup>30</sup> Acesso em: 03 set. 2025.

Figura 5 - Páginas com sugestões para atividades e jogos com Libras no *Wordwall*



Fonte: Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/jogo-em-libras> e <https://wordwall.net/pt-br/community/atividade-de-libras>. Acesso em: 03 set. 2025

É possível observar a diversidade de propostas que podem ser acessadas no site *Wordwall*. Entretanto, o fato de ser necessário pagamento para mais funcionalidades limita o usuário, desestimulando o acesso. Faz-se necessário um estudo mais detalhado da Plataforma para que seja possível explicitar seu alcance para além do vocabulário e escrita da língua portuguesa.

O Diário de Fiorella, o *blog* *Cultura Surda* e a Plataforma *Wordwall* inicialmente não estavam sendo considerados como possibilidades para o ensino e o aprendizado de surdos. Ao revisitarmos os dados, nossa compreensão é de que eles podem se vincular a proposições mais abrangentes como parte de uma proposta de ensino. No que diz respeito ao *blog* *Cultura Surda*, busca-se explorar produções culturais disponibilizadas sobre comunidades surdas de diferentes países do mundo, que envolvem literatura, teatro, filmes, curtas, projetos, músicas. *Diário de Fiorella*, por sua vez, é, segundo Miranda (2022, p. 20), “[...] um canal conhecido das redes

sociais que retrata uma garotinha surda brasileira chamada Fiorella [...]”. Uma das motivações para a criação e divulgação do canal envolve a “[...] circulação e o estímulo a contação de histórias [...]” (Miranda, 2022, p. 22), fator que consideramos importante para o letramento de surdos e que também está como uma das metas do “Letrandolibras”. Temos ainda o *Wordwall*, plataforma online, que permite o acesso e a criação de recursos de ensino. O próximo passo, que será brevemente explorado nesta tese, é verificar suas potencialidades em termos de propostas que podem se vincular ao que estamos buscando por meio do “Letrandolibras”.

Considerando os resultados obtidos até aqui, pode-se afirmar que a língua portuguesa surge como mediadora dos conhecimentos na maioria dos casos. Nos recursos e tecnologias disponíveis e destacados, são predominantes os conteúdos que se voltaram para a LPE como língua de instrução. Ao considerar que todas as proposições analisadas levam em conta a LPE como língua de instrução, infere-se que há recursos que têm como foco a decodificação dos códigos envolvidos, como no caso do Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. Levando-se em conta o pressuposto apresentado na pesquisa de Steyer (2020) de que os professores têm dificuldades em encontrar materiais/recursos de ensino para surdos na *internet*, observamos, por meio do levantamento realizado, que os recursos encontrados parecem objetivar, em maior medida, a visibilidade da Libras, não como base curricular de ensino. Nesses casos, uma maneira de torná-los materiais de ensino e/ou didáticos, conforme Leffa (2007), seria estabelecendo e/ou delimitando temas específicos para diferentes públicos-alvo dentro da temática da surdez.

Ao serem direcionados a diferentes faixas etárias, com diferentes níveis de desenvolvimento, os usuários poderiam optar apenas por traduzir a língua portuguesa para a Libras, à semelhança do que propõe o VLibras, ou ir além, com práticas mais específicas e assuntos mais aprofundados, semelhantemente à proposta do *Librário*. Tais recursos e tecnologias apresentam funcionalidades possíveis no que se refere à produção de listas de vocabulário para aprendentes da língua portuguesa escrita, mas precisam se valer de tutoriais em Libras para alcançarem o objetivo de ampliar o repertório linguístico de palavras em uma perspectiva de trabalho com segunda língua, ou seja, a língua de sinais, que tem o papel de dar o arcabouço necessário à aprendizagem de segunda língua, e à língua escrita, para dar acesso ao conhecimento (Fronza; Muck, 2012; Quadros; Karnopp, 2004). *blog Cultura Surda e Diário de Fiorella*, de outra parte, tendem a oferecer oportunidades de uma interação muito mais próxima do estudante surdo com sua cultura e sua comunidade, embora caiba ao mediador professor, por exemplo, selecionar e direcionar o material mais apropriado.

Reitera-se o fato de que a maior parte dos recursos digitais encontrados não trouxeram a Libras em tutoriais ou como língua de interface. Tal ação se faz necessária à medida que, conforme Maquieira *et al.* (2021), possibilita maior compreensão do surdo na utilização das funcionalidades disponibilizadas pelo recurso de forma a facilitar a aprendizagem. Logo, há a necessidade de fortalecer e qualificá-los com proposições mais significativas ou com sequências de atividades mais voltadas a faixas etárias e/ou níveis de aquisição de língua. Assim, tais recursos ampliariam suas possibilidades de potencializar o ensino de línguas para surdos, por objetivos de conhecimento mais claros ou baseados em bases curriculares, caso esta fosse uma das intenções. Acreditamos que os recursos linguísticos e multissemióticos do texto sinalizado em registro, que fazem parte do Eixo 1, como trazem Stumpf e Linhares (2021b), podem possibilitar expressivo enriquecimento de recursos disponíveis na *internet*, pois potencializam o uso de conteúdos em Libras utilizados no ensino de surdos.

Tais constatações nos permitiram diferentes olhares sobre o que está disponível *online*, de acordo com as buscas realizadas, embora ainda seja necessário revisitar o que selecionamos para esse momento. Foi possível identificar a falta de proposições que, segundo Stumpf e Linhares (2021b), como indica o Eixo 2, poderiam oportunizar o conhecimento e a reflexão de diferentes contextos e situações sociais em Libras, bem como aspectos formais em tradições sinalizadas nas comunidades surdas e seus gêneros. Tais aspectos, se presentes, poderiam potencializar e ampliar as vivências de letramento pelos surdos.

Após os apontamentos sobre os itens 1 a 7, trazemos uma reflexão bastante breve e preliminar quanto aos recursos de 8 a 14 apresentados no Quadro 1. Embora mereçam aprofundamento e um estudo comparativo com os itens anteriores, por limitações de tempo, não faremos no âmbito desta tese. Esperamos dar atenção a isso em trabalhos futuros.

Começamos com o DEBASI/INES, nomeado como site no qual constam diversos materiais que podem ser acessados por meio do menu à esquerda, ou clicando nas imagens que correspondem aos conteúdos e temáticas disponibilizadas, como ilustra a Figura 6.

Figura 6 - Página inicial do DEBASI/INES



Fonte: Imagem gerada do site <https://debasi.ines.gov.br/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 01 set. 2025.

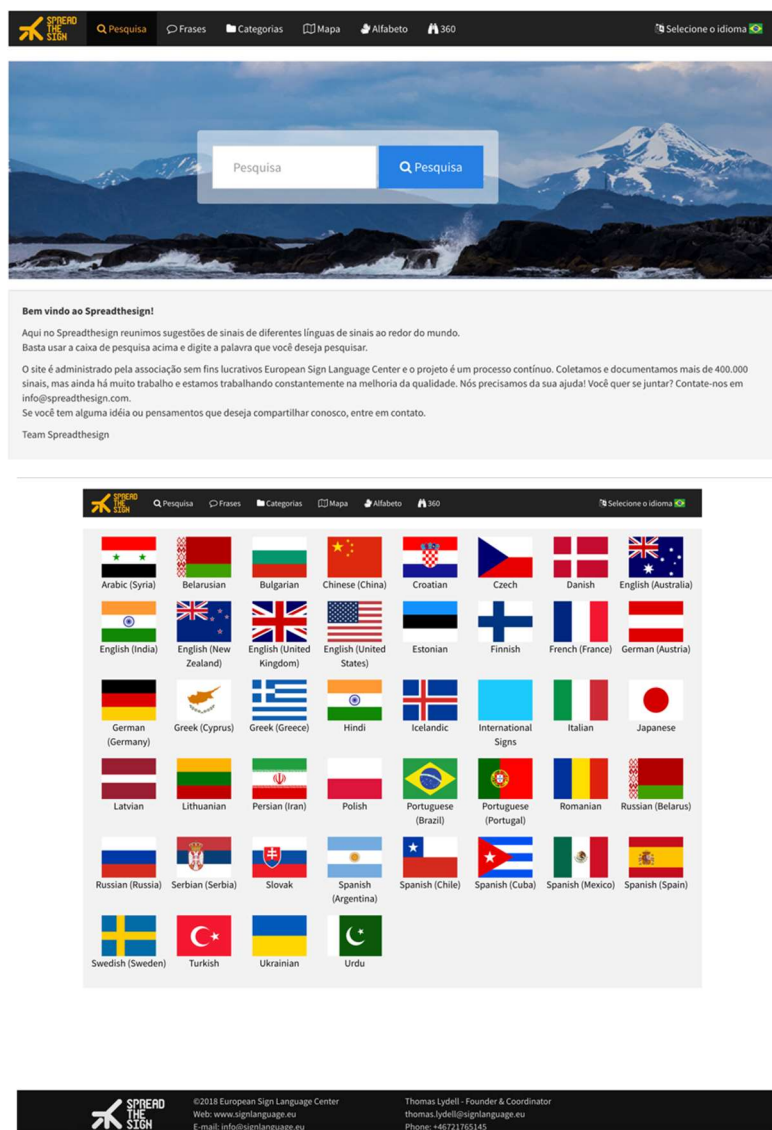
Ao clicar sobre a imagem “Atividades e brincadeiras” ou “Materiais para crianças”, abre-se nova página, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Imagem da página com “material para crianças”

Fonte: Imagem gerada de <https://debasi.ines.gov.br/materiais-para-crianc%C3%A7as>. Acesso em: 01 set. 2025.

Pelo que é possível observar, há uma variedade de temas, assuntos que podem ser acessados por estudantes, professores e demais interessados, exigindo também certo domínio com os recursos digitais para o navegar no site e leitura em língua portuguesa.

Na sequência, há o *Spread the Sign*, que traz sinais de diferentes países, os quais podem ser acessados pela busca por frases, categorias que envolvem assuntos voltados à Religião, Pedagogia, Língua, Artes, entre outros. A Figura 8 apresenta a página inicial e as bandeiras relativas aos 44 países com registros em sinais, embora possa não haver registros de todos os países para todos os assuntos listados.

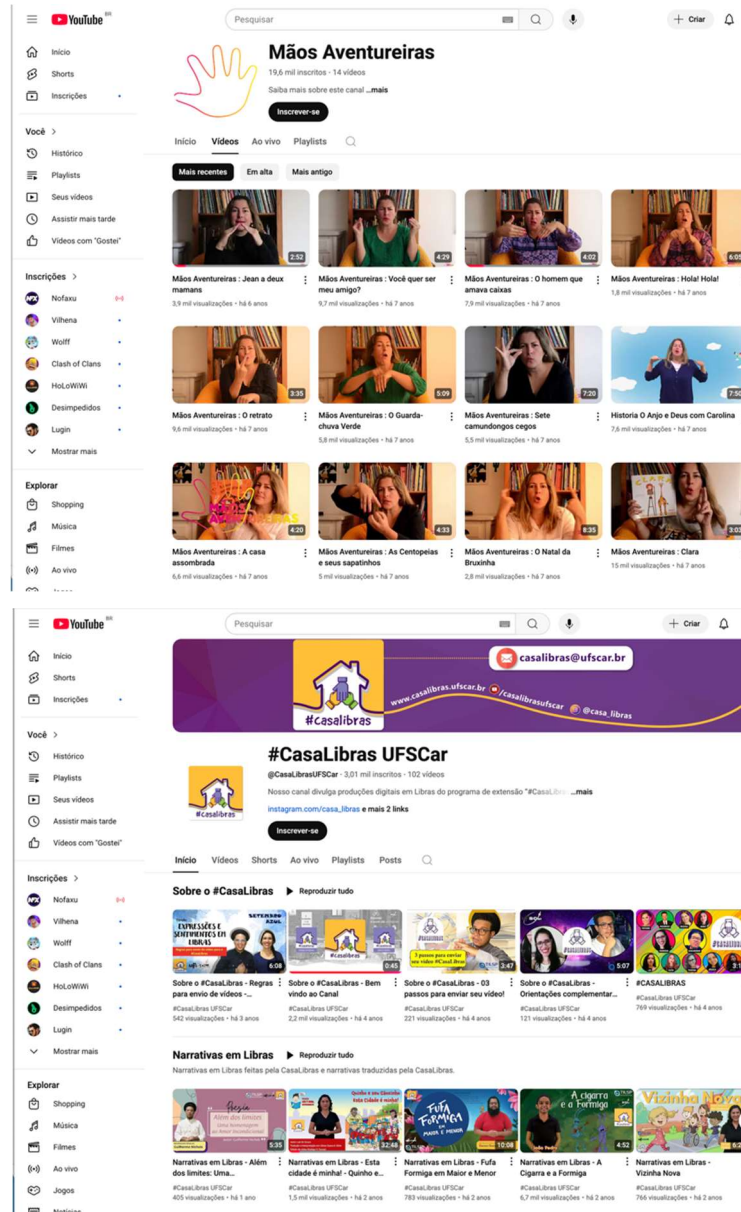
Figura 8 - Páginas do *Spread the Sign*

Fonte: Imagens geradas do site <https://www.spreadthesign.com/pt.br/search/>. Acesso em: 01 set. 2025.

Tem-se um recurso bastante rico para compreender como a língua de sinais se evidencia em diferentes países, a partir de palavras e frases sugeridas. Assim como outros dicionários/glossários já apresentados, também depende de uma boa familiaridade com o site e domínio da língua inglesa para localizar as informações desejadas.

Na sequência do Quadro 1, temos ainda dois canais do *Youtube* voltados à contação de histórias em Libras: *Mãos aventureiras* e o *#Canal Casa Libras*. A Figura 9 ilustra a página inicial de cada um dos canais.

Figura 9 - Imagens tela inicial de Mãos aventureiras e #Canal Casa Libras



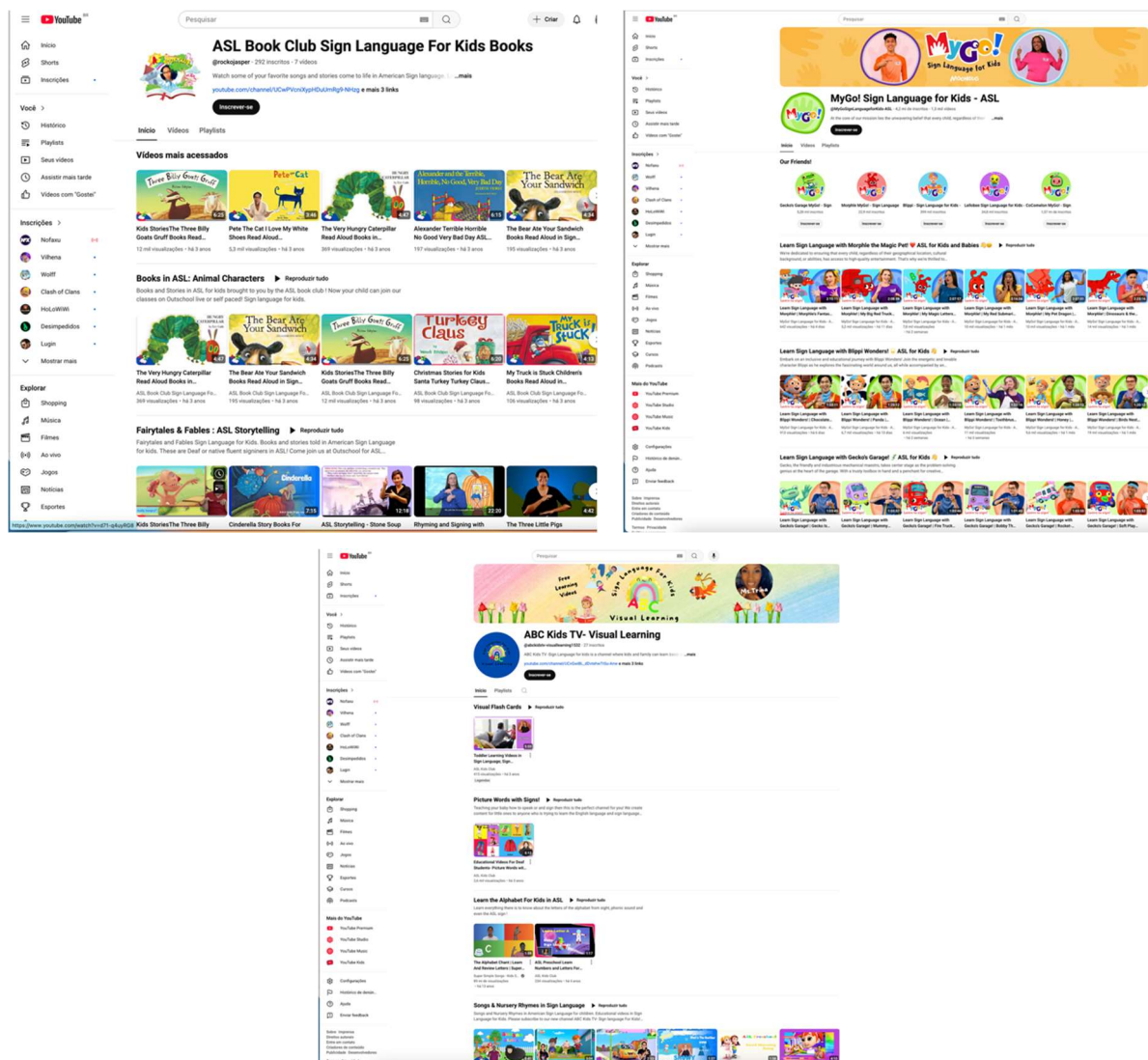
Fonte: Imagens extraídas de <https://www.youtube.com/c/M%C3%A3osAventureiras/videos> e <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar/featured>. Acesso em: 01 set. 2025.

Assim como o “Diário de Fiorella”, ambos os sites trazem narrativas em Libras, mas, na grande maioria dos casos, estão realizando uma interpretação de histórias da literatura infantil, infanto-juvenil ou de obras que circulam no contexto de educação de surdos nos quais se inserem. Como consta na descrição do #Canal Casa Libras, “Os materiais são frutos da generosidade de contadores, parceiros voluntários, surdos e ouvintes, de todo Brasil. Trata-se

da produção de entretenimento em Libras para crianças e adolescentes surdos”<sup>31</sup>. É preciso destacar, como já mencionado, que em “Mãos aventureiras”, as narrativas em Libras são realizadas pela pesquisadora surda, Profa. Dra. Caroline Hessel Silveira.

Os demais recursos (*ASL Book Club Sign Language For Kids Books*, *ABC Kids TV- Visual Learning* e *My Go*) apresentam conteúdo na língua inglesa e na modalidade escrita com interpretação na Língua de Sinais Americana, como ilustra a Figura 10.

Figura 10 - Páginas iniciais do *ASL Book Club*, *My go* e *ABC Kids*



Fonte: Endereços dos respectivos sites<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar/featured>. Acesso em: 01 set. 2025.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@rockojasper>  
<https://www.youtube.com/@MyGoSignLanguageforKids-ASL/featured> <https://www.youtube.com/@abckidstv-visuallearning1532/featured>. Acesso em: 01 set. 2025.

É possível dizer que tais recursos evidenciam uma metodologia que, segundo Bueno (2009), traz expressões e sinais em Libras, a preservação da expressão facial e corporal, mas parece considerar um usuário surdo que esteja no estágio de muitas combinações (Quadros; Cruz, 2011). Colocam-se neste cenário usuários mais proficientes, o que nos leva a prever um público em fase mais avançada do Ensino Fundamental. Disponibilizam-se nos respectivos *sites* histórias infantis e conteúdo em vídeos, com interpretação em ASL caracterizando uma proposta de letramento bilíngue semelhante ao que se propõe no “Letrandolibras”, como mostraremos a seguir, mas com o objetivo de entreter seu público-alvo. Desse modo, o “Letrandolibras” oportunizaria a mediação dessas famílias ouvintes com seus filhos surdos, uma vez que, mais de 90% dos surdos nascem de pais ouvintes como destaca Miranda (2022) e acabam experimentando acessibilidade desigual na educação bilíngue, pois a Libras pode chegar de forma tardia a vida desses surdos.

Os recursos destacados atendem a requisitos para a criação de práticas pedagógicas visuais de apoio à aquisição de Libras destacados por Bueno (2009), como o fato de serem atividades simples, coloridas, mais visuais, porém parecem não explorar leituras icônicas para que as crianças aprendam a ler imagens ou conteúdo menos verbais. No que diz respeito aos canais do *Youtube* que envolvem contação de histórias, podemos considerar que remetem a fases de aquisição da Libras, mas podem requerer o domínio das muitas combinações da aquisição da Libras (Quadros; Cruz, 2011). Tal constatação fica em evidência pela quantidade de informações verbais disponibilizadas. Não se observaram recursos em que haja um controle e distribuição da exibição da imagem para que o usuário não receba muitas informações simultâneas, como apontam Bueno (2009). Cabe destacar que ABC Kids TV, My Go e *ASL Book Club* apresentam associação de textos diferentes, falados e escritos em língua inglesa e na língua de sinais americana, como é sugerido em um dos objetos do Eixo 5 de Stumpf e Linhares (2021b). Ao apresentarem a contação da história em ASL e legenda em língua inglesa escrita, além das imagens das narrativas sinalizadas, oportunizam que o usuário estabeleça a relação entre o diálogo e os diferentes textos, conforme Eixo 1, item 2, recomendado por Stumpf e Linhares (2021b). Embora sejam necessários mais estudos, a fim de explorar todas as funcionalidades dos recursos elencados até aqui, carecem de meios que contribuam para a compreensão do usuário diante de situações diferentes ou de estruturas argumentativas, posicionamento e argumentação. Em adição a isso, também são escassos meios que oportunizem a construção de crítica pessoal e lógica argumentativa, como apontam os objetos de conhecimento mencionados no Eixo 5 em Stumpf e Linhares (2021b). Contudo, vale destacar que boa parte dos recursos não são voltados ao ensino, mas ao entretenimento. Há que

mencionar a inexistência de legendas direcionadas para surdos sinalizantes e a ausência de vídeos tutoriais em língua de sinais, nas redes sociais, para orientar sobre como chegar até os vídeos.

Diante do exposto, passamos a descrever, na próxima seção, alguns aspectos do “Letrando Libras” e de que modo pretendemos potencializá-lo no contexto do ensino de surdos.

#### 4 “LETRANDOLIBRAS” E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS PARA SURDOS

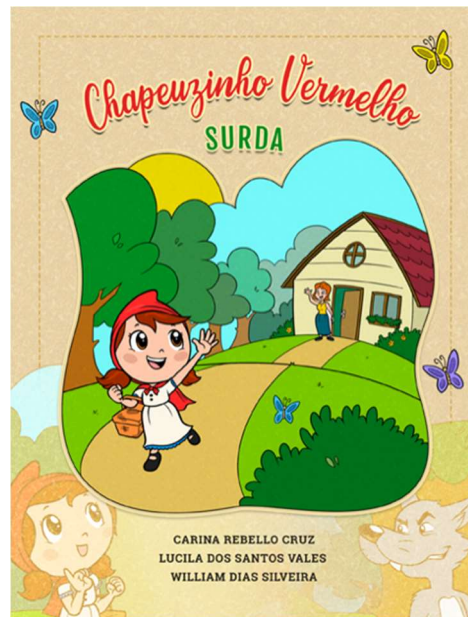
Voltando-nos ao que já foi produzido em relação à educação bilíngue para surdos, à falta de critérios e direcionamentos em recursos disponíveis para o ensino de surdos, às dificuldades nas interações com recursos tecnológicos utilizados para as aulas remotas e, por fim, aos resultados identificados nas proposições previamente analisadas a partir de levantamentos realizados durante a construção da tese, vamos nos direcionando ao “Letrandolibras”. Cabe esclarecer que a implementação do [letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br) deriva dos projetos coordenados pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, e conta com a participação de alunas da iniciação científica do curso de Letras da Unisinos e com esta doutoranda, que traz nesta tese um pouco do caminho percorrido.

Na troca de ideias com colegas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) e professoras de escola de surdos, identificamos a necessidade de um espaço digital que pudesse abrigar possibilidades de interação bilíngue, envolvendo língua portuguesa escrita, Libras e língua de sinais escrita, incorporando a literatura surda. Assim, com base nessas perspectivas e a partir de um projeto inicial de criação do livro da *Chapeuzinho Vermelho Surda*, de autoria de Carina Rebello Cruz, Lucila dos Santos Vales e Willian Dias Silveira, surgiu o “coração” do “Letrandolibras”.

Inicialmente, com recursos dos projetos de pesquisa coordenados pela orientadora desta tese, houve apoio para a conclusão do livro, que dependia de trabalho nas ilustrações e diagramação, além da dedicação dos autores para narração da história em Libras. Foi utilizada verba dos projetos para impressão do livro e distribuição gratuita a escolas de surdos assim que o “Letrandolibras” estiver em condições de ser compartilhado. *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024) foi então finalizada para a proposição de atividades que contemplem o letramento de crianças surdas e ouvintes via “Letrandolibras”.

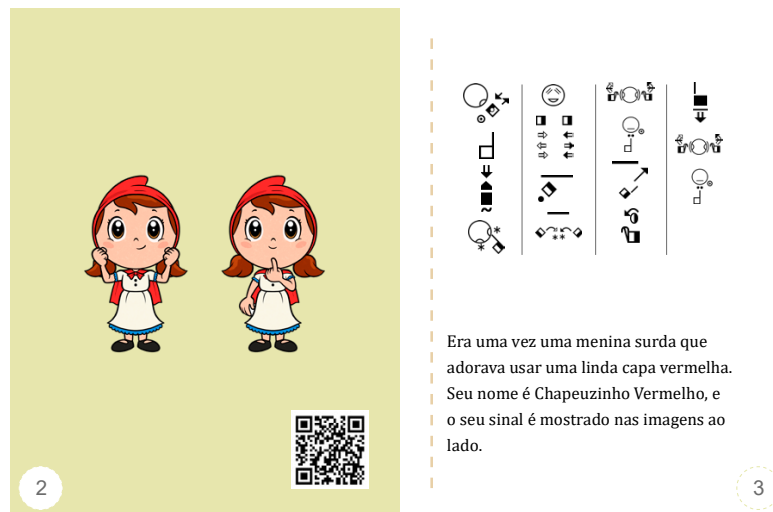
Para que seja possível visualizar um pouco da obra, apresentam-se imagens da capa e de algumas das páginas do livro, na sua versão impressa, começando com a Figura 11, que traz a capa, e a Figura 12, com as primeiras páginas da história.

Figura 11 - Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho Surda”



Fonte: Cruz, Vales e Silveira (2024).

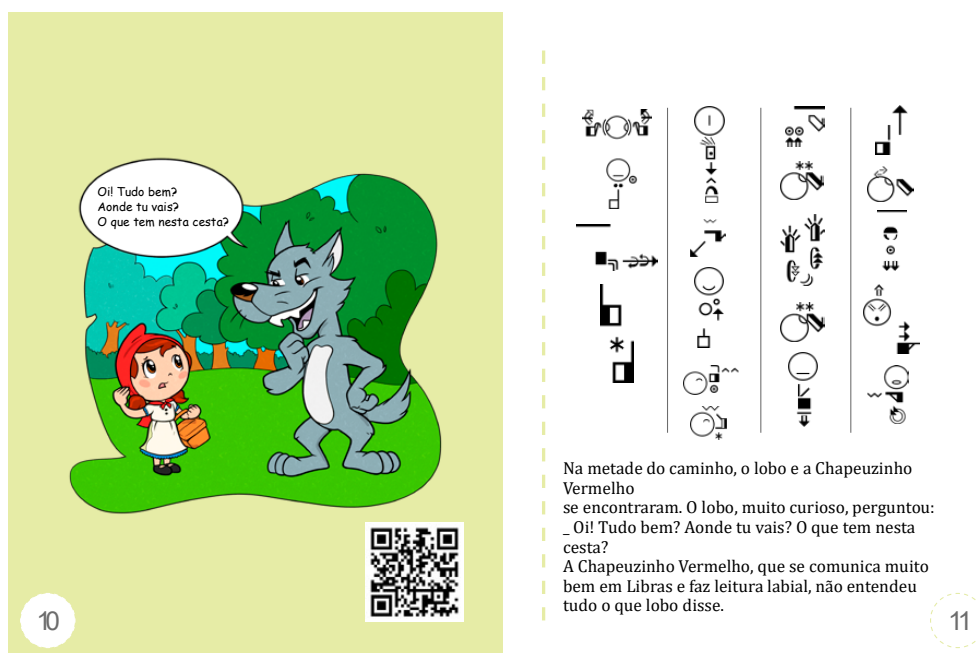
Figura 12 - Páginas do livro “Chapeuzinho Vermelho Surda” (a)



Fonte: Cruz, Vales e Silveira (2024, p. 2-3).

Na Figura 12, percebe-se, acima do texto em língua portuguesa, a língua de sinais escrita (SW) correspondente ao trecho. Há o *QR Code* ao lado esquerdo que permite acesso à história em Libras. A Figura 13 mostra a parte da história em que a personagem encontra o Lobo.

Figura 13 - Páginas do livro “Chapeuzinho Vermelho Surda” (b)



Fonte: Cruz, Vales e Silveira (2024, p. 10-11).

De acordo com a Figura 13, característico de história em quadrinhos, há o registro em balão da fala do Lobo Mau. Nesta cena já se evidencia a dificuldade de compreensão da Libras pelo Lobo. Apenas algumas cenas contam com balões de fala, pois, na maioria dos casos, a comunicação se dá por meio da Libras.

A Figura 14, por sua vez, mostra página do glossário, com vocabulário da história em língua de sinais escrita, no português escrito e a coluna com o *QR Code* para cada palavra sinalizada. Todos esses códigos podem ser acessados por câmera de celular. Na página 30 do livro, conforme mostra a Figura 14, há duas possibilidades para o acesso à narrativa em Libras: a primeira pensada para crianças na faixa etária da Educação Infantil, indicada como “Nível Básico”, e a segunda, indicada para o Ensino Fundamental, caracterizada como “Nível Avançado”.

Figura 14 - Páginas do livro “Chapeuzinho Vermelho Surda” (c)



Fonte: Cruz, Valles e Silveira (2024, p. 30-31).

Percebe-se, assim, a perspectiva bilíngue da educação de surdos, trazendo língua portuguesa escrita, língua de sinais escrita e Libras, por meio de uma história que passa a fazer parte da literatura surda, com dois diferenciais importantes em relação ao que já existe: o acesso à sinalização por meio dos vídeos na versão impressa e seu formato digital no “Letrandolibras”. Junto a isso, haverá um roteiro com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com base na história, visando perceber a diferença entre a Língua Brasileira de Sinais, a Língua de Sinais Escrita e língua portuguesa na modalidade escrita, além de demonstrar compreensão de solicitações em Libras. Adicionalmente, o usuário poderá assistir a histórias sinalizadas, conhecer as histórias que fazem parte da literatura surda e explorar a escrita de sinais por meio da literatura surda (Stumpf; Linhares, 2021a). A partir do Eixo 1, Compreensão/Leitura em Libras, Eixo 2, Produção/Escrita em Libras, Eixo 3, Fala e diálogo em Libras, e 5, Crítica e formulação da opinião em Libras, de acordo com Stumpf e Linhares (2021b), serão criadas proposições de atividades que visem à reconstrução da organização textual sinalizada para desenvolver a habilidade de planejar e produzir por meio de registro em vídeo a recontagem com base nas narrativas do “Letrandolibras”. Além disso, como já brevemente mencionado, os recursos apresentados na seção anterior, pelo que se pode identificar, são capazes de interagir com as futuras propostas de ensino a partir do “Letrandolibras”, aproveitando o que está sendo disponibilizado no âmbito de ampliação de vocabulário e/ou acesso à produção cultural

surda, por exemplo. Observou-se ainda que a interface de alguns dos recursos favorece a correspondência entre o que é falado, sinalizado e escrito, um dos requisitos para criação de atividades contemplados por Bueno (2009).

O [letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br) conta com narrativas acessíveis em Libras, em *SignWriting* e pretende disponibilizar legendas, quando pertinente. As narrativas disponibilizadas até o momento são “Chapeuzinho Vermelho Surda” (Cruz; Vales; Silveira, 2024), “Rapunzel Surda” (Silveira; Karnopp; Rosa, 2011a) e “Cinderela Surda” (Silveira; Karnopp; Rosa, 2011b).

Tal proposta visa a atender desde crianças pequenas da Educação Infantil a estudantes do 1º ano ao 5º anos do Ensino Fundamental I sob uma perspectiva bilíngue para surdos em que a Libras é considerada a língua por meio da qual o conhecimento de mundo e da língua portuguesa é adquirido. O “Letrandolibras” disponibilizará atividades que se voltem às competências específicas de ensino de surdos, principalmente a competência (9), do conjunto de competências específicas de Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental disponível em Stumpf e Linhares (2021b), que envolve práticas de leitura literárias sinalizadas que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição e valorizem “[...] a literatura e outras manifestações artísticas-culturais em Libras como modo de acesso às dimensões lúdicas, de imaginação e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura sinalizada” (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 55-56). Isso direciona o envolvimento com práticas de leitura literária sinalizada de modo a dar acesso às dimensões lúdicas, de imaginação e encantamento aos surdos, bem como pelo reconhecimento do potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura sinalizada em concordância com o que se busca no “Letrandolibras”. Soma-se a essa competência o Eixo 1 (Stumpf; Linhares, 2021b), que remete à Compreensão/Leitura em Libras. Tal concordância com os Referenciais descritos por Stumpf e Linhares (2021b) se dá pela dialogia “[...] com as demandas propostas pela comunidade surda brasileira em diversos documentos e pesquisas, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) [...]”.

Segundo Ramos e Martins (2018), a BNCC não especifica a forma de planejar e construir um currículo que leve em conta as especificidades da aprendizagem dos surdos, nem descreve como funciona este processo de formação de currículo para o indivíduo surdo. Tal lacuna, nos motivou a refletir ainda mais sobre como o desenvolvimento das

competências e habilidades específicas de surdos vêm sendo pensadas. Desse modo, em concordância com Brito e Ribeiro (2022), acreditamos que Stumpf e Linhares (2021b) permitem-nos, a partir dos referenciais e das competências específicas para surdos, (re)pensar novas práticas de currículo e de proposições de ensino de forma estruturada no protagonismo de docentes e estudantes surdos.

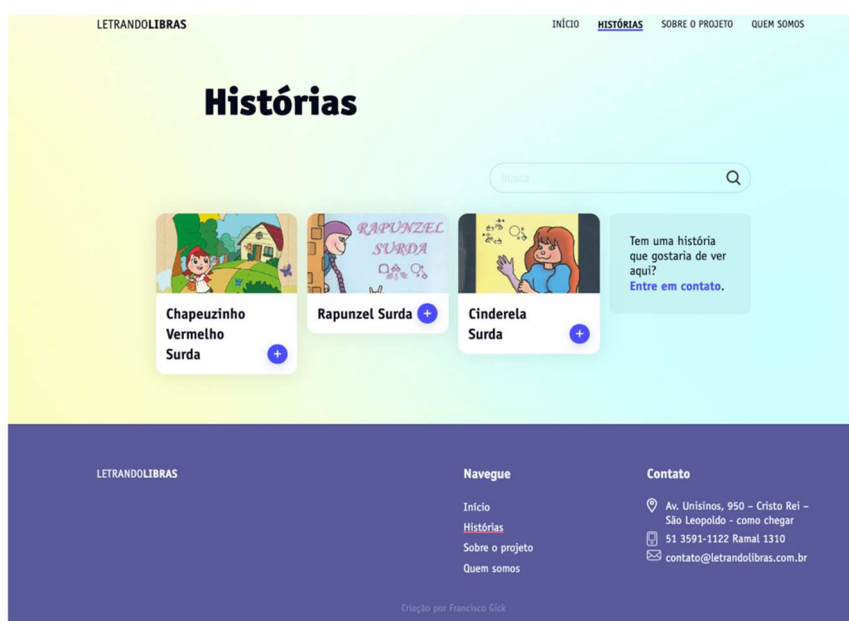
Para Stumpf e Linhares (2021b, p. 46),

O desenvolvimento educacional de estudantes surdos necessita ocorrer na língua de instrução, com a presença de professores surdos e professores bilíngues. Professores bilíngues necessitam ter um conhecimento proficiente da constituição da comunidade surda, compreender experiências visuais, se apropriar das particularidades culturais que compõem a história de vida dos surdos, e da literatura, e da arte surda, reconhecendo essas especificidades da língua e da cultura para, assim, mediar com propriedade a construção do conhecimento das crianças surdas.

Assumindo essa perspectiva, o “Letrandolibras”, no estágio em que se encontra, disponibiliza histórias que contarão com sugestões de atividades em português escrito, língua de sinais escrita e em Libras, elaboradas por pesquisadores colaboradores, assim como demais usuários, para serem acessadas por professores nas escolas e fora de contexto escolar, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para que se tenha uma ideia da configuração do “Letrandolibras” até o momento, apresentamos a Figura 15, com acesso possível às 3 narrativas já mencionadas.

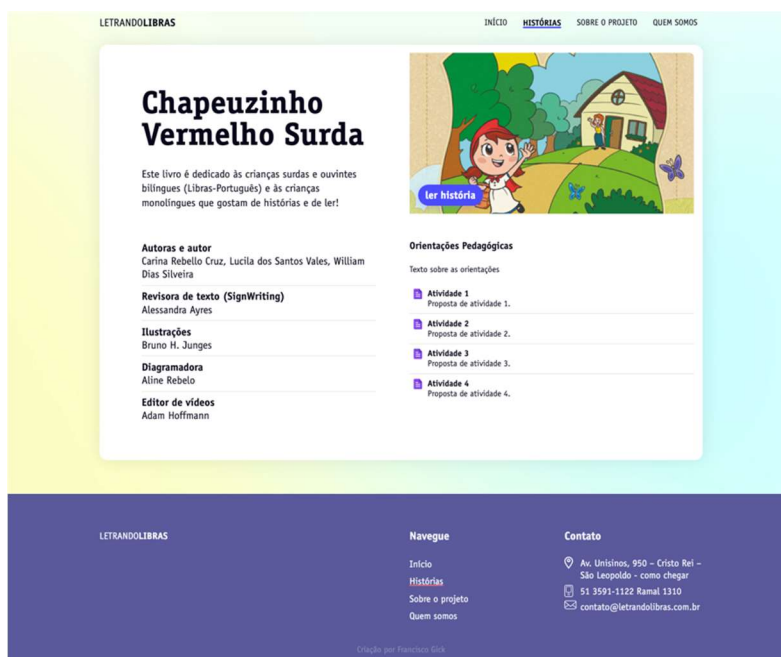
Figura 15 - Página inicial do letrandolibras.com.br



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao clicar sobre a imagem que corresponde à história, chega-se à página ilustrada pela Figura 16.

Figura 16 - Página inicial de acesso à história da Chapeuzinho Vermelho Surda (Cruz; Vales; Silveira, 2024)

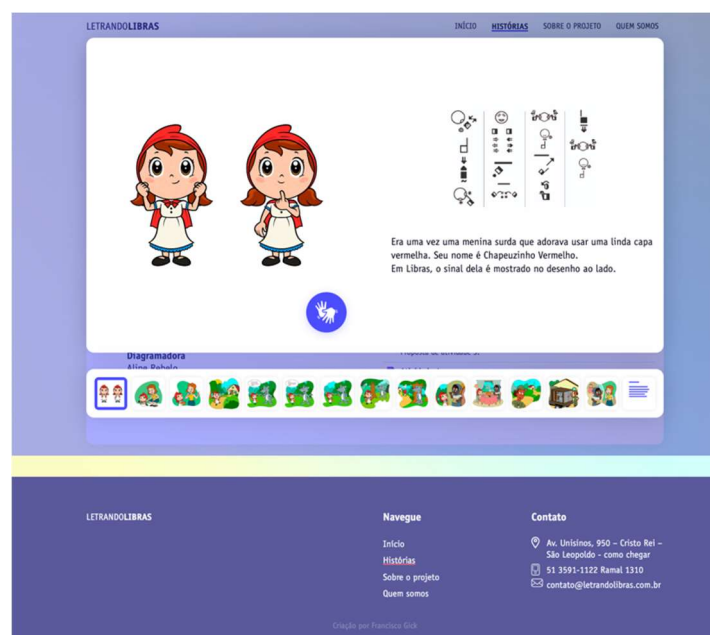


Fonte: Acervo da pesquisa.

Embora o “Letrandolibras” esteja em uma etapa inicial de construção, percebemos, na Figura 18, as informações sobre a história e a simulação de uma lista de possíveis atividades relacionadas à narrativa, que deve considerar a perspectiva bilíngue. Está prevista também a inserção de vídeos em Libras para orientar os usuários surdos em relação ao uso do site e acesso às funcionalidades.

Da mesma forma que no livro impresso, a história no formato digital inicia com a apresentação da Chapeuzinho, como vemos na Figura 17.

Figura 17 - Início da história *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024) no letrandolibras.com.br

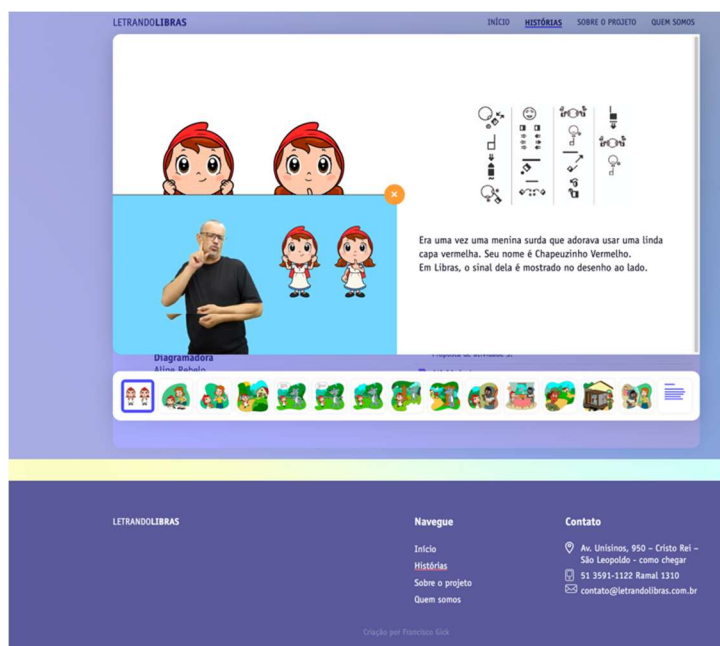


Fonte: Acervo da pesquisa.

Na parte de baixo da página da história, a partir do que vemos na Figura 17, que corresponde às páginas 1 e 2 do livro impresso, estão disponibilizadas as demais cenas da história para que o usuário possa clicar de uma em uma, ou manipulá-las para mudar o curso da história, formando outras, em sequências diferentes. Além dessa interação com as imagens, com texto e com vídeo em Libras, o usuário terá contato com as línguas e será estimulado a produzir novos textos nessas modalidades, entre outras possibilidades.

A Figura 18, na sequência, ilustra o acesso ao vídeo que narra essa parte da história em Libras, ao clicar no ícone azul com as duas mãos na cor branca, identificando a acessibilidade em Libras.

Figura 18 - Imagem da sinalização do início da história ainda em versão preliminar

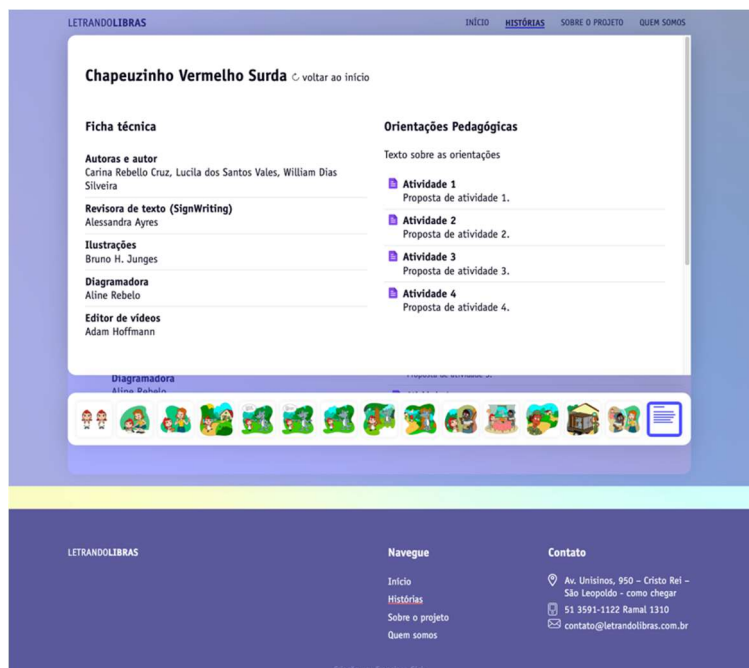


Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesse momento, o usuário tem acesso à Libras, ao texto em português escrito e à escrita em sinais. Estamos considerando a possibilidade de aumentar a janela da narrativa em Libras, à esquerda, uma vez que reproduz as imagens da página, e os demais registros ficam à direita.

Se o usuário chegar ao último quadrinho da história, abrirá uma página como mostra a Figura 19, com o que poderia ser considerado como um menu da história e/ou créditos da produção.

Figura 19 - Menu geral da história *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Embora não sejam apresentadas aqui, a lógica de acesso às outras duas histórias é semelhante. *Chapeuzinho Vermelho Surda*, de Cruz, Vales e Silveira (2024), conforme mencionado, conta com a língua de sinais escrita na sua composição, da língua portuguesa escrita, bem como imagens e ilustrações para auxiliar no letramento visual do público-alvo. Cada página do livro contém um *QRCode* de acesso à narrativa em Libras. No “Letrandolibras”, há a disponibilização das imagens e dos vídeos das narrativas em Libras. Com base na história em seus diferentes formatos, serão apresentadas sugestões para desenvolver o aprendizado das línguas em suas respectivas modalidades, visando ao letramento bilíngue de surdos e, conseqüentemente, dos ouvintes que “navegarem” pelo “Letrandolibras”, clicando, por exemplo, nas opções indicadas com “Atividade 1, 2, ...”, na lista de “Orientações Pedagógicas” que fica à direita da Figura 21. Entre as possibilidades de interação com as histórias está a manipulação das imagens pelo usuário, a fim de elaborar diferentes versões da narrativa, explorando, paralelamente, formas de narrar/escrever em língua de sinais e em língua portuguesa.

Diante do que propõem os Eixos 1, 3 e 5, destacados por Stumpf e Linhares (2021b), os requisitos de Bueno (2009), as considerações de Karnopp e Peluso (2025) sobre materiais didáticos, passamos à descrição da proposição didática.

#### 4.1 “CHAPEUZINHO VERMELHO SURDA”: DO LIVRO IMPRESSO À NARRATIVA DIGITAL NO “LETRANDOLIBRAS”

Além das páginas que compõem a história, o livro impresso conta com um encarte com todas as cenas utilizadas na obra. Essas cenas podem ser manipuladas durante as atividades com o livro na sala de aula, independente de recurso digital, em casa, individualmente ou em grupos. A exemplo de atividades que podem ser disponibilizadas e para que seja possível visualizar a proposição, optamos por descrever atividades consideradas ainda como protótipos que podem vir a integrar o “Letrandolibras” com base no objeto de conhecimento intitulado “Compreensão diante de situações e problemas diferentes”. Tal objeto compõe o Eixo 5, de Stumpf e Linhares (2021b), intitulado “Crítica e formulação de opinião em Libras”.

Neste sentido, valemo-nos da perspectiva da educação bilíngue de surdos, que tem a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, em consonância com as perspectivas de Stumpf e Linhares (2021b). Centramo-nos a personagem Chapeuzinho Vermelho Surda (Cruz; Vales; Silveira, 2024), para oportunizar a compreensão de diferentes possibilidades de se fazer a leitura de uma mesma narrativa gerando diferentes situações de uma mesma história, porém com sentidos diferentes, pensada para usuários do Ensino Fundamental I, mais especificamente do 1º ano. Essa proposta foi pensada para essa etapa do Ensino Fundamental, tendo em vista a fase de aquisição da Libras que, de acordo com Quadros e Cruz (2011), é compatível com a fase de múltiplas combinações de sinais, mais proficientes em Libras e, portanto, mais preparados para o desenvolvimento do senso crítico, visando também ao desenvolvimento de uma visão diferente do formato tradicional de interação das contações de histórias feitas por ouvintes.

Para tornar o “Letrandolibras” um espaço para o ensino e o aprendizado de línguas, além de compartilhar não apenas um repositório de informações, as atividades de ensino estão sendo planejadas, como já vem sendo indicado, com base nos Eixos 1, 3 e 5 dos Referenciais de Stumpf e Linhares (2021b). A intenção é de que tal(is) atividade(s) ocorra(m) após a história ser contada em Libras pela professora ou alunos mais experientes. Isso pode acontecer em sala de aula, ou na casa dos usuários. Neste caso, a contação pode ser realizada por familiares ou por quem se dispuser a narrar. Acreditamos que, com essa(s) proposta(s), o(s) usuário(s) pode(m) desenvolver habilidades

contempladas por Stumpf e Linhares (2021b), em seu Eixo 5, que se referem a: i. Compreender a ideia apresentada no texto sinalizado; ii. Opinar sobre o comportamento dos personagens na narrativa; iii. Opinar sobre a narrativa em Libras sendo capaz de responder se gostou ou não da história; e iv. Compreender, por meio do texto em Libras, a divergência de opinião dos personagens, tendo em vista a mediação de um outro usuário mais experiente. No Eixo 3, conforme Stumpf e Linhares (2021b), também há habilidades que podem contribuir com o ensino deste público-alvo no que diz respeito a: a) Compreender a estrutura das narrativas simples e outros discursos; b) Assistir a uma narrativa em Libras e produzir um desenho; e c) Produção de texto em falas sinalizadas. Somam-se aos eixos 5 e 3, o Eixo 1, com as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: 1) Identificar personagens e suas ações em uma narrativa simples; e 2) Identificar personagens surdos e experiências visuais surdas nas narrativas.

No encarte disponibilizado no livro a partir da p. 36, os usuários podem recortar as 14 imagens que correspondem às cenas da narrativa e realizar diferentes combinações a que podem resultar em novas histórias, conforme suas experiências e criatividade. Podem ser convidados a reorganizar as imagens fora da ordem original para que percebam a sequência em que os fatos acontecem na narrativa.

Para desenvolver a habilidade de compreender a ideia apresentada no texto sinalizado, como orienta o Eixo 5 (Stumpf; Linhares, 2021b), os usuários podem ser convidados a sinalizar o que entenderam da contação de histórias, colocando as figuras recortadas na ordem dos fatos que a história acontece em uma folha A4, ou no próprio caderno para que as informações fiquem disponíveis e possam ser acessadas sempre que necessário. Em adição aos 5 objetos de conhecimento, consideramos os requisitos para a criação de práticas pedagógicas visuais de apoio à aquisição de Libras e língua portuguesa escrita mencionados por Bueno (2009). Tais requisitos, conforme Bueno (2009), devem ser associados ao perfil das crianças e simples de usar, divertidos e coloridos, críticos e originais, agradáveis, atóxicos, além de estimular a imaginação. É preciso também se voltar à criação da interface<sup>33</sup> de um ambiente virtual com correspondências entre o que é falado, sinalizado e o que é escrito para facilitar a comunicação. Além disso, é essencial priorizar a atenção, a atratividade do conteúdo que deve ser menos verbal e mais visual.

---

<sup>33</sup> Consideramos “interface”, a partir de Bueno (2009), como um ambiente digital com vários recursos que podem ser explorados e dão apoio à aprendizagem. Permite a interação entre usuário(s) e computador, ou *smartphone* e *tablet*.

Assim, como em um álbum de figurinhas numeradas, o usuário poderia demonstrar que percebe como as estruturas argumentativas de uma narrativa se organizam. Além disso, poderia sinalizar sobre sua opinião a respeito do comportamento dos personagens na narrativa e opinar sobre o que pensa(m) da narrativa (se gostou ou não dela), fazendo, assim, a construção de sua crítica pessoal e lógica argumentativa, como destacam Stumpf e Linhares (2021b).

Ao observar as figuras recortadas do encarte, é possível dialogar sobre o que acontece em cada fase da história. Por exemplo, depois de se promover o diálogo sobre comportamentos dos personagens da narrativa da *Chapeuzinho Vermelho Surda*, praticando trocas de turno para que se possa entender a relevância de se estar atento/a ao andar pela rua e na interação com pessoas desconhecidas ao caminhar a rua, um jogo de trilha pode ser realizado entre os estudantes, ou entre as pessoas que estiverem interagindo. A Figura 20 sugere uma proposta nessa direção.

Figura 20 - Jogo de Trilha sobre a história Chapeuzinho Vermelho Surda (Cruz; Vales; Silveira, 2024)



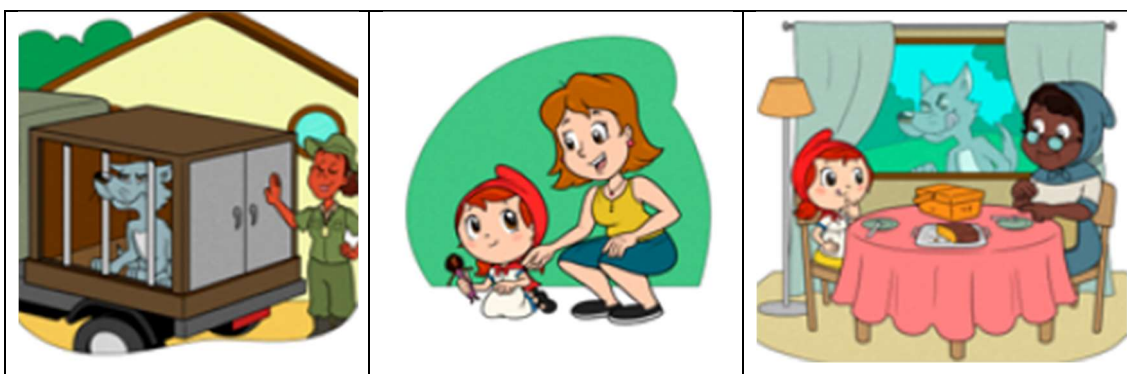
Fonte: Elaborada pela autora no Canva, com base em cenas da história disponíveis no encarte do livro.

Além de se pretender oferecer a atividade da trilha no “Letrandolibras”, todas as atividades terão uma versão em pdf para que possam ser utilizadas em formato impresso, sem depender da *internet*, com acesso liberado para qualquer usuário, com instruções e possibilidade de tutoriais em Libras, além da língua portuguesa escrita. Então, como se faz em jogo dessa natureza, com o uso de um dado que podem conter numerais em Libras, cada jogador vai poder avançar as casas e seguir pela trilha do **INÍCIO**, onde está a figura da *Chapeuzinho Vermelho Surda*, até a **CHEGADA**, correspondendo ao final da história, em que Chapeuzinho já está com vovó comendo o bolo que levou a ela. Durante o jogo, pode-se, além de ler o que está escrito, conversar em Libras sobre cada momento da trilha, esclarecendo cada contexto, entre outras possibilidades, dependendo das características de cada usuário e do objetivo para a realização da atividade.

Outra possibilidade é orientar o usuário a perceber os elementos notacionais da escrita na contação sinalizada da narrativa do livro impresso, para dar-lhe a oportunidade de perceber os diferentes tipos de suporte que existem para a contação de histórias tanto em Libras como em língua de sinais escrita e língua portuguesa escrita (livro, jornal, site, vídeo, entre outros), como sugerem Stumpf e Linhares (2021b). Nesse caso, a proposição está fundamentada no encarte do livro impresso, mas poderia aproveitar a oportunidade para apresentar a mesma história disponível no “Letrandolibras”, que se encontra em outro suporte.

Além de considerar as imagens no seu todo, ou seja, as 14 cenas da história, é possível também trabalhar com 3 cenas, ilustradas na Figura 21, em que se pode criar outra perspectiva da narrativa.

Figura 21 - Imagens retiradas do encarte de Chapeuzinho Vermelho Surda (a)



Fonte: Cruz, Vales e Silveira (2024).

Por exemplo, se a criança selecionar essas 3 imagens, pode recuperar e recontar em Libras a passagem da história relativa a cada cena, pode reorganizar as figuras e contar uma nova história, destacando diferenças da versão original. Depois disso, a criança pode escrever em português a nova história. Também pode se valer da língua de sinais escrita para registrar a história criada. A Figura 22 traz outras 4 imagens que também podem render diferentes possibilidades para o uso da Libras, da língua portuguesa e da língua de sinais escrita.

Figura 22 - Imagens retiradas do encarte de Chapeuzinho Vermelho Surda (b)



Fonte: Cruz, Vales e Silveira (2024).

Ao olharmos para a imagem da Chapeuzinho Vermelho, sinalizando, como mostra a Figura 22, pode-se retomar a sinalização da personagem, perguntar sobre outras personagens de contos de fada, as quais podem ser apresentadas por meio do sinal em Libras, caso seja conhecido ou, do contrário, se pode sugerir uma pesquisa com amigos e familiares sobre essas outras histórias, como *Rapunzel Surda* (Silveira; Karnopp; Hessel, 2011a) e *Cinderela Surda* (Silveira; Karnopp; Hessel, 2011b). Também pode-se questionar sobre o que se conhece da história da Chapeuzinho Vermelho em outras versões, considerando, na medida do possível, a interação entre ela e o Lobo nesta versão, conforme imagens da Figura 23, incluindo o não domínio da Libras pelo Lobo.

Com a imagem da *Chapeuzinho Vermelha surda*, mais especificamente, dialogando com o lobo, pode-se propor ao usuário que estruture novas falas ou diálogos a partir do que vê na comunicação feita em língua portuguesa escrita. Todas essas possibilidades de uso das imagens promovem o uso da Libras, da língua de sinais escrita e da língua portuguesa. Vai depender do professor ou de quem estiver se valendo da história como administrar o tempo destinado a cada atividade e como poderá levar a história adiante, na interação com outras histórias e na sua relação com o cotidiano. Faz-se necessário lembrar que as referidas histórias se encontram à disposição no

“Letrandolibras” para que os estudantes e crianças em geral possam também acessar, com base em orientações apresentadas no [letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br) e interpretadas em Libras.

Acreditamos que, quando associados conteúdo acessível em Libras e tecnologias digitais que se propõem a um ensino bilíngue de surdos, consegue-se alcançar, como já sugeria Oliveira (1993), um sentido composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo por meio do que se lê nas narrativas literárias, representadas aqui pelas narrativas da cultura surda que já integram o “Letrandolibras”, significadas pelas proposições de atividades de ensino e aprendizado.

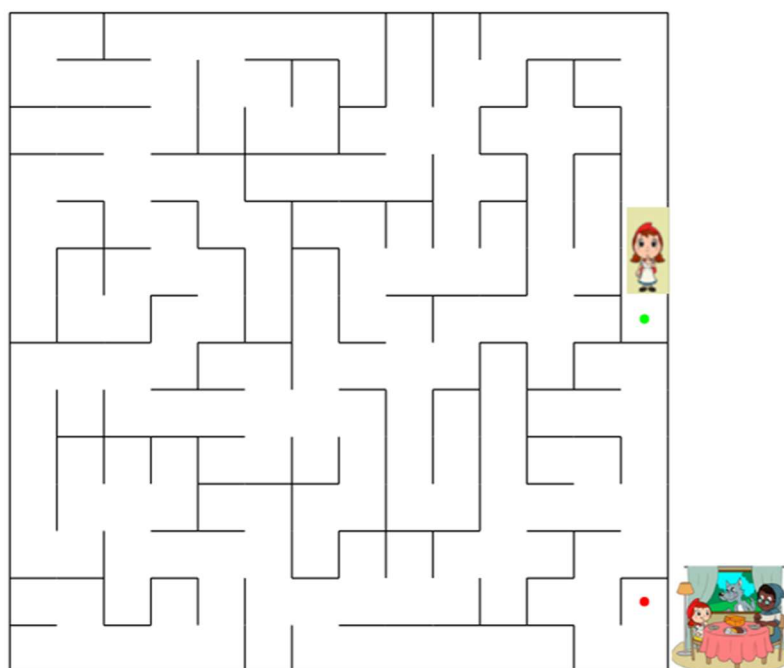
Para a elaboração de materiais didáticos, precisamos nos valer de aspectos de diferentes ordens para que se possa oportunizar aprendizagem. Com base no que indica Vygotsky (2010), pode-se oportunizar desde tarefas realizadas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais competentes e com habilidades plenamente adquiridas, como também, de acordo com Karnopp e Peluso (2025), oferecer recursos com temáticas/conteúdos multimídia.

Com o encarte do livro, no qual constam as cenas da história, percebe-se o princípio da segmentação, que, como afirmam Karnopp e Peluso (2025), permitem que os conteúdos sejam apresentados por partes, neste caso a narrativa é apresentada por partes.

Ainda é importante verificar com os alunos aos quais se destina o material se os elementos e/ou aspectos do conteúdo a ser ensinado no material de ensino são adequados ou devem ser (re)pensados com base na observação dos resultados desse público-alvo. É necessário verificar também se houve ou não aprendizagem tomando como parâmetro a capacidade dos aprendizes de resolverem sozinhos um problema, independentemente da ajuda de um mediador (Bravo; Perovano, 2020). No caso da atividade com o encarte do livro da *Chapeuzinho Vermelho Surda*, pode-se realizar a atividade com mediador para o diálogo por meio do livro impresso ou no site. Esse usuário deve ter autonomia no uso das tecnologias digitais, ser capaz de realizar a leitura da narrativa no livro e seguir na atividade sem necessitar de esclarecimentos prévios.

Partindo de tais premissas, voltamos nosso investimento na proposição da Figura 23, a partir da atividade de Labirinto a seguir:

Figura 23 - Atividade de Labirinto com base em Chapeuzinho Vermelho Surda (Cruz; Vales; Silveira, 2024)



Fonte: Imagem gerada por IA a partir do Aplicativo Canva.

Na proposição da Figura 23, tem-se um labirinto<sup>34</sup>, cujo ponto de partida conta com a figura da *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024). Na chegada está a imagem da menina com a vovó. Na narrativa de Cruz, Vales e Silveira (2024), *Chapeuzinho Vermelho Surda* vai até a casa de sua avó para fazer a entrega de um bolo de chocolate feito pela mãe. Embora a narrativa não apresente o momento em que o bolo é preparado, para maior compreensão da proposta, pode-se trabalhar com a receita de um bolo para dar sentido à trajetória feita pela Chapeuzinho até o bolo chegar ao seu destino, dando mais concretude à atividade do labirinto. Além disso, de acordo o Eixo 1, Compreensão/Leitura em Libras, trabalhar com a receita do bolo possibilitaria, segundo Stumpf e Linhares (2021, p. 56), “[...] entendimento e discussão sobre assuntos do texto sinalizado no contexto de atuação da vida pública da pessoa surda [...]”. Depois de trabalhar com crianças de anos iniciais a história, aproveitando o livro, com contação em Libras pela professora ou por outra pessoa que domine a língua, pode-se conversar sobre as personagens e a importância de cada um/a na história, pode-se chamar as crianças para o desafio de levar a Chapeuzinho até a casa da vovó, traçando

<sup>34</sup> Essa atividade necessita de mediação de um usuário mais experiente, seja professor ou um adulto que esteja acompanhando a interação. Ainda assim, pretende-se adicionar tutoriais/vídeos em Libras para explicar cada proposta.

um caminho até lá e/ou apresentando outras cenas da história ao longo do percurso, como se vê na Figura 23. Uma proposta como essa mostra-se capaz de promover um “[...] ensino por meio de imagens que viabilize a construção do conhecimento visual compreensível por intermédio de fotografias [...]” (Stumpf; Linhares, 2021c, p. 42).

Em adição ao que é explorado na Figura 23, a apresentação de variados formatos de bolos de chocolate ou não e distintas maneiras de preparo, por exemplo, permite o aprendizado a partir da observação, da comparação e da organização visual das informações. Ampliam-se possibilidades de leitura e compreensão, ao serem mobilizadas práticas que dialogam com a experiência visual dos estudantes surdos e favorecem a construção de sentidos para além da linguagem visual.

Nesta perspectiva, atividades como o Labirinto, inspirado na narrativa *Chapeuzinho Vermelho Surda*, remetem a um aspecto central abordado por Vygotsky (2007, 2008, 2010, 2014, 2016), quando indica que a aprendizagem se dá pela interação do indivíduo com o seu meio, na troca com outros indivíduos e consigo próprio para internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais no contexto em que se insere. Para além de estimular a narrativa em Libras, oportuniza-se uma atividade que envolve localização espacial, noção de distância entre a casa de onde Chapeuzinho saiu e a casa da vovó, além de outros obstáculos, como ter que passar pelo Lobo ao longo do percurso. Tais atividades contribuem para o desenvolvimento de projetos pessoais e da leitura em um sentido mais ampliado, que envolve não somente o texto escrito, mas também imagens estáticas como indicado por Stumpf e Linhares (2021c). Essa proposta dialoga diretamente com o Eixo orientador: compreensão/leitura em Libras, Eixo 1, ao favorecer a interpretação de elementos visuais e narrativos. Após a realização da atividade, o diálogo sobre as estratégias utilizadas, as tentativas realizadas e as escolhas feitas até alcançar o objetivo, oportuniza práticas sociais que envolvem o uso das línguas em contato e diferentes formas de, conforme discutem Lodi *et al.* (2012) e Rojo (2009).

A partir dessa proposição, entendemos que os usuários poderão ter acesso a uma atividade que, com base nos requisitos de Bueno (2009), estimula a imaginação dos usuários com elementos mais visuais e menos verbais. Soma-se aos requisitos de Bueno (2009) e às considerações de Laurens (2003, 2012), Cuq (2003), Courtillon (2003) e Limeunier (2006), a necessidade de considerarmos critérios adequados para a criação de atividades de ensino de Libras e língua portuguesa na modalidade escrita para os surdos, como: a) atividades simples de usar; b) interface adequada à realidade de ensino do público-alvo; c) atividades adequadas aos interesses do público alvo; d) metodologia condizente com a proposta; e) envolvimento com a atividade em um determinado tema ou situação.

Acreditamos que a proposição do labirinto apresenta os critérios listados, uma vez que, de forma simples, oportuniza uma experiência de letramento que envolve situações que pode ser levada para a experiência do usuário. Além disso, a proposição do labirinto possui uma interface simples, oportunizando um rápido entendimento do que é proposto ao usuário. Em adição, o fato de o labirinto apresentar uma imagem que, por si só, chama a atenção pela sua disposição em traços e desenhos, traz também a potencialidade visual da própria língua de sinais, como destacam Lacerda, Santos e Caetano (2013). Verificam-se também o controle e a distribuição da exibição da imagem, como destaca Bueno (2009), por apresentar apenas 2 figuras de personagens apenas e bem definidas na história, que possibilitam ao usuário receber poucas informações simultaneamente. Por fim, o fato de a proposição do labirinto estar diretamente ligada à narrativa da *Chapeuzinho Vermelha Surda* faz com que o usuário se envolva com o tema ao tentar resolver o desafio de escolher o melhor caminho para chegar ao destino.

A partir do que foi possível apresentar até o momento, pretendemos avançar nas proposições do letrandolibras.com.br para investir em um letramento bilíngue, por meio da Libras e língua portuguesa, voltado a narrativas digitais, valendo-se também da *Rapunzel Surda* (Silveira; Rosa; Karnopp, 2011a) e da *Cinderela Surda* (Silveira; Rosa; Karnopp, 2011b), que já fazem parte do acervo da literatura surda. *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024) também fará parte desse acervo assim que for disponibilizada. Esperamos que isso ocorra em breve, com a divulgação e disponibilização oficial do “Letrandolibras”.

Como foi apresentado anteriormente, a partir do acesso a investigações que revelaram falta de acessibilidade em Libras, inexistência de tutoriais que orientem na utilização dos recursos para o ensino de surdos na e pela *internet* Maquieira *et al.* (2022), antes, durante e após a pandemia por COVID-19, entre outros fatores, têm-se, nesta tese, as primeiras reflexões sobre as ações em direção à implementação e uso do “Letrandolibras”.

Inserido nesse cenário, o “Letrandolibras” pretende disponibilizar um material de ensino que traga elementos não contemplados nos recursos tecnológicos analisados. Diferentemente de plataformas que se concentram em aspectos específicos, como jogos isolados, tradução automática ou atividades pontuais, o “Letrandolibras” propõe-se a integrar, em um mesmo ambiente virtual, a contação de histórias em Libras, a língua portuguesa na modalidade escrita e a escrita de sinais, por meio de atividades voltadas ao letramento bilíngue e literário. O “LetrandoLibras” hospeda narrativas literárias surdas, como *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024), *Rapunzel Surda* (Hessel; Karnopp; Rosa, 2011a) e *Cinderela Surda* (Silveira; Karnopp; Rosa, 2011b). Na versão impressa de *Chapeuzinho Vermelho Surda*

(Cruz; Vales; Silveira, 2024), como ilustrado pelas figuras anteriores, é possível obter uma versão em Libras, com acesso a *QR Codes*, texto escrito em língua portuguesa e escrita de língua de sinais para oportunizar vivências aos usuários surdos (inclusive crianças que estejam em fase de aquisição inicial de Libras), a exemplo de recursos cuja língua de sinais utilizada é a *American Sign Language (ASL)*.

Acreditamos, assim, possibilitar a ampliação da aprendizagem de línguas em um processo que não se restringe ao usuário surdo apenas. Ao mesmo tempo em que a Libras tem seu destaque, os registros em língua portuguesa seguem presentes, possibilitando ao ouvinte um percurso de aprendizado na Libras. As obras de 2011 contam com texto em língua portuguesa e em língua de sinais escrita. Seu formato digital já faz parte do “Letrandolibras”, embora em uma versão menos interativa do que se pretende desenvolver com *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024).

As propostas preliminares compartilhadas nesta tese visam contribuir para se (re)pensarem práticas de ensino em contextos desafiadores nos quais a presença física nas instituições poderia não ser possível. Vislumbram-se contextos de aprendizagem em que a interação com a tecnologia é capaz de mediar a aprendizagem que pode se dar com ou sem a presença física de um mediador humano, com possibilidades também para um contexto presencial, sem depender unicamente de recursos tecnológicos ou dispositivos móveis.

Perante tais possibilidades e para além disso, o “Letrandolibras” coloca-se como um recurso para o ensino e o aprendizado da Libras e da língua portuguesa, pois parece atender o que indicam Karnopp e Peluso (2025), Costa e Gonçalves (2024), que se valem de recomendação para a elaboração de atividades para surdos apontados por Bueno (2009) e Campelo (2008). Disponibilizam-se, ainda, elementos da cultura surda em textos sinalizados, com estímulo a práticas de leitura, para que usuários possam dialogar e relacionar suas habilidades de decodificação em textos sinalizados, refletindo sobre diferentes perspectivas ou personagens presentes nos textos sinalizados, como apontam os Referenciais organizados por Stumpf e Linhares (2021b), em busca do letramento dos usuários.

As experiências de aprendizagem, como já mencionado, também são orientadas pela versão impressa das histórias presentes no [letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br), em que se evidenciam “[...] práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/vidente/expectador com textos escritos, falas e diálogos sinalizados, leitura de foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama, filmes vídeos, letras de músicas sinalizadas e gêneros digitais da atualidade” (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 57).

Com base nos dados e nas reflexões realizadas até o momento, passamos ao capítulo de considerações finais para apresentação das constatações a partir dos resultados obtidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi se constituindo em um período de desafios de diversas naturezas, paralelamente à descontinuidade do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada no qual esta tese vem sendo realizada. Para chegarmos a essa versão, diversos movimentos de escrita e reescrita foram feitos, muitos dos quais não estão aqui registrados, pois foi necessário encontrar a melhor forma de dizer até onde chegamos.

O objetivo geral deste estudo, como indicado ao longo do texto, foi o de analisar como se constituem recursos disponibilizadas na *internet*, a partir de 2022, identificando possibilidades para o ensino e o aprendizado de surdos sob uma perspectiva bilíngue, a partir do “letrandolibras.com.br”. Desta forma, coube-nos 1) apresentar o percurso realizado no levantamento dos materiais pesquisados, nos quais as interações foram intensas e frequentes na modalidade *online* e a distância; 2) identificar contribuições desses materiais para potencializar o ensino de surdos de forma virtual; e 3) apresentar o “Letrando|ibras” como um espaço para a aprendizagem de línguas, tendo em vista a cultura surda e a perspectiva bilíngue.

Do percurso realizado, cabe apresentar que muito do que foi encontrado constituiu-se de jogos que exploram o lúdico, vídeos que exploram o entretenimento, atividades voltadas para o desenvolvimento da ortografia e do vocabulário de língua portuguesa. No que diz respeito à identificação das contribuições encontradas nos recursos, entendemos que a maioria deles pode apoiar em proposições voltadas ao ensino de gramática da língua portuguesa escrita, ou do desenvolvimento de vocabulário, uma vez que, para serem considerados materiais didáticos, precisariam ser elaborados com base em conhecimentos da “[...] base curricular nacional e pelos seus critérios de avaliação de cada nível de ensino [...]”, como indicam Karnopp e Peluso (2025, p. 33). Isso significa que, por exemplo, junto às atividades planejadas e sugeridas aqui para a história da *Chapeuzinho Vermelho Surda* (Cruz; Vales; Silveira, 2024), podem ser aproveitados para ampliar o trabalho com as línguas. Isso também pode ser feito quando se considerarem as outras histórias, pois, um recurso pode complementar o outro, oferecendo novas oportunidades de usar e aprendizado das línguas e dos conhecimentos envolvidos nesse contexto.

Não se pode deixar de mencionar a inexistência de legendas direcionadas para surdos sinalizantes e a ausência de vídeos tutoriais em Libras nos recursos disponibilizados. Em adição a isso, tem-se o fato de que a educação bilíngue de surdos, que tem a Libras como primeira

língua e o português escrito como segunda língua, em consonância com as perspectivas de Stumpf e Linhares (2021b), ainda não está presente na maior parte dos recursos identificados no levantamento.

Embora os recursos analisados possam ser pensados para fins de ensino, eles não articulam *SignWriting* ou um diálogo harmonioso entre línguas, elementos importantes para a percepção visuoespacial dos surdos, como destaca Stumpf (2005). A exemplo disso, há os recursos *ASL Book Club*, *My go* e *ABC Kids*, disponibilizados na Figura 10 do capítulo anterior. Nestes recursos, embora o uso de imagens e legendas em ASL estejam presentes nos três recursos, não se observa uma preocupação em distribuir as imagens de forma que o(s) usuário(s) não recebam muitas informações de forma simultânea, como destaca Bueno (2009). Tal característica do recurso poderia limitar a aprendizagem, uma vez que, não se pode delimitar o foco da atenção do(s) usuário(s) para as habilidades que se pretende desenvolver.

Não há dúvidas de que o “Letrandolibras” seja um espaço para a aprendizagem de línguas. Entretanto, pelas dificuldades que temos para a sua disponibilização e implementação, não foi possível até este momento, apresentar e explicitar seus recursos e potencialidades. Por isso, na sequência, com a liberação do [letrandolibras.com.br](http://letrandolibras.com.br), pretende-se investir nas proposições desta tese, para verificar sua viabilidade de acesso no site e compartilhar orientações de uso também em formato impresso. Tais proposições, antes de estarem disponíveis no site, devem ser validadas por surdos, a fim de identificar sua aplicabilidade para o contexto previsto, verificando necessidade de mediação de professor ou pessoa mais experiente e se as atividades podem se valer do formato *online* ou não, pois cada uma das situações pode requerer estratégias diferentes de implementação do respectivo material de ensino. Espera-se contar com o apoio de professoras de escolas de surdos para tal ação.

Das proposições que deverão compor o “Letrandolibras”, mesmo com o que já foi apresentado na tese, seguimos com Stumpf e Linhares (2021a, p. 54-56), mais especificamente, no que se refere às habilidades de “[...] Perceber a diferença entre Língua Brasileira de Sinais, escrita de sinais e Língua Portuguesa, demonstrar compreensão de solicitações em Libras [...]”; “[...] Assistir a histórias sinalizadas, conhecer histórias que fazem parte da literatura surda [...] explorar a escrita de sinais por meio da literatura surda [...]”. Sob esse direcionamento, serão propostas atividades para *Rapunzel Surda* e *Cinderela Surda*, de autoria de Silveira, Karnopp e Hessel (2011a, 2011b).

Acreditamos que, quando associados conteúdo acessível em Libras e tecnologias digitais que se propõem a um ensino bilíngue de surdos, consegue-se alcançar, como já sugeria Oliveira (1993), um sentido composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da

palavra e às vivências afetivas do indivíduo por meio do que se lê nas narrativas literárias, representadas aqui pelas narrativas da cultura surda que já integram o “LetrandoLibras”, significadas pelas proposições em atividades de ensino.

Com base no que propõem Stumpf e Linhares (2021b) referente a objetivos curriculares de ensino, nossa intenção é verificar e compartilhar o que atividades do “LetrandoLibras” podem contemplar, exemplificando, de forma bastante breve, uma proposta preliminar. Diferentes estudos revelaram que, para a construção de materiais didáticos, precisamos tomar como referências aspectos de diferentes ordens para que se possa oportunizar aprendizagem. Para Leffa (2007), conforme discutido anteriormente, o mais importante a ser destacado está na fase da elaboração dos materiais, pois os objetivos precisam ser definidos previamente e considerar que tipo de aula precisam envolver. A exemplo disso, há materiais de ensino que envolvem uma aula, mas também os que envolvem uma atividade ou além desse tempo. Valendo-nos do que indica Vygotsky (2010), também podem ser tarefas realizadas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais competentes e com habilidades plenamente adquiridas.

Ainda é importante verificar com os alunos aos quais se destina o material se os elementos e/ou aspectos do conteúdo a ser ensinado no material de ensino são adequados ou devem ser (re)pensados com base na observação dos resultados desse público-alvo. É necessário averiguar também se houve ou não aprendizagem tomando como parâmetro a capacidade dos aprendizes de resolverem sozinhos um problema, independentemente da ajuda de um mediador (Bravo; Perovano, 2020). Essas ações remetem a um aspecto central abordado por Vygotsky (2007, 2008, 2010, 2014, 2016), quando indica que a aprendizagem se dá pela interação do indivíduo com o seu meio, na troca com outros indivíduos e consigo próprio para internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais no contexto em que se insere. Podemos dizer que isso é possível por meio do “Letrandolibras”, cujas propostas se valem de histórias que se vinculam à cultura surda.

Após trazer este percurso realizado e tantas vezes revisitado, entendemos que uma proposição para o ensino e o aprendizado de línguas para surdos deve:

- a) adotar a perspectiva da educação bilíngue para surdos defendida nesta tese;
- b) identificar-se com a identidade surda, promovendo a cultura surda;
- c) assumir a Libras como primeira língua relacionando de forma mais concreta as proposições e os eixos definidos por Stumpf e Linhares (2021b);
- d) potencializar o letramento de surdos com base nos contos e narrativas literárias;

- e) articular recursos já existentes nos quais se identificam aspectos relacionados à Libras e ao contexto de surdos, com as proposições indicadas do “Letrandolibras”;
- f) considerar o letrandolibras.com.br um espaço rico de interação entre as línguas e entre surdos e ouvintes.

Pelo que foi empreendido até aqui e em relação ao que ainda pretendemos, é nosso desejo contribuir para pesquisas futuras e para a criação e implementação de novas perspectivas de ensino com olhar voltado para os significados e sentidos. Esperamos, em breve, avaliar e implementar o que foi apresentado e validar nossas percepções.

Este trabalho se alinha a pesquisas da área da Linguística Aplicada e da Educação, agregando-se a outros pesquisadores também citados neste trabalho, que buscam trazer subsídios para qualificar o ensino e o aprendizado a quaisquer indivíduos, surdos ou ouvintes, a fim de que se valham de oportunidades como a que pretendemos com o “Letrandolibras”, sem tantas barreiras para o uso e o aprendizado da Libras, da língua portuguesa em sua modalidade escrita e escrita de sinais.

Como apontado ao longo desta tese, reitera-se a lacuna relacionada à escassez de materiais didáticos voltados à educação de surdos, indicada na pesquisa de Steyer (2020). Fica evidente a ausência de ambientes de efetiva aprendizagem de línguas, como a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita. O levantamento dos recursos com potencialidades para o ensino e o aprendizado da Libras e da língua portuguesa parece evidenciar certa fragilidade na divulgação, na organização e na orientação pedagógica para seu uso em contextos educacionais bilíngues.

Nesse cenário, é possível dizer que esta tese foi capaz de descrever, mapear e categorizar materiais e recursos didáticos digitais destinados a surdos e ouvintes, explicitando seus limites e potencialidades de uso no ensino de línguas sob uma perspectiva bilíngue. Em adição a isso, sistematiza tais recursos e oferece subsídios para que professores que atuam na educação de surdos, estudantes surdos e demais envolvidos nesse contexto possam realizar escolhas pedagógicas alinhadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Trata-se, portanto, de contribuição que incide tanto no campo da reflexão acadêmica quanto na prática pedagógica, ao orientar novas possibilidades de ensino e aprendizagem em contextos mediados por tecnologias. Neste sentido, o “Letrandolibras” configura-se como uma resposta à lacuna identificada, ao propor um espaço digital que articula a contação de histórias em Libras, língua portuguesa escrita e escrita de sinais, que pretende se valer de propostas didáticas voltadas ao letramento bilíngue literário.

Para além de um recurso específico, o “Letrandolibras” representa um direcionamento formativo e pedagógico que pode impactar sobre a prática de professores surdos e ouvintes, ao oferecer referências, possibilidades de curadoria e modos de integração de materiais acessíveis em um único ambiente virtual. Assim, essa tese reafirma a importância de trabalhos que se dediquem a qualificar o ensino de línguas para surdos, contribuindo para a ampliação de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças linguísticas e culturais e para o fortalecimento da educação bilíngue em diferentes contextos educacionais.

Considera-se também que esta tese contribui para o contexto de redes públicas de educação, pois traz possibilidades de práticas de sala de aula comum, assim como no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), potencializando o ensino de línguas para surdos de forma visuoespacial e interativa.

As interações que podem ocorrer em diferentes momentos e em diferentes realidades por meio do “Letrandolibras” parecem sensíveis às necessidades educativas dos estudantes entre as quais está a de (re)conhecer seu papel no mundo a partir das identidades oportunizadas. Sinalizantes, não sinalizantes e leitores da língua portuguesa na modalidade escrita podem ser contemplados no “Letrandolibras”, que pretende assumir um direcionamento mais inclusivo no seu uso como recurso didático.

No levantamento de atividades disponibilizadas na *internet*, nas reflexões sobre os textos que fundamentaram esta tese, nas escolhas feitas para a escrita, nos diversos movimentos de uma versão para outra deste texto, foi possível constatar que, assim como para os surdos, para esta pesquisadora, mulher negra, fazer parte de um grupo de minorias em nosso país exige coragem e resiliência para seguir (re)conhecendo e ampliando os estudos e pesquisas capazes de contribuir para espaços de aprendizado cada vez mais acessíveis, sistematizados e adequados às potencialidades surdas. Para além desta tese, seguiremos investindo no “Letrandolibras”, a fim de implementá-lo e ampliar seu alcance por meio das atividades de ensino de línguas para surdos e para ouvintes, valendo-se também dos recursos existentes, assim como de outros que surgirem, potencializando o repertório e diferentes frentes de impacto e inserção.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcio José de Magalhães. Reflexos da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. **Revista Direito em Ação**, Brasília, v. 10, n. 1, jan./jul, p. 223-244, 2013.

ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira; PRADO, Rosana. (Re)Pensando a concepção de materiais didáticos para a educação de surdos. *In.*: SANTOS-MAIA, S. *et al.* (Orgs.). **Congresso Internacional. Seminário de Educação Bilíngue para Surdos: Formação Decolonial para as comunidades Surdas**. 1. ed. Bahia: UNEB, 2023a, v. 1. p. 488-500.

ARRUDA, Gabriela Alves de.; DIKSON, Dennys. Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 26, n. 2, p. 214- 227, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177> >. Acesso em: 09 abr. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i2.8177>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Institui sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASILIA, DF, Assembleia Legislativa 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 09 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002** dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília: 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais-libras e o art. 18 da Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) . Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1274, de 25 de junho de 2013**. Define Procedimento de Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM) na Tabela de Processos, Medicamento, Órteses, Próteses e Materiais Especiais (OPM) do Sistema único de Saúde para o ano de 2013. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em:

[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274\\_25\\_06\\_2013.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274_25_06_2013.html). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Presidência da República Brasil 2014, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 08 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. DF: Presidência da República Brasil 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) . Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília. DF: Presidência da República Brasil 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm) . Acesso em 28 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília. DF: Presidência da República Brasil 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm). Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm). Acesso em 08 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da gestão e da Inovação de serviços. VLibras, Brasília, DF: Ministério da gestão e da Inovação de serviços [2024?]. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/vlibras>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado; PEROVANO, Maicon de Oliveira. Mediação pedagógica e zona de desenvolvimento iminente. *In*: DRAGO, Rogério; BRAGA, Lívia Vares da Silveira. (org.). **Vygotski teoria e prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. p. 107-124.

BRITO, Lidiane Rodrigues.; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Contribuições da Contação de Histórias em Libras Para a Educação de Surdos. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 68, p. 181–199, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/14679>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRITO, Lidiane Rodrigues. **Da tradição oral para a língua de sinais [manuscrito]: a contação de histórias na educação de surdos no ensino fundamental**. 2023. Dissertação

(Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, Minas Gerais, 2023.

BUENO, Juliana. **Requisitos para um ambiente de comunicação como ferramenta de apoio à alfabetização bilíngue de crianças surdas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Informática) Programa de Pós-Graduação em Informática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, 2009.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis/SC. 2008.

CARNEIRO, M. L. F.; SILVEIRA, M. S. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. **Educar em Revista**, v. 30, n. 4, p. 235-260, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38662/24346>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CARVALHO, Andrea Guimarães de; GARCIA, Renata. Dicionário de Libras: desafios na produção destes dicionários como instrumento para a promoção desse ensino. **Revista Porto Das Letras**, v. 6, n. 6, 2021, p. 275–291. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11436>. Acesso em: 31 maio 2025.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**; Conferência. Belém/PA, em : Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: <http://wap.precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack0286.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

COURTILLON, Janine. **Élaborer un Cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 maio 2025.

COSTA, Walber Christiano Lima da; GONÇALVES, Michelle Alencar Ferreira. A pedagogia visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil. **Caminhos da Educação: diálogos culturais e diversidades, [S. l.]**, v. 6, n. 2, p. 01–18, 2024. DOI: 10.26694/caedu.v6i2.5797. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/5797>. Acesso em: 3 ago. 2025.

COUTO, Edvaldo Souza. Gilbert Simondon: cultura e evolução do objeto técnico. In: III Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. **Anais/Enecult**. Salvador: Edufba, v. 1, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/EdvaldoSouzaCouto.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

CRUZ, Carina Rebello; VALES, Lucila dos Santos; SILVEIRA, Wiliam Dias. **Chapeuzinho Vermelho Surda**. Porto Alegre/RS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2024.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: Clé International, 2003.

DRAGO, Rogério; AZEVEDO, Karla Veruska. Linguagem para além da fala. In: DRAGO, Rogério; BRAGA, LiviaVares da Silveira (org.). **Vygotsky teoria e prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. p. 21-42.

DIODATO, José Roniero. As tecnologias no processo de ensino aprendizagem. In: KLIMSA, Severina Batista de Farias; et al. (org.). **Educação bilíngue de surdos: Tecnologias e mídias digitais**. Rio de Janeiro/RJ: Autografia, 2024. p. 74-91.

ENGLER, Rita de Castro; CASTRO, Flavia Neves de Oliveira; MOURÃO, Nadja Maria. LIBRÁRIO: libras para todos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 77–99, 2015. DOI: 10.5965/198431781022014077. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5653>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições, mistério**. 2003. 231f. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, Leandro Andrade. Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais: conhecendo o sistema ELiS. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 283–310, 2020. DOI: [10.14393/DL40-v14n1a2020-11](https://doi.org/10.14393/DL40-v14n1a2020-11). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47669>. Acesso em: 16 jul. 2025.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRONZA, Catia de Azevedo; MUCK, Gisele Farias. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. In: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. p. 47- 62.

FRONZA, Cátia de Azevedo (coord.). **LÍNGUAS DE SINAIS E LÍNGUAS ORAIS: desafios e potencialidades na escolarização de surdos**. São Leopoldo: Unisinos, 2017. Documento de uso restrito: Projeto de pesquisa: Processo n. 17/2551-0000958-4 Chamada: PqG – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

FRONZA, Cátia de Azevedo (coord.). **Línguas de sinais e línguas orais: materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa voltados à potencialidade dos estudantes surdos**. São

Leopoldo: UNISINOS, 2018. Documento de uso restrito: Projeto de Pesquisa: Processo 437306/2018-6: Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

GUEDES, Betina da Silva. Educação de surdos: Percursos históricos. *In*: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012. p. 6-14.

HALL, Stuart. **El Trabajo de la representación**. IEP- Instituto de Estudios Peruanos: Lima, maio, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 10ª edição. Rio de Janeiro, P&A, 2005.

HOLCOMB, Thomas. K. Produções surdas no YouTube: consumindo a cultura. *In*: KARNOPP; Lodenir. KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN; Márcia Lise. (rg.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. p. 139-149.

HOLCOMB, Thomas. K.; BERKE, Michele. FEES. Conferência de encerramento Convencional Ou Virtual Instrução De Surdos: 19 lições aprendidas da pandemia. **Movimento e Educação de Surdos: (re)invenções e desafios em tempos de pandemia**. XI Fórum Estadual de Educação de Surdos, 2021.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06yHmYPs4fw&t=3200s>. Acesso em: 23 out. 2023.

KARNOPP, Lodenir. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10162>. Acesso em: 21 maio 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker. KLEIN, Madalena. LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (orgs). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 15-28.

KARNOPP, Lodenir., PELUSO, Leonardo. Por uma educação plurilíngue, pluriletrada e pluritecnológica. *In*: SILVEIRA, Carolina Hessel., ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Recursos Didáticos na Educação de surdos**. Luna Editorial, 1ª Ed. São Caetano do Sul/SP. 2025. p. 22-41.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: **o novo ritmo da informação**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KRAEMER; Graciele Marjana. Identidade e cultura surda. *In*: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012. p. 79-86.

LAURENS, Véronique. Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE. **Mémoire de DEA en Didactologie des langues et des cultures**. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 2003.

LAURENS, Véronique. Modéliser des séquences en FLE et FLM: analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. **Le français aujourd'hui**, n.176, p.59-75, 2012.

LEFFA, Vilson. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 15-44.

LEFFA, Vilson. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 243-265.

LE MOS, André. Cibercultura como território recombinante. In: MARTINS, C. D.; SILVA, D. C.; MOTTA, R. (org.). **Territórios recombinantes: arte e tecnologia**. São Paulo, Instituto Sérgio Motta, 2007. p. 3-48.

LIMA DA SILVA GOMES, Ellen Midiã; DE SOUZA, Flávia Faissal. PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE DOS RECURSOS VISUAIS INSERIDOS EM UM LDA. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 99–120, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.49323. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/49323>. Acesso em: 1 set. 2025.

LIMA, Claudemir Jeremias de.; LIMA. Elidiane Gomes de Oliveira.; SILVA, Neiton Carvalho da.; NETO, Jorge da Silva Correia. Assistive technology and translation into Libras: challenges of the VLibras video machine translation tool. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e385101220720, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20720. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20720>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LILLO-MARTIN, Diane ; QUADROS, Ronice Müller de; CHEN PILCHER, Deborah. The development of bimodal Bilingualism : Implications for linguistic theory. **Linguistics Approaches to Bilingualism**. December 2016, 6(6):719-755 DOI : 10.1075/lab.6.6.01lil. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312511141> . Acesso em: 30 jul. 2025.

LIMEUNIER, Valérie. **Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique**. 2006. Franc-parler.org. Disponível em: <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>. Acesso em: 10 jun. 2025. p. 35-36.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Letramento e surdez. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; Fernandes (orgs.). **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 11-24.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 14 maio 2025.

LOPES, Maura Corcini. Escola bilíngue para surdos. In: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. p. 132-139.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. p. 15-28.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MAROSTEGA, Vera Lucia. Identidade, cultura e diferença: elementos para pensar a educação de surdos. In: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. p. 119- 129.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. Trad: Marcelo Brandão. Cipolla. São Paulo: Icone, 1992.

MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência: recursos para comunicação alternativa**. 2. ed. Brasília: MEC SEESP, 2006. 52p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-de-ajudas-tecnicas> acesso em: 07 jan. 2024.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos; ILDEBRAND, Isaías dos Santos; MICHEL; Wesley Leuze; FURTADO; Maria Caroline Wilhner; FRONZA; Cátia de Azevedo. (Nem tão) novos rumos e desafios no ensino de Línguas para surdos: Reflexões sobre acessibilidade Linguística e tecnológica. In: SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; PALAGI, Ana Maria Marques; GUEDES; Anibal. **O habitar do ensinar e do aprender desafios para/na/da educação Onlife**. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2022. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/desafios/index.html>. Acesso em: 28 jul. 2024

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos; SENA, Lilian Sousa. SCHLEMMER, Eliane. Interações em redes digitais na perspectiva do Conectakat: reflexão sobre práticas de libras com ouvintes. **Fólio Revista de Letras**, Bahia v. 14, n. 1, p. 488-463, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10738>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos. **Língua Portuguesa para surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: reflexões sobre atividades em sala de aula. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

MATTAR, Fauze. Najib. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO, Joaquina Maria Portela C. **“Mais ou menos”**: presenças e ausências de letramento visual nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes do 8º e 9º anos do ensino

fundamental. 2021. 99f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos- RS, 2021. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10307?locale-attribute=es>. Acesso em 08 out. 2023.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SHIMITE; Amabriane da Silva Oliveira; MOSCHEN, Patrícia Teixeira. **Estudo comparativo sobre o plano nacional da educação lei nº 13.005/14 e o projeto de lei nº 2614/24: avanços, continuidades/retrocessos e desafios na/da educação especial no Brasil. SciELO Preprints**, 2025. DOI: [10.1590/SciELOPreprints.11638](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11638). Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11638>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MIRANDA, Zélia Ribeiro da Silva. **Literatura surda e aquisição de língua de sinais: cenários e experiências**. 2022. Trabalho de Conclusão de curso (Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6223.33f>. Acesso em: 05 jun. 2025.

NOBRE, Rundesth Saboia. Processo de grafia de língua de sinais: uma análise fonomorfológica da escrita em *Signwriting*. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130863>. Acesso em: 28 jul. 2025.

NUNES, Maria Rosinete Ayres da Nóbrega. Wordwall: ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 44, 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/wordwall-ferramenta-digital-auxiliando-pedagogicamente-a-disciplina-de-ciencias>. Acesso em: jun. 2024

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Bárbara Silveira Baptista de; GEDIEL, Ana Luisa Borba; PIRES, Gabriela da Silva. A tradução da plataforma governamental VLibras e a acessibilidade de surdos no ensino superior. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 32-51, jan. 2022. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2230>>. Acesso em: 09 nov. 2024. doi:<https://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-32230>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 abr. 2025.

PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO, Martha. **O Guia completo do Storytelling**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016, E-book Kindle.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da Língua Portuguesa por aprendizes surdos. In: Seminário Desafios para o Próximo milênio (2000, Rio de Janeiro, RJ). **Anais...**

Seminário Desafios para o Próximo milênio, 19 a 22 de setembro de 2000, p. 95 – 100. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

PIRES, Cleide Lovato; HOLZ, Rejane Storch. **Live Professores/as e alunos/as em casa: desafios pedagógicos e linguísticos para as escolas de surdos. #1 - Apresentando (Parte 1/2 - 2/2)**. [S. l.: s. n.], 24 jul 2020. 1 vídeo (1h09 min 00 s). Publicado pelo canal GIPES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E-1g99jaGGI>. Acesso em: 02 maio 2024.

POKORSKI, Juliana de Oliveira; ZANINI, Josieane Veloso; ROSA, Luciana Lima da. Educação Bilíngue: desenvolvimento e prática de recursos didáticos visuais. *In*: SILVEIRA, Carolina Hessel., ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Recursos Didáticos na Educação de surdos**. Luna Editorial, 1ª Ed. São Caetano do Sul/SP. 2025 p. 42-63.

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

QUADROS. O Bi do bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 27-39.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: Mec/SEESP, 2006. 120 p. Disponível em: <[http://www.conhecer.org.br/download/ATENDIMENTO\\_AO\\_ALUNO\\_ESPECIAL/leitura\\_5.pdf](http://www.conhecer.org.br/download/ATENDIMENTO_AO_ALUNO_ESPECIAL/leitura_5.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de; SUTTON-SPENCE, Raquel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. *In*: QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 110-165.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, Amanda de Souza.; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. ANÁLISE DOCUMENTAL ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 10–26, 2018. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4112](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4112). Acesso em: 28 abr. 2025.

RECH, G. Z.; PESCADOR, C. M. Ensino remoto em tempos de pandemia: COVID-19 suas implicações na interação professor-estudante - uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1264–1278, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.2.16075. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16075>. Acesso em: 11 maio. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Solange Maria da. Antítese, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. 160f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13970&idi=1>. Acesso em: 18 jul. 2025.

ROCHA, Luiz Renato Martins Da; PASIAN, Mara Silvia. A Educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 Anos (2002-2022) após o reconhecimento da lei de Libras. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 39, e40565, 2023. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982023000100194&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982023000100194&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2025. Epub 15-Nov-2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469840565>.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade Surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, maio-agosto 2005, p. 565-582. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

SANTOS, Pricila Kohls dos; DANTAS, Nozângela Maria Rolim. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 494–514, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7793. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650620>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SCHLEMMER, Eliane. A aprendizagem com o uso das tecnologias digitais: viver e conviver com a virtualidade. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande/MS, Dossiê. n. 19, p. 103-126, jan- jun 2005. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/451>. Acesso em: 13 maio 2024.

SERAFIM, Cátia Silene. **Acessibilidade Digital**: capacidade de ampliação da ferramenta VLibras para o universo dos surdos. 2019. 59f. Monografia. Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas- FACE Departamento de Gestão de Políticas Públicas- GPP. Universidade Federal de Brasília- UFB. Brasília. 2019 f 25-27. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24482>. Acesso em: 06 jun. 2025.

SHIMAZAKI, Elza Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17. 2020. Disponível em: < <https://revistas2.uepg.br//index.php/praxiseducativa> > acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, Renato Kimura. ProDeaf: Metodologia de Tradução de Português para Libras por Meio de Avatares 3D: Uma Abordagem Multidisciplinar. **Revista Forum**. Editora INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Rio de Janeiro, v. 29/30, p. 28-34, 2014.

SILVEIRA; Carolina Hessel.; KARNOPP, Lodenir.; ROSA, Fabiano. **Rapunzel Surda**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011a.

SILVEIRA; Carolina Hessel.; KARNOPP, Lodenir.; ROSA, Fabiano. **Cinderela Surda**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011b.

SKLIAR, Carlos. “Problematizando los conceptos y las didácticas de la lengua escrita em la educación para sordos”. **Anais do VI Congresso Latinoamericano de educación bilingue-bicultural para sordos**. Publicado em CD. Santiago do Chile, jul. 2001.

STEYER, Daiana. “**Não tem material didático para surdo; eu pesquisa a vida inteira**”: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. 2020. 144f. – Dissertação. Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9113/Daiana%20Steyer%20PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 8 set. 2025.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: Implicações para a prática pedagógica.

**Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qmLbFqKMTNf6DJ9rPG3jHXk/?lang=pt#> Acesso em: 19 mar. 2023.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176f - Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>> Acesso em: 03 jun. 2025.

STUMPF, Mariane Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador**. 2005. 330f - Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, 2005. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>> Acesso em: 15 jul. 2025.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, vol. 2 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021a.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, vol. 3 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021b.

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

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **A construção do Pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **Imaginação e Criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

WITCHS, Pedro Henrique. **A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. 2014 - 110f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4758/PedroWitchs.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18 jul. 2025.

WITCHS, P. H.; TEIXEIRA, K. C. Bilíngues clandestinos: condições epistemológicas da educação linguística dos surdos no século XX. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 40, n. 3, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i3a5. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42921>. Acesso em: 8 sep. 2025.