



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

ISABELA PAIUTTO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO EM LÍNGUA  
BRASILEIRA DE SINAIS: Percepções de uma professora bilíngue da  
Educação Básica.

SÃO CARLOS - SP  
2022

ISABELA PAIUTTO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE  
SINAIS: Percepções de uma professora bilíngue da Educação Básica.

Trabalho de conclusão de curso do curso  
de Licenciatura em Educação Especial, do  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
da Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de  
Lacerda.

São Carlos - SP  
2022

## RESUMO

O desenvolvimento do estudante surdo está diretamente ligado ao seu domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entretanto, nem sempre a criança encontra em seu ambiente familiar um contexto que favoreça suas trocas dialógicas com interlocutores usuários da Libras. Espera-se, portanto, que a escola seja o ambiente propício para que essa interação aconteça em uma língua acessível ao estudante. Contudo, em muitos casos a escola prioriza sua tradição de oferecer a aprendizagem do conteúdo de forma escrita, sendo essa, uma prática que não favorece o desenvolvimento da Libras e a aquisição dos conteúdos curriculares para o surdo. Nesse sentido, é essencial ao trabalho docente um conhecimento linguístico que possibilite a avaliação efetiva da expressão em Libras dos estudantes para planejamento dos caminhos educacionais a serem seguidos. Dessa forma, essa pesquisa se propôs a entender as percepções de uma professora bilíngue da educação básica sobre o Instrumento de Avaliação da Expressão em Língua de Sinais: Libras (IAELS – Libras) por meio de sua avaliação sobre narrativas em Libras, quanto ao nível de desenvolvimento e aquisição da língua. Se caracteriza enquanto um estudo de caso de caráter exploratório, em que os dados foram analisados de forma qualitativa. O instrumento utilizado foi criado por pesquisadores da Universidade de Barcelona e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e contribui com uma avaliação eficaz das narrativas em Libras, provocando uma compreensão mais ampla sobre o uso da língua na escola, no ensino dos educadores e no desenvolvimento dos estudantes. Os resultados apontam reflexões sobre o uso do instrumento no trabalho docente e seu potencial caráter formativo nos aspectos linguísticos da Libras.

**Palavras-chave:** educação especial; educação bilíngue de surdos; narrativas em libras; instrumento de avaliação.

## ABSTRACT

The development of the deaf student is directly linked to their mastery of the Brazilian Sign Language (Libras). However, children do not always find in their family environment a context that favors their dialogic exchanges with deaf children and adults in that language. It is expected, therefore, that the school is the propitious environment for this interaction to take place in their language. However, in many cases the school prioritizes its tradition of offering content learning in written form, which is a practice that does not favor the development of Libras and the acquisition of curricular content for the deaf. In this sense, it is essential to the teaching work a linguistic knowledge that allows the effective evaluation of the students' expression in Libras for planning the educational paths to be followed. Thus, this research aimed to understand the perceptions of a bilingual teacher of basic education about the Instrument for the Assessment of Expression in Sign Language: Libras (IAELS - Libras) through her assessment of narratives in Libras, regarding the level of language development and acquisition. It is characterized as an exploratory case study, in which the data were analyzed in a qualitative way. The instrument used was created by researchers from the University of Barcelona and the Federal University of São Carlos (UFSCar) and aims to contribute to an effective assessment of narratives in Libras, provoking a broader understanding of the use of the language at school, in teaching of educators and in the development of students. The results point to reflections on the use of the instrument in teaching work and its potential formative character in the linguistic aspects of Libras.

**Keywords:** special education; bilingual education of the deaf students; narratives in sign language, evaluation instrument.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Organização do IAELS – Libras.....	16
Figura 2 - Livro "Frog, where are you?" .....	17
Figura 3 - Vídeo da N1 .....	18
Figura 4 - Vídeo da N2.....	18
Figura 5 - Exemplo da apresentação de cada indicador .....	21
Figura 6 - Exemplo da apresentação de cada descritor do IAELS – Libras ilustrado.....	22

### QUADROS

Quadro 1 - IAELS - Libras parcial .....	19
Quadro 2 - Etapas da coleta de dados.....	22
Quadro 3 - Resultados quantitativos.....	24
Quadro 4 - Indicador “estruturas negativas” .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL .....	7
1.2 AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO EM LIBRAS .....	9
1.3 OBJETIVOS .....	11
<b>1.3.1 Objetivo geral</b> .....	<b>11</b>
<b>1.3.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>11</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>11</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>13</b>
3.1 PARTICIPANTES .....	14
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	14
3.3 LOCAL DA COLETA DE DADOS .....	14
3.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS .....	14
<b>3.4.1 IAELS - Libras</b> .....	<b>15</b>
<b>3.4.2 Livro “Frog, where are you?”</b> .....	<b>16</b>
<b>3.4.3 IAELS – Libras ilustrado</b> .....	<b>17</b>
3.5 COLETA DE DADOS.....	18
<b>3.5.1 Etapa 1 – Avaliação da N1 sem uso de instrumento</b> .....	<b>23</b>
<b>3.5.2 Etapa 2 – Avaliação da N1 com uso do IAELS - Libras</b> .....	<b>23</b>
<b>3.5.3 Etapa 3 – Avaliação da N2 com uso do IAELS - Libras</b> .....	<b>23</b>
<b>3.5.4 Etapa 4 – Avaliação da N2 com uso do IAELS – Libras ilustrado</b> .....	<b>23</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>24</b>
4.1 AVALIAÇÃO DA PROFESSORA BILÍNGUE SOBRE N1 .....	25
<b>4.1.1 Sem uso de instrumento</b> .....	<b>25</b>
<b>4.1.2 Com uso do IAELS - Libras</b> .....	<b>27</b>
4.2 AVALIAÇÃO DA PROFESSORA BILÍNGUE SOBRE N2.....	29
<b>4.2.1 Com uso do IAELS - Libras</b> .....	<b>29</b>
<b>4.2.2 Com uso do IAELS – Libras ilustrado</b> .....	<b>30</b>
4.3 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA BILÍNGUE.....	32
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>36</b>
<b>APÊNDICE – ROTEIROS DE QUESTÕES</b> .....	<b>39</b>
<b>ANEXO - IAELS – LIBRAS ILUSTRADO</b> .....	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida faz parte de uma série de estudos do projeto de Lacerda<sup>1</sup> que possui o objetivo de propor um instrumento de avaliação da expressão da Língua Brasileira de Sinais (IAELS-Libras), baseado no instrumento elaborado na Universidade de Barcelona (JARQUE et al., 2018) para a avaliação da expressividade em narrativas em Libras de alunos surdos da Educação Básica. O projeto envolve uma pesquisa de doutorado em andamento, intitulada até o momento “Instrumento de avaliação de texto narrativo em língua de sinais: uma versão para o uso no ambiente escolar” (MONTES, em andamento)<sup>2</sup> e referente a uma versão do mesmo instrumento, dessa vez ilustrado, para uso pelos professores, apresentando exemplos em vídeos sinalizados e descrições.

Dessa forma, o presente estudo se propôs a entender como o instrumento criado por Jarque et al. (2018) adaptado para Libras por Lacerda (2020) e ilustrado por Lacerda (2021) é utilizado por uma professora bilíngue da educação básica em situações de avaliação da narrativa em Libras de sujeitos surdos.

Ainda, esse trabalho se apoia na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, seguindo as contribuições do autor para a área da surdez e desenvolvimento de língua e linguagem como será explicitado ao longo deste trabalho.

### 1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

De acordo com Vygotsky (1984), o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” (VYGOTSKY, 1984, p. 95), a linguagem nesse processo surge inicialmente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas ao seu redor e posteriormente surge com a função de organizar o pensamento da criança, enquanto uma função mental interna.

Montes e Santos (2021) apoiadas nos estudos de Perroni (1992) destacam a importância das interações verbais estabelecidas entre interlocutores adultos e crianças para o desenvolvimento de ações discursivas, focando dessa forma no papel central da família para o desenvolvimento da linguagem da criança.

As autoras ainda comentam que devido ao fato de as crianças surdas, em sua maioria, possuírem familiares ouvintes que não são usuários da Libras, há uma ausência de contato da

---

<sup>1</sup> O projeto faz parte do processo n. 2021/02349-7 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>2</sup> Grande parte dos estudos e materiais produzidos por Montes podem ser encontrados em: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Instrumento de Avaliação da Expressão em Libras (língua brasileira de sinais) para alunos da Educação Básica. Relatório parcial de pesquisa apresentado à FAPESP. Proc. 2021/02349-7. 2021.

criança desde o seu nascimento com a língua de sinais que lhe é acessível, podendo provocar atrasos linguísticos (MONTES; SANTOS, 2021). Dessa forma, em alguns casos é somente quando a criança surda chega no ambiente escolar e está em contato com outros surdos e sujeitos fluentes em língua de sinais que esse desenvolvimento ocorre (PEREIRA; NAKASATO, 2004).

A educação de surdos no Brasil avançou devido ao início do debate de questões educativas e implementação de políticas que se iniciaram por meio da Educação Especial (CAMPOS, 2018, p. 39). Historicamente a educação de surdos teve uma perspectiva integradora em meados de 1960 e 1970 em que se acreditava que os alunos com deficiência deveriam estar integrados com os demais, passando em 1990 para uma proposta de inclusão a partir da Declaração de Salamanca e da política de Educação para Todos. Na mesma década de acordo com Campos (2018) foi lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei n. 9.394/1996) que objetivou garantir às pessoas surdas, em todas as etapas de ensino da rede pública e privada, a aquisição da língua nativa de surdos.

Atualmente no Brasil, de acordo com a política nacional vigente, a educação de surdos se orienta em uma perspectiva inclusiva e nos princípios da educação bilíngue por meio da Lei n. 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como “meio legal de comunicação e expressão” de pessoas surdas (BRASIL, 2002) e amparada pelo Decreto n. 5.626 de 2005 que entre outras coisas institui o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias de surdos, exigindo a presença de intérpretes, assim como a formação de professores de língua de sinais (BRASIL, 2005).

Em resumo a educação bilíngue defende que os surdos devem desenvolver a língua de sinais como primeira língua, preferencialmente por meio das trocas dialógicas e relações sociais com surdos adultos também usuários da língua (LACERDA, et al. 2016) tendo em vista que é a língua de sinais que é capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos (LACERDA; GRÁCIA; JARQUE, 2020) e é na e pelas interações e trocas interpessoais que o processo de desenvolvimento da linguagem acontece (VYGOTSKY, 1984).

Ainda, a proposta educacional bilíngue transpassa o ambiente escolar buscando abranger o direito dos surdos de acessar os conhecimentos sociais e culturais em sua primeira língua, ou seja, a língua que lhes é acessível e a qual eles possuem domínio, assumindo assim o aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua (RAMOS; LACERDA, 2016).

É necessário considerar, no entanto, que os resultados obtidos na aprendizagem de uma segunda língua, o português para o surdo, estão dependentes de se ter ou não atingido um certo grau de maturidade em sua língua de conforto, a Libras (VYGOTSKY, 2000).

Ressalta-se que garantir aos estudantes o acesso a Libras por meio de profissionais

surdos e proficientes em Libras dentro das escolas não são estratégias suficientes para garantir uma educação de surdos satisfatória, efetiva e inclusiva. Isso envolve também o “reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à língua de sinais” (CAMPOS, 2013, p. 53). Assim, se há uma educação que busca propiciar o pleno desenvolvimento dos alunos surdos, ela deve se atentar sempre e em primeiro lugar às especificidades do desenvolvimento da linguagem dos estudantes, considerando suas dificuldades de acesso à cultura majoritária por meio da língua oral-auditiva (LACERDA; GRÀCIA; JARQUE, 2020).

Em um processo avaliativo que se propõe a reconhecer os aspectos que fazem parte do conhecimento de alunos surdos, as formas de avaliação precisam estar organizadas de modo a considerar, primordialmente a língua de sinais em sua modalidade gesto-visual, bem como o português como segunda língua (RAMOS; LACERDA, 2016).

## **1.2 AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO EM LIBRAS**

No Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) observam-se apenas duas referências ao modo como a avaliação deve ser realizada nesse contexto por meio da i) “adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Artigo 14, §1º, Inciso VI) e ii) “desenvolvimento e adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (Artigo 14, §1º, Inciso VII).

Nota-se que é sugerido que as avaliações dos conhecimentos, muitas vezes adquiridos e discutidos pelos alunos com seus professores em Libras, sejam realizadas na segunda língua, ou seja, no português brasileiro em sua forma escrita e em suas características formais. Sobre isso, Lacerda e Morais (2020) nos questionam em seu estudo sobre “qual o sentido de identificar se o aluno realmente compreendeu o texto em Libras avaliando-o em outra língua senão a dele?” (LACERDA; MORAIS, 2020, p. 4). Tal prática se torna semelhante a avaliar em português um sujeito francês que leu um texto em francês, de certo a avaliação não será fiel à real compreensão do sujeito devido às diferenças estruturais entre as línguas.

Lodi (2013) contribui afirmando que a linguagem escrita da língua portuguesa, como segunda língua, deve ser ensinada também como conteúdo de complementação curricular necessitando dessa forma de mecanismos de avaliação, como afirma o referido decreto. Sabe-se, portanto, que parte fundamental do cotidiano dos educadores no trabalho com seus alunos

são os processos avaliativos que elucidam os caminhos que serão seguidos educacionalmente. Quando pensamos na educação bilíngue de alunos surdos a avaliação possui papel ainda mais fundamental de esclarecimento e descoberta dos processos de aquisição da Libras e as dimensões que a constroem e são empregadas pelo seu usuário em favor de sua comunicação e desenvolvimento.

Nesse sentido, não é possível pensar que a avaliação se dirige somente aos estudantes, quando ela também se refere aos professores, que são parte constituinte do processo educativo e avaliativo. E no caso de alunos surdos, que possuem uma experiência educacional visual é fundamental aos docentes entender que a avaliação deve oferecer estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplem sua língua de sinais. (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2008).

Além disso, é necessário que os educadores de estudantes surdos estejam conscientes e possuam domínio sobre o funcionamento da Libras e do português em suas especificidades e usos sociais, sendo dessa forma capazes de ofertar o acesso aos conhecimentos de mundo, trabalhados em ambas as línguas (LACERDA; GRÀCIA; JARQUE, 2020).

Dessa forma, destaca-se que a avaliação realizada por meio de observações das habilidades comunicativas é um aspecto importante a ser considerado na avaliação de linguagem de crianças surdas (LICHTIG; COUTO; LEME, 2008), e o uso de um instrumento de avaliação para estas crianças, que direcione o docente ao reconhecimento e compreensão de suas reais habilidades comunicativas, poderia auxiliar no desenvolvimento de linguagem dos sujeitos.

Resende (2015) se debruçou nos estudos de Lunardi-Lazzarin e Camillo (2013) para defender que processos de avaliação na educação de surdos devem se fundamentar nas diferenças linguísticas e culturais das comunidades surdas e não mais em referenciais ouvintes ou em simples adaptações realizadas nos modelos utilizados e preparados para a avaliação de alunos ouvintes.

Pois, como foi apresentado e baseado em Lacerda, Gràcia e Jarque (2020) é essencial que se as atividades são realizadas em Libras pelos alunos surdos na escola e se essa é a língua que os permite existir socialmente, a avaliação de suas compreensões e expressões, principalmente narrativas também sejam planejadas e produzidas em sua língua de conforto. Evidenciar a Libras como instrumento de avaliação é imprescindível para os alunos surdos, pois é esta a primeira língua deles, e é ela que servirá de base para a aquisição dos demais conceitos escolares.

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo geral

Entender as percepções de uma professora bilíngue da educação básica sobre o Instrumento de Avaliação da Expressão em Língua de Sinais: Libras (IAELS – Libras) em suas versões com e sem ilustração.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- I. Analisar aspectos do instrumento no contexto da educação de surdos;
- II. Compreender as contribuições do instrumento ilustrado para o trabalho docente no ambiente escolar;
- III. Investigar potencialidades e melhorias sobre o uso do instrumento ilustrado em sua capacidade avaliativa.

## 2 JUSTIFICATIVA

Em 2018, a orientadora desta pesquisa e pesquisadora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda em parceria com a linguista, docente da Universidade de Barcelona, Dra. Maria Josep Jarque e sua equipe de pesquisa, motivadas pela latente necessidade de descrever com aprofundamento o desenvolvimento e processos de aquisição da língua de sinais e pela lacuna de instrumentos com essa proposta tanto para Libras como para a língua de sinais catalã (LSC), construíram o *Instrumento de valoración de textos narrativos en lengua de signos* a partir da coleta de narrativas de crianças surdas da Catalunha (Espanha). O instrumento construído se mostra capaz de oferecer subsídios para profissionais da área identificarem os aspectos da língua constituintes das narrativas de crianças surdas, assim como traçarem a trajetória e evoluções de seu desenvolvimento.

Ao retornar para o Brasil, Lacerda traduziu e adaptou o instrumento criado em Barcelona para seu uso no país (IAELS-Libras), ou seja, para a língua portuguesa e para a Libras, em seus aspectos gramaticais e linguísticos. Apesar do instrumento ser capaz de encaminhar uma análise detalhada das narrativas de surdos, considerou-se que sua complexidade, no que tange aos conceitos da área da linguística, poderia ser um fator dificultador de seu uso por professores bilíngues que comumente são usuários da Libras como segunda língua, mas que podem não possuir formação aprofundada nessa área, especificamente.

Dessa forma, orientada por Lacerda, Montes em sua pesquisa de doutorado: “Instrumento de avaliação de texto narrativo em língua de sinais: uma versão para o uso no

ambiente escolar”<sup>3</sup> se dedicou a ilustrar esse instrumento por meio de vídeos de narrativas de adultos surdos, apresentados por meio de QR Codes, e descrições complementares, para promover melhor compreensão e eficácia de uso junto aos docentes.

Nessa direção, a pesquisa para a versão aperfeiçoada do instrumento possui como objetivo:

[...] descrever e analisar os recursos e as estratégias linguísticas utilizadas na eliciação de narrativas semiespontâneas produzidas em Libras, a fim de possibilitar o conhecimento da estrutura da língua em uso. (LACERDA, 2021, p. 15).

Assim, esse trabalho de conclusão de curso surgiu como um desdobramento desses estudos. Busca-se compreender e responder as seguintes questões: Como o instrumento em sua versão ilustrada seria utilizado em ambiente de sala de aula, pelos professores bilíngues, para avaliar a narrativa em Libras de seus alunos surdos? E ainda, quais suas contribuições e possíveis ajustes necessários para oferecimento de seu total aproveitamento e suporte aos seus usuários?

Apesar da visível importância da avaliação da aquisição da Libras por crianças surdas, poucos estudos foram encontrados na literatura que abordassem instrumentos e/ou protocolos de avaliação direcionados exclusivamente para sujeitos surdos usuários da Libras, no que tange a estrutura de suas narrativas e expressão com a língua, em seus aspectos linguísticos, nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo.

Quadros e Cruz (2011) propuseram o instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS), a partir da ótica gerativista de Chomsky, a qual essa pesquisa se opõe por se fundamentar em uma perspectiva linguística cognitiva, que pretendeu fundamentalmente avaliar o processo de aquisição da linguagem compreensiva em Libras, por meio de uma avaliação do tipo somática, e da linguagem expressiva também em Libras, pela avaliação do tipo formativa. No instrumento proposto os participantes surdos, com “aquisição precoce e tardia” (QUADROS; CRUZ, 2011, p.14) da linguagem, foram convidados a realizar uma série de tarefas com imagens, selecionando uma resposta entre as opções apresentadas, bem como foram convidados a narrar o recorte de um desenho animado para avaliação da linguagem compreensiva.

Em seus resultados, as autoras consideraram que o instrumento é adequado para avaliar crianças até 9 anos que tenham adquirido a Libras até os 4 anos e 6 meses, sugerindo que para avaliação de crianças com mais de 9 anos outros instrumentos sejam aplicados, defendendo que

---

<sup>3</sup> Lacerda (2021).

“outras avaliações em aspectos específicos da linguagem poderão ser necessárias para esses participantes” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 154). Ainda, segundo as autoras a análise dos resultados da avaliação por meio do IALS visa auxiliar o profissional que está envolvido com o processo de aquisição da linguagem em Libras do sujeito surdo a criar estratégias para estimulação, estabelecendo melhor comunicação e investigando o motivo da dificuldade de aprender conteúdos escolares, dos sujeitos que não apresentam atraso na linguagem, mas apresentam dificuldades na aprendizagem.

Também, no Brasil, encontra-se a contribuição de Pereira e Nakasato (2004) que objetivaram estudar os recursos linguísticos empregados em narrativas em Libras de duas crianças surdas, filhas de pais ouvintes com idades entre 8 e 10 anos. As crianças leram uma história infantil composta por imagens e após o término contaram a história em Libras. Para a análise de dados os autores se atentaram apenas ao início da narrativa e não a analisaram por meio de um instrumento específico, resultando em dados incipientes sobre o processo de aquisição da Libras e os recursos linguísticos empregados para a narrativa.

Dessa forma, a elaboração de avaliações específicas para averiguar a aquisição e o desenvolvimento da Libras é de extrema necessidade no Brasil, considerando o reduzido número de pesquisas nesta área e a escassez de estudos linguísticos que possam contribuir na estrutura básica do delineamento de um instrumento ou protocolo de avaliação (BARBOSA; LICHTIG, 2014).

### **3 METODOLOGIA**

Essa pesquisa se caracteriza enquanto um estudo de caso de caráter exploratório. Estudo de caso pois é um “estudo-piloto para esclarecimento do campo da pesquisa e seus múltiplos aspectos” (GIL, 2008a, p. 54) e exploratório visto que possui como objetivo principal aprimorar e alcançar maior familiaridade com uma ideia, tornando-a mais explícita (GIL, 2008a), nesse caso o aprimoramento do IAELS Libras ilustrado e as hipóteses sobre seu funcionamento em sala de aula com uso pelo professor bilíngue.

Além disso, os dados foram analisados de forma qualitativa seguindo as etapas de redução para a seleção e focalização de dados que seguem os objetivos da pesquisa, de apresentação para categorização dos dados e posterior análise sistemática e de conclusão ou verificação para revisão dos significados dos dados que passaram pelas etapas anteriores (GIL, 2008b).

### 3.1 PARTICIPANTES

Participou dessa pesquisa uma professora ouvinte entre 25 e 35 anos, proficiente em Libras, licenciada e mestra em Educação Especial. Ela atua a menos de 5 anos como professora bilíngue no ensino público com estudantes surdos no Ensino Fundamental (séries iniciais – 1º ao 5º ano) em uma escola bilíngue municipal, em um município do interior do estado de São Paulo<sup>4</sup>.

### 3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada (Parecer nº 5.121.484) pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da inclusão da pesquisadora como assistente de pesquisa no estudo “Narrativas em Libras: Análises de produções de crianças e adolescentes surdos” (LACERDA, 2021), visando o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. A professora bilíngue recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para consentir a participação, conforme os critérios da Resolução nº510/2016.

### 3.3 LOCAL DA COLETA DE DADOS

As reuniões para coleta de dados da presente pesquisa aconteceram por internet de maneira síncrona por meio da plataforma de chamada de vídeo *Zoom* e em alguns momentos pontuais pela *Google Meet*, optou-se pelo uso das duas plataformas diante de falhas que uma delas poderia apresentar no momento da conversa com a professora bilíngue. Ainda, os dados foram coletados em 2022 quando os protocolos de cuidado à saúde para combate e prevenção à covid-19 previam o ensino híbrido.

### 3.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS

Para coletar os dados resultantes dessa pesquisa, foram utilizados uma série de instrumentos também utilizados por Jarque et al. (2018) e Lacerda (2021), entre eles: o livro “Frog, where are you? (MAYER, 2003), o IAELS – Libras (LACERDA, 2020) e as narrativas em Libras de surdos adultos gravadas que fazem parte da coleta de dados realizada por Lacerda (2021). A seguir cada um desses instrumento será mais bem comentado.

---

<sup>4</sup> Foram convidados diversos professores, mas o retorno às aulas após a pandemia não viabilizou a participação de todas as professoras até o final da proposta de estudo. Para essa oportunidade então focalizamos os dados nesta professora específica configurando um estudo de caso.

### 3.4.1 IAELS – Libras

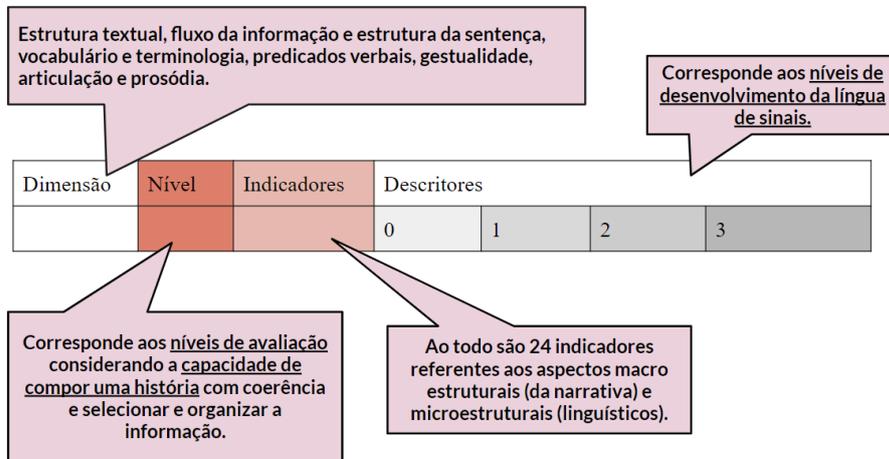
O IAELS -Libras foi adaptado por Lacerda a partir do instrumento proposto por Jarque et al. (2018) em forma de rubrica, apoiado nos estudos de Jonsson e Svingby (2007), para sua confiabilidade e validade dos campos de pesquisa. As rubricas são documentos que articulam as expectativas para uma tarefa ou um conjunto de tarefas, listando os critérios de avaliação e descrevendo os níveis de qualidade em relação a cada um desses critérios (REDDY; ANDRADE, 2010). Os defensores do uso de rubricas para avaliação formativa assumem que as rubricas podem promover a aprendizagem dos alunos, bem como levar a mudanças positivas na instrução.

Para avaliar o desempenho de surdos a partir da rubrica, Jarque et al. (2018) coletaram narrativas em língua de sinais de crianças surdas da Catalunha (Espanha). As narrativas dizem respeito ao livro “Frog, where are you?” (MAYER, 2003), em português “Sapo, onde está você?”, utilizado no estudo em sua versão em espanhol “¿Rana, dónde estás?” (MAYER, 2009).

Para gravação das narrativas os participantes tiveram a oportunidade de ler visualmente a história do livro e após terminarem as leituras foram convidados a contar a história em língua de sinais para um adulto surdo bilíngue que supostamente não tinha conhecimento sobre a história. As narrativas dos sujeitos foram gravadas para posterior análise e avaliação por meio da rubrica.

Como já explicitado, a rubrica foi criada em função da lacuna de instrumentos para docentes e pesquisadores avaliarem os parâmetros do desenvolvimento da língua de sinais em sua capacidade de expressão. Para isso, foi organizada em seis dimensões que inclui nove níveis e 24 indicadores. A cada indicador poderá ser atribuída uma pontuação de zero a três, a depender de seus descritores, podendo dessa forma totalizar o máximo de 72 pontos. Abaixo está uma imagem para melhor visualização do modo como se encontra organizado o instrumento.

Figura 1 - Organização do IAELS – Libras



Fonte: Jarque et al. 2018.

As dimensões incluem aspectos gramaticais e linguísticos constituintes das línguas de sinais como: i) estrutura textual, ii) fluxo da informação e estrutura da sentença, iii) vocabulário e terminologia, iv) predicados verbais, v) gestualidade, vi) articulação e prosódia. Seus níveis de avaliação consideram a capacidade do sujeito de compor uma história que apresente coerência, bem como selecionar e organizar a informação e os descritores indicam o nível do desenvolvimento da língua.

Ainda, o instrumento é capaz de oferecer aos professores, indicativos quantitativos a partir da soma das pontuações de cada descritor atribuídas ao avaliado, bem como qualitativos, visto que os descritores possuem, como o próprio nome diz, uma descrição do nível de desenvolvimento da língua a que se refere aquela pontuação.

### 3.4.2 Livro “Frog, where are you?”

O livro também foi utilizado nos estudos sobre narrativas de crianças surdas na Língua Britânica de Sinais (BSL) por Morgan (2000; 2002) e outros autores como (RATHMANN; MANN; MORGAN, 2007) que contribuíram com estudos que fundamentam esta pesquisa.

Resumidamente, apresenta a história de um garoto e seu cachorro que haviam capturado um sapo/rã que foge durante a noite. Quando os personagens acordam no dia seguinte pela manhã, e não encontram o sapo/rã saem em busca do animal e se deparam com diversos obstáculos, incluindo outros animais e características da vegetação e solo do bosque. Destaca-se ainda que no final do livro, a história fica aberta para interpretações que poderiam ser narradas e apresentadas pelos narradores surdos de diferentes formas.

É interessante notar que a escolha de uma história sem texto escrito permite que o leitor faça sua própria interpretação a partir das imagens, sem interferência dos diálogos e apresentação escrita do narrador, ou seja, sem interferência da língua oral ou escrita, por exemplo.

O livro pode ser visualizado por acesso online por meio do seguinte link, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BwDc3aOb-E0>, ou através da leitura do código QR abaixo.

Figura 2 - Livro "Frog, where are you?"



Fonte: Youtube.

### **3.4.3 IAELS – Libras ilustrado**

Em seu doutoramento, Montes coletou narrativas em Libras de 10 adultos surdos com diferentes níveis de proficiência, com idades entre 25 e 50 anos, seguindo o mesmo modelo e materiais de coleta proposto por Jarque et al. (2018). A partir destas narrativas, exemplos reais e usados pelos surdos relativos aos parâmetros e conceitos contidos em cada descritor e seus respectivos indicadores no IAELS – Libras foram identificados. Para isso, as narrativas passaram por um longo processo de revisão, análise e detalhamento, apoiadas no uso da rubrica.

Para este estudo, foram eleitas duas das narrativas de adultos surdos coletadas (N1 e N2) de duas mulheres surdas, com duração de aproximadamente 5 minutos cada uma. Estas duas narrativas videogravadas foram utilizadas durante as diferentes etapas de coleta. As narrativas N1 e N2 foram avaliadas pela equipe com pontuação 2 para a maioria dos indicadores, ou seja, narrativas ricas o suficiente para provocar questionamentos e discussões sobre suas potencialidades, mas ainda com possibilidades de melhorias visando a pontuação 3.

Figura 3 - Vídeo da N1



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lacerda (2021).

Figura 4 - Vídeo da N2



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lacerda (2021).

Por fim, após as gravações passarem por análises detalhadas, Lacerda apresenta em seu estudo em andamento, trechos dos vídeos para cada um dos quatro descritores, nos 24 indicadores, visando direcionar o olhar do docente para os diferentes níveis de desenvolvimento de cada um dos indicadores. Os vídeos são apresentados por meio de um código de barras bidimensional (*QR Code*), de modo que o professor possa com seu celular acessar as imagens e refletir sobre aspectos presentes na rubrica.

### 3.5 COLETA DE DADOS

Para essa pesquisa, devido ao período proposto para o término do estudo (até novembro de 2022) apenas sete dos 24 indicadores foram abordados. Contudo, foram eleitos indicadores presentes em todas as 6 dimensões da rubrica. Assim sendo, foram escolhidos para serem explorados com a professora bilíngue os indicadores: Enredo e episódios, sentido e conclusão

da história, estruturas negativas, vocabulário, construções com classificadores, posição do corpo, gestos e olhar e articulação dos parâmetros formadores do sinal, como pode ser mais bem visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 - IAELS - Libras parcial

Dimensões	Nível	Indicadores	Descritores			
			0	1	2	3
Estrutura textual	Capacidade de compor uma história com coerência: selecionar e organizar a informação.	<b>Enredo e episódios:</b> Clareza na introdução, desenvolvimento e conclusão.	Expõe episódios desconectados e alguns deles confusos. <b>Não há um enredo</b> ou este não faz correspondência com a história.	A história apresenta episódios claros, mas <b>desconectados</b> entre si. Falta um enredo claro.	Narra uma história com enredo, mas em <b>alguma ocasião não apresenta clareza.</b>	Narra uma história com o enredo exposto de forma clara.
		<b>Sentido e conclusão da história:</b> Descrição e explicação da sequência final em relação a história completam.	A história é interrompida ( <b>sem final</b> ) ou com o final confuso.	Descreve a sequência final, <b>mas sem dar um sentido conclusivo</b> (parece que a história não acabou).	Apresenta um <b>final único</b> da história sem dúvidas, não manifestando outro final possível.	Se refere à <b>ambiguidade do final</b> da história e/ou indica interpretações possíveis.
Fluxo da informação e estrutura da sentença	Capacidade de estruturar a informação.	<b>Estruturas negativas:</b> sinais manuais e elementos não manuais.	Expressa a negação com formas básicas, mas não combina o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas negativas básicas e/ou <b>nem sempre combina o componente manual e não-manual de forma precisa.</b>	Recorre a estruturas negativas e as produz <b>de forma precisa o componente manual e não-manual.</b>	Recorre a estruturas negativas variadas e produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.

<p>Gestualidade</p>	<p>Capacidade de usar elementos não verbais e transmitir emoções.</p>	<p><b>Posição do corpo, gestos e olhar:</b> direção do olhar, posição e orientação do corpo no espaço, gestos manuais não linguísticos, expressão corporal e facial não linguístico etc.</p>	<p>Produzem <b>indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança, etc.</b> como um deslocamento, salto, balanço, um olhar disperso ou não dirigido ao interlocutor. Observam comportamentos que funcionam como muletas, tiques etc., como arranhões, tocar o próprio cabelo...</p>	<p>Adotam posições e fazem movimentos <b>indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc.</b> mas é feito uso de <b>estratégias para veiculá-los.</b> <b>Observam comportamentos</b> que funcionam como muletas, tiques etc.</p>	<p>Em geral, não são exibidas posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc., e/ou uso oportuno de estratégias para veiculá-los. Em geral, <b>não observam comportamentos</b> que funcionam como uma muleta, tiques etc.</p>	<p><b>Sua posição corporal transmite segurança. Não adota posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. Não são observados comportamentos</b> que funcionam como muleta, tiques etc.</p>
<p>Predicados verbais</p>	<p>Capacidade de referir-se a situações (ações, estados e</p>	<p><b>Construções com classificadores:</b> verbos de localização e movimento, verbos predicativo /descritivo etc.</p>	<p>Se expressa gestualmente, faz uso limitado ou impreciso de construções com classificadores, ou comete muitos erros.</p>	<p>Recorre a construções com classificadores, mas comete alguns erros ou imprecisões.</p>	<p>Faz uso de construções com classificadores de forma adequada.</p>	<p>Faz uso de construções com classificadores de maneira precisa e criativa.</p>
<p>Vocabulário</p>	<p>Capacidade de expressão precisa e variada utilizando o</p>	<p><b>Vocabulário:</b> vocabulário comum e próprio da história.</p>	<p>Se observa uma predominância da expressão gestual e da ação construída sem vocabulário ou com muitos erros.</p>	<p>Utiliza o vocabulário comum com pouca variação ou com algum erro, ou com pouca fluidez (repetições ou dificuldades na evocação)</p>	<p>O <b>vocabulário</b> comum é <b>adequado</b> ao contexto.</p>	<p>Faz uso do <b>vocabulário de maneira precisa e com variação nas categorias.</b></p>

Articulação e prosódia	Capacidade de produção em função da expressão clara do conteúdo.	<b>Articulação dos parâmetros formadores do sinal:</b> configuração da mão, orientação da mão, lugar de articulação, movimento, expressão facial ...	Comete muitos erros na produção dos valores dos parâmetros e/ou de forma sistemática os simplifica, substituindo por aqueles mais básicos.	Comete ocasionalmente erros na produção dos valores dos parâmetros e/ou simplifica, substituindo por mais básicos.	Em geral, a produção dos valores dos parâmetros de formação é correta.	A produção dos valores dos parâmetros de formação é correta e precisa.
------------------------	------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

Fonte: Lacerda (2020).

Tendo em vista que a coleta de dados se realizou a distância por meio das plataformas de chamada de vídeo, o instrumento parcial contido no Quadro 1 foi apresentado e entregue para a professora bilíngue em formato PDF para sua consulta durante as atribuições das pontuações, bem como, durante todas as etapas a pesquisadora utilizou o recurso visual de apresentação de slides do *Google Apresentações* para leitura e demonstrações com a rubrica. Abaixo estão exemplos de como o instrumento, também em sua versão ilustrada, foi apresentado nesse formato.

Figura 5 - Exemplo da apresentação de cada indicador

<b>Dimensão:</b> Estrutura textual.				
<b>Nível:</b> Capacidade de compor uma história com coerência: Selecionar e organizar a informação.				
Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
<b>Enredo e episódios:</b> Clareza na introdução, desenvolvimento e conclusão.	Expõe episódios desconectados e alguns deles confusos. <b>Não há um enredo</b> ou este não faz correspondência com a história.	A história apresenta episódios claros mas <b>desconectados</b> entre eles. Falta um enredo claro.	Narra uma história com enredo mas em <b>alguma ocasião não apresenta clareza.</b>	Narra uma história com o enredo exposto de forma clara.

Fonte: Lacerda (2020).

Figura 6 - Exemplo da apresentação de cada descritor do IAELS – Libras ilustrado

Enredo e episódios (Exemplo)	
Descritor 0	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>O sinalizante conta uma história com <b>episódios desconectados e alguns bastante confusos</b>;</li> <li>Há <b>omissões</b> de vários episódios;</li> <li><b>Não há um enredo claro</b>, comprometendo o desenvolvimento e a conclusão da história.</li> </ul> <p>Outras questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A introdução e recuperação dos referentes não são realizadas com clareza</b>, gerando confusão nas ações dos personagens;</li> <li>Existem <b>erros no componente manual e não-manual</b>;</li> <li>Narra em <b>primeira pessoa e aponta para si mesmo como sendo personagem da história</b>, o menino;</li> <li>Em alguns trechos, é possível observar a <b>predominância de expressão gestual e da ação construída</b>;</li> <li>Apresenta um <b>vocabulário com muitos erros</b>;</li> <li>Usa várias vezes os sinais SUSTO, DESCANSAR e CALMA, porém <b>em episódios que não correspondem com o enredo da história</b>;</li> </ul>
Vídeo A – 2.1 [descritor 0]	

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Lacerda (2021).

A coleta de dados se deu em cinco etapas. A primeira etapa foi reservada para conversas iniciais para explicação dos objetivos e contexto da pesquisa e consentimento da professora bilíngue, bem como conversas para agendamentos de acordo com a disponibilidade dela e possíveis imprevistos. Em seguida quatro encontros síncronos foram organizados para a coleta de dados propriamente dita e serão apresentados a seguir. As reuniões aconteceram semanalmente com durações de tempo variadas e com exceção da etapa 4 que aconteceu após quinze dias da etapa 3 para que a professora bilíngue tivesse tempo suficiente para leitura e estudo do IAELS – Libras ilustrado parcial.

Quadro 2 - Etapas da coleta de dados

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Materiais</b>	<b>Duração</b>
<b>1</b>	Avaliação da N1 sem uso de instrumento.	Livro “Frog, where are you?”, vídeo da N1 e roteiro de questões.	40 minutos.
<b>2</b>	Avaliação da N1 com uso do IAELS – Libras parcial.	Vídeo da N1 e IAELS – Libras parcial.	50 minutos.
<b>3</b>	Avaliação da N2 com uso do IAELS - Libras parcial.	Vídeo da N2 e IAELS – Libras parcial.	40 minutos.
<b>4</b>	Avaliação da N2 com uso do IAELS – Libras ilustrado parcial / Encerramento das coletas e feedback da professora bilíngue.	Vídeo da N2, IAELS – Libras ilustrado parcial e roteiro de questões para o feedback.	1 hora e 20 minutos.

Fonte: Autoria própria.

### 3.5.1 Etapa 1 – Avaliação da N1 sem uso de instrumento

A primeira etapa possuiu o objetivo de entender quais estratégias de avaliação da narrativa são utilizadas pela professora bilíngue sem o uso do instrumento, investigando os recursos utilizados na sua docência. Se iniciou com a pesquisadora apresentando sua tela com o livro para a professora bilíngue, que indicou verbalmente quando a mudança de página podia ser feita e que tinha a opção de ler a história duas vezes. Após a apresentação do livro a pesquisadora apresentou o vídeo da narrativa 1 (N1), que também pôde ser visto duas vezes pela professora bilíngue e revisto durante as questões. Por fim, as questões disparadoras para a discussão sobre as percepções da professora bilíngue sobre a narrativa em Libras e suas compreensões sobre o livro foram conduzidas pela pesquisadora. Já a segunda e terceira etapa buscaram compreender as primeiras impressões da professora bilíngue sobre o instrumento, no que tange sua construção e conceitos teóricos e gramaticais, tendo em vista que na segunda etapa o instrumento foi inicialmente apresentado pela pesquisadora enquanto na terceira a professora bilíngue o usa para a avaliação de forma mais autônoma.

### **3.5.2 Etapa 2 - Avaliação da N1 com uso do IAELS - Libras**

Essa etapa se iniciou com a apresentação e conversa sobre cada indicador do instrumento com a professora bilíngue, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e investigar as primeiras impressões sobre a forma como o instrumento está construído e seu conteúdo. Em seguida, o vídeo da narrativa 1 é visto pela professora bilíngue novamente e com o instrumento em mãos, enviado antecipadamente, a professora bilíngue foi incentivada a atribuir as pontuações que ela julgou corretas para a narrativa assistida, comentando também sobre os motivos de sua escolha.

### **3.5.3 Etapa 3 - Avaliação da N2 com uso do IAELS – Libras**

Para essa terceira etapa, a professora bilíngue foi incentivada a fazer a avaliação de uma narrativa diferente (N2) daquela vista nas primeiras duas etapas, de uma forma mais autônoma, visto que já conhecia o instrumento e poderia utilizá-lo.

### **3.5.4 Etapa 4 - Avaliação da N2 com uso do IAELS – Libras ilustrado**

A última etapa avaliou como os exemplos incluídos em cada descritor auxiliam nas percepções da professora bilíngue sobre a narrativa. Novamente foi feita a avaliação sobre N2. Entretanto, dessa vez a mesma aconteceu com o instrumento ilustrado enviado antecipadamente para a professora bilíngue com a intenção de que a professora bilíngue tivesse um período para realizar sua leitura e se aproximar dos conceitos. Assim, no início da reunião houve um

momento para a professora bilíngue tirar suas dúvidas. Após essa conversa, a professora bilíngue assistiu ao vídeo e teve a oportunidade de rever as pontuações atribuídas por ela na etapa 3, utilizando os códigos QR e textos escritos do instrumento ilustrado para suas reflexões.

Por fim, ainda nessa etapa, a pesquisadora fez questões de feedback sobre a experiência e opinião da professora bilíngue sobre a pesquisa, o modo como os dados foram coletados, impressões sobre o instrumento e sua usabilidade no trabalho docente com os surdos e ambiente escolar.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse tópico, estão descritos e apresentados os resultados obtidos ao longo do trabalho. Ainda, os dados estão agrupados de acordo com as categorias de análise, sendo essas: Avaliação e considerações da professora bilíngue sobre N1, avaliação e considerações da professora bilíngue sobre N2 e percepções e comentários da professora bilíngue sobre o IAELS – Libras.

No Quadro 3, está o resultado quantitativo das avaliações da professora bilíngue com o uso do instrumento sem e com as ilustrações (esses resultados serão discutidos qualitativamente mais adiante). Para melhor visualização dos resultados, atribuiu-se diferentes cores para as diferentes pontuações, sendo o descritor zero representado pela cor amarela, o um pela verde, o dois pela azul e o três pela laranja.

Quadro 3 – Resultados quantitativos.

<b>Indicadores</b>	<b>Etapa 3</b>	<b>Etapa 4</b>
<b>Enredo e episódios</b>	2	1
<b>Sentido e conclusão da história</b>	2	0
<b>Estruturas negativas</b>	2	0
<b>Vocabulário</b>	2	1
<b>Construções com classificadores</b>	2	2
<b>Posição do corpo, gestos e olhar</b>	2	2
<b>Articulação dos parâmetros formadores do sinal</b>	2	2
<b>Pontuação total</b>	<b>14</b>	<b>8</b>

Fonte: Autoria própria.

Assim, observa-se que a pontuação atribuída pela professora bilíngue para N2 nas etapas com o IAELS – Libras parcial e o IAELS – Libras ilustrado parcial permaneceu a mesma apenas em três indicadores, tendo os outros quatro indicadores sofrido alteração na pontuação.

## 4.1 AVALIAÇÃO DA PROFESSORA BILÍNGUE SOBRE N1

### 4.1.1 Sem uso de instrumento

A avaliação da professora bilíngue por meio das questões disparadoras, ou seja, sem uso do IAELS – Libras teve uma duração de 40 minutos e para tal, a professora bilíngue optou por ler visualmente o livro duas vezes seguidas e assistir a N1 apenas uma vez, não voltando ao vídeo durante sua avaliação.

A professora bilíngue no geral, compreendeu bem o início e desenvolvimento da narrativa, se atentando para a ambiguidade do final da história visto que o final entendido por ela apenas por meio de sua leitura foi diferente do final narrado pela participante surda no vídeo.

Sobre o uso do **vocabulário** utilizado por N1, a professora bilíngue avaliou que dois sinais foram executados com erro ao longo de toda a história. Ela destaca que para marcar a presença da coruja que sai do tronco da árvore e assusta o menino, personagem principal, a narradora utiliza os sinais “ave” e “grande”, bem como, utiliza o sinal de “galho” para se referir ao surgimento do alce. Além disso, a professora bilíngue comenta que se incomoda pela N1 marcar os animais como homem e mulher, ao invés de utilizar os sinais de macho e fêmea.

A respeito da **conclusão da história de N1**, a professora bilíngue considerou que sua narrativa foi adequada à história, entretanto comenta que não conseguiria entender a ambiguidade do final apenas por sua narrativa, ou seja, se não tivesse o apoio do livro, visto que ela narra apenas a sua interpretação.

*“Ela faz que ele pegou um sapo e fez carinho, mas não dá para entender se ele levou ou não, até porque se o entendimento dela fosse.... É que eu acho que ela deixa aberto como o livro deixa, talvez.... Isso que é complicado, ela fez apoiado na história, mas quem vê só ela contando sem ter visto o livro, eu acho que não entende essa possibilidade do final, entende que ele não levou nenhum filhotinho, que ficou a família inteira lá no bosque e ele voltou para casa dele.”* (Comentário da professora bilíngue).

A professora bilíngue considerou ainda, que há a possibilidade da sinalizante ter deixado o final da história “em aberto” seguindo o livro que deixa a interpretação livre para o leitor.

Adiante, sobre a **posição do corpo, gestos e olhar** da narradora, a professora bilíngue relatou que considera as expressões faciais e posicionamentos do corpo adequados, ressaltando que sentiu necessidade de um melhor uso do espaço quando a narradora marca os animais que vão aparecendo ao longo da história, não sabendo explicar entretanto porque sentiu essa necessidade e considerando que o espaço de sinalização poderia ser pequeno, ou ainda, que esse aspecto poderia pertencer mais ao enquadramento da filmagem do que ao uso da Libras. Ainda, a professora bilíngue comenta que quando ela mesma está reproduzindo narrativas em Libras

também possui dificuldade para utilizar o espaço de sinalização em favor de sua história.

Sobre a **estrutura negativa** novamente a professora bilíngue considerou que N1 está adequada e condizente com a história. Destacando apenas uma das cenas do livro, aquela em que o cachorro cai da janela e o pote de vidro quebra. Ela comenta que ao pegar o cachorro, o menino faz uma expressão de bravo no livro e a narradora não reproduz essa expressão em sua narrativa. Destaca-se ainda que sobre esse aspecto, a professora bilíngue reduziu sua avaliação apenas à questão da expressão facial, não comentando sobre os outros elementos não- manuais.

*“Ela nega com expressão, ela também faz o sinal, ela mostra com o corpo, mas também com a expressão os momentos de negação. Só que teve uma hora, a hora que o cachorro cai que o vidro quebra, a hora que o menino desce e pega o cachorro, para mim ele tem cara de bravo, porque ele ficou bravo com o cachorro, mas ela não faz que ele ficou bravo, ela faz “ai que alívio, peguei você, cuidado!” Mas ela não faz cara de bravo como é na história do livro, ela não faz a expressão dele. Por que eu acho que é uma expressão negativa de certa forma né? Tipo “você fez errado, não era para fazer isso!”. Mas os momentos que ela nega ela usa bem a expressão para mostrar.” (Comentário da professora bilíngue).*

Em seu comentário fica claro que a professora bilíngue desconhece o uso de estruturas negativas em Libras e relaciona a negação com uma atitude errada do personagem.

Sobre o **uso de classificadores**, a professora bilíngue considerou que a narradora poderia explorar mais o uso dos classificadores. Para sustentar seu argumento, ela volta na cena do alce, defendendo que poderiam ser usados mais classificadores para deixar claro que o galho que se moveu na verdade era o chifre do alce, bem como, considerou que a narradora poderia utilizar um classificador para o sapo ao invés de a todo momento repetir o sinal de sapo, visto que esse personagem é bastante presente em sua narrativa. Ainda, a professora bilíngue retoma a questão da coruja comentada no aspecto do vocabulário considerando que talvez ela use muitos classificadores em alguns momentos e não marque o sinal da forma correta.

*“Na hora de narrar a gente usa bastante classificador e acho que pode passar batido um pouco, marcar o sinal certo na questão do vocabulário, do tipo ó (aponta para o lado) “coruja”, ela faz que é uma ave grande, então talvez ela use muito classificador e falta um pouco marcar certinho o sinal, então que é uma coruja. É que se a gente vê com mais tempo surgem novas questões, mas de imediato é isso.” (Comentário da professora bilíngue).*

Por fim, sobre essa questão a professora bilíngue considera que o uso correto dos classificadores auxilia muito no entendimento da Libras.

Para finalizar sua avaliação por meio das questões disparadoras, a professora bilíngue considerou que N1 expressou claramente o conteúdo da história em Libras, retomando as questões que já foram comentadas e que mais chamaram sua atenção: a necessidade de explorar mais o espaço de sinalização disponível; marcar melhor, segundo sua percepção, os animais secundários da história, focando mais no personagens principais (sapo, cachorro e menino) e o

final da narrativa que não apresenta a ambiguidade da conclusão da história.

#### 4.1.2 Com uso do IAELS – Libras

A segunda etapa da coleta de dados, ainda sobre N1 com uso do IAELS - Libras, teve duração aproximada de 40 minutos, sendo que 10 minutos foram dedicados para a conversa inicial sobre o instrumento. Durante essa conversa, no entanto, a professora bilíngue não apresentou nenhuma dúvida e enquanto assistiu N1 pela segunda vez, afirmou que na primeira etapa havia perdido alguns detalhes, tendo em vista que em alguns momentos o vídeo travou e que segundo ela, em alguns trechos, quando a narrativa em Libras é mais rápida ela ainda possui dificuldade para entender a língua. Ela ressalta “[...] acho que no primeiro encontro eu poderia ter assistido duas vezes e poderia ter avaliado melhor”.

Ao iniciar a avaliação com o indicador **enredo e episódios** a professora bilíngue considerou que a sinalizante narrou de forma clara atribuindo o descritor 3 para esse aspecto. De fato, a sinalizante surda, de modo geral, apresenta a narrativa com episódios conectados e claros na introdução, desenvolvimento e conclusão. Entretanto há alguns episódios que não apresentam tanta clareza, como por exemplo, o episódio em que o menino e o cachorro caem no rio e a sinalizante faz uso de uma configuração de mão que sugere que ambos os personagens foram arremessados por alguém, quando na verdade foram arremessados pelo alce. Lacerda (2021) atribui então a pontuação 2 para este mesmo indicador.

Para o indicador **sentido e conclusão da história** considerou-se que N1 apresentou um final único e sem dúvida da história, portanto descritor 2. Dessa vez, a professora bilíngue não apresentou dúvidas ao relatar que N1 não narrou o final ambíguo do livro.

Sobre as **estruturas negativas** foi atribuído para N1 o descritor 3, tendo a professora bilíngue considerado que o vídeo não deixa dúvidas que a sinalizante recorre a estruturas negativas variadas, utilizando dessa forma o componente manual e não manual em sua narrativa. No entanto, Lacerda (2021) considera que N1 se encaixa no descritor 2, pelo uso de estruturas negativas simples (uso de “não querer”, “não conseguir”, “não saber” e “encontrar-não”), quando para o descritor 3 se esperariam usos de estruturas complexas. É possível notar novamente, pelo equívoco da professora bilíngue ao atribuir a pontuação para esse indicador, seu desconhecimento sobre o que é o uso de estruturas negativas simples e variadas na narrativa em Libras.

No indicador **vocabulário**, foi atribuído o descritor 2 e a professora bilíngue defende

*“Eu só não coloquei 3 no vocabulário, porque eu acho que ela tinha que ter falado que era uma coruja. Na questão do alce, eu consegui ver melhor assistindo pela segunda vez que ela marca bem certinho (faz o sinal) ela fala que é um alce. Mas a*

*coruja eu ainda acho que ela tinha que ter falado que é uma coruja, ela fala que é uma ave grande, mas e aí que ave é essa?”* (Comentário da professora bilíngue).

Nota-se que, assim como na etapa 1, sem o uso do instrumento, a professora bilíngue não comenta se, de acordo com sua percepção a narradora fez uso do léxico adequado para apresentação de outros personagens, inclusive os principais.

Adiante, para os indicadores **construções com classificadores** e **posição do corpo, gestos e olhar**, a professora bilíngue atribui a pontuação 2, sem apresentar argumentos ou dúvidas sobre a sua escolha. Já no último indicador, **articulação dos parâmetros formadores do sinal** a professora bilíngue demonstra incerteza em sua fala

*“eu vou ficar com 2, ‘em geral, a produção dos valores dos parâmetros de formação é correta’, porque eu não tenho condições de falar que é preciso, porque é correto, mas o que é correto e preciso? É tipo assim, é correto e passa muita segurança? Não sei, acho que 2, mas acho que mais por dúvida minha do que pela narrativa, para não pecar tão alto assim... não sei...”* (Comentário da professora bilíngue).

Dessa forma, é possível observar que sobre esse indicador, a professora bilíngue considera claramente que a N1 não se encaixa nos descritores 0 e 1, mas fica em dúvida sobre as diferenças práticas entre os descritores 2 e 3, visto que são apresentadas poucas diferenças, de forma escrita, entre eles no instrumento.

Para exemplificar, retornaremos à avaliação da professora bilíngue sobre as estruturas narrativas. Nota-se no quadro 4 que a única diferença entre a descrição dessas pontuações está na inclusão da palavra “variadas” no descritor 3, nesse momento a professora bilíngue reflete “*Eu sei o que é a forma precisa das estruturas negativas, mas o que seriam essas estruturas variadas?*”.

Quadro 4 – Indicador “estruturas negativas”

Descritores	0	1	2	3
Articulação dos parâmetros formadores do sinal: configuração da mão, orientação da mão, lugar de articulação, movimento, expressão facial ...	Comete muitos erros na produção dos valores dos parâmetros e/ou de formasistemática os simplifica, substituindo por aqueles mais básicos.	Comete ocasionalmente erros na produção dos valores dos parâmetros e/ou simplifica, substituindo por mais básicos.	Em geral, a produção dos valores dos parâmetros de formação é <u>correta</u> .	A produção dos valores dos parâmetros de formação é <u>correta e precisa</u> .

<b>Estruturas negativas:</b> sinais manuais e elementos não manuais.	Expressa a negação com formas básicas, mas não combina o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas negativas básicas e/ou <b>nem sempre combina o componente manual e não-manual de forma precisa.</b>	Recorre a estruturas negativas e as produz <b>de forma precisa o componente manual e não-manual.</b>	Recorre a estruturas negativas <b>variadas</b> e produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.
-------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Lacerda (2021).

O desconhecimento da professora bilíngue sobre as diferenças entre os descritores de cada indicador pode se dar por sua formação não abranger a parte linguística da língua, é por isso portanto que Lacerda (2021) considera em seu trabalho que há a necessidade de exemplos para que os professores acessem também de forma visual esses conceitos linguísticos da Libras.

## 4.2 AVALIAÇÃO DA PROFESSORA BILÍNGUE SOBRE N2

### 4.2.1 Com uso do IAELS – Libras

Essa etapa da coleta de dados possuiu duração aproximada de 20 minutos, considerando que a professora bilíngue já estava mais familiarizada com o instrumento e não apresentou muitas dúvidas. Nesse momento, a professora bilíngue assistiu a N2 pela primeira vez e avaliou com a pontuação 2 todos os indicadores analisados.

É interessante notar que a avaliação da professora bilíngue sobre N2 além de se apoiar no instrumento, foi muito influenciada por sua avaliação anterior sobre N1, que se tornou um parâmetro de comparação entre as escolhas de sinalização das narradoras. A exemplo sobre o indicador **enredo e episódios**, a professora bilíngue pontuou

*“Em relação a outra narradora, eu acho que ela narra mais claro do que essa, eu lembro de dar 3 para a outra. São formas diferentes, mas não é só uma forma né, tem algumas coisas que eu acho... não é que ela não é clara... Por exemplo no final, eu acho que falta ser mais explorado, não é que falta clareza, falta explorar um pouquinho mais, porque eu acho que as imagens davam uma leitura muito maior. Foi mais explorado pela primeira do que por ela, por isso 2.”* (Comentário da professora bilíngue).

No indicador **sentido e conclusão da história**, a professora bilíngue defendeu que N1 também apresenta um final único para a história, novamente não apresentando dúvidas para a sua escolha, ressaltando que *“fica bem claro que é o descritor 2”*, entretanto considerando a diferença entre as duas narrativas, já que, segundo a professora, apesar de ambas narrarem um final único, a segunda narradora faz isso de forma mais rápida e sucinta, enquanto a primeira constrói um diálogo entre os personagens.

Para a avaliação do indicador **estruturas negativas**, a professora bilíngue apresentou bastante dificuldade para escolher entre os descritores 1 e 2, exemplificando sua escolha por meio de dois episódios que chamaram sua atenção para esse indicador na narrativa

*“[...] ela marca também uma expressão quando ela nega, mas por exemplo quando o menino fica bravo com o cachorro, é muito rápido, acho que nem fica tão marcante na história dela. Mas no momento que o menino não viu que era um cervo, ela não nega só com o sinal ou só com a expressão, ela faz os dois, por isso acho que é o 2.”* (Comentário da professora bilíngue).

Nota-se dessa forma, que a professora bilíngue pareceu considerar que a narradora nem sempre combina o componente manual e não-manual de forma precisa, considerando a rapidez no episódio exemplificado por ela e denunciando que sua avaliação está se refinando ao longo das etapas da pesquisa, assim como o conceito correto desse indicador está se construindo conforme a professora bilíngue se debruça no estudo do instrumento para realizar suas avaliações. Dessa forma, considerou que a narrativa se encaixa melhor na pontuação 2 não apresentando firmeza em sua resposta.

Para a avaliação do **vocabulário** a professora bilíngue novamente se concentra nos episódios dos personagens coruja e cervo para fazer sua avaliação. Dessa forma, ela considerou que ao contrário de N1, N2 fez o sinal correto para coruja, no entanto, faz outras opções para sinalizar o cervo, ficando menos claro do que na narrativa anterior.

Referente ao indicador **construções com classificadores**, a professora bilíngue observa que ela faz as construções de forma adequada, mas não apresenta criatividade. Já para os dois últimos indicadores avaliados, **posição do corpo, gestos e olhar** e **articulação dos parâmetros** a professora bilíngue escolheu o descritor 2 sem apresentar dúvidas ou argumentos para a sua escolha, da mesma forma como ocorreu durante a etapa 1.

#### **4.2.2 Com uso do IAELS – Libras ilustrado.**

A última etapa da avaliação foi a única com o instrumento ilustrado e a professora bilíngue foi convidada a analisar novamente a N2. O encontro teve duração aproximada de 1 hora e 20 minutos. Nota-se ainda que a professora bilíngue teve acesso ao instrumento com 15 dias de antecedência da coleta de dados para estudar o material e assistir aos exemplos de cada descritor e durante a avaliação, visitou os exemplos escritos e em vídeo diversas vezes e de forma autônoma.

Começando pelo indicador **enredo e episódios**, a professora bilíngue atribuiu a pontuação 1 para a narrativa considerando que ela não se encaixa no descritor 2 por possuir muitas omissões, apresentando um enredo com clareza apenas em alguns episódios que podem

também estar desconectados entre si. A professora bilíngue argumenta, demonstrando maior segurança

*“Então, ela não está no descritor 2 porque ela omite várias partes, no exemplo do descritor 2 tem uma falta de clareza na hora que o menino cai no rio, que para mim também passou batido quando eu avalei pela primeira vez, pra mim nossa estava ótimo! Mas de fato não é 2.”* (Comentário da professora bilíngue).

Avançando para o **sentido e conclusão da história**, a professora bilíngue considerou que N2 se encaixava no descritor 0 ou 1, optando em seguida por reler os exemplos desses descritores e reassistir o final da narrativa. Por fim, atribuiu a pontuação 0 defendendo que o final da história ficou interrompido, visto que a sinalizante *“não descreve muito bem, em relação ao livro a sinalização é muito curta e muito rápida, ‘ele chegou, pegou o sapo e foi embora’”*.

Sobre o indicador **estruturas negativas**, é interessante notar que a análise da professora bilíngue sobre a narrativa se concentrou na mesma parte da história que há nos exemplos do instrumento ilustrado, ou seja, aquele momento inicial da história em que o menino e o cachorro percebem que sapo sumiu de dentro do pote de vidro e não está no quarto. Dessa forma, a professora bilíngue reassistiu esse trecho na N2 e percebe que a participante surda apenas sinaliza que o sapo sumiu, sem dar outros detalhes sobre como o menino e o cachorro perceberam que o sapo sumiu, considerando assim que N2 expressa negação com formas básicas, mas não combina os componentes manual e não manual.

Durante essa etapa da avaliação é perceptível que apesar dos seus equívocos em suas afirmações sobre esse indicador nas três etapas anteriores, a professora bilíngue começa a entender como se dá o uso de estruturas negativas na Libras e faz uma avaliação mais refinada, considerando o uso dos componentes manual e não manual pela participante surda.

A respeito da avaliação do **vocabulário**, a professora bilíngue teve um tempo de análise para decidir entre os descritores 0, 1 e 2. Após rever os exemplos e a narrativa considerou ainda com dúvidas que o vocabulário de N2 não se encaixava no descritor 0

*“Agora eu vou decidir, acho que o 0 não! É que o 2 parece que é muito, porque a N2 faz o menino, mas ela só marca o gênero, ela não faz que ele é uma criança, ela faz o sinal de homem e aí ela deu um nome pra ele que é o BOY, e aí nesse sentido passa por outras questões. Mas, eu acho que isso poderia ser um erro, porque ela deveria marcar ele como menino, ela marca que é um homem, então pra quem não vê o livro, passa uma ideia de que ele é do gênero masculino, mas pode ser um velho, um adulto ou uma criança. Então, eu acho que esse seria um erro. Também tem algumas questões de fluidez, que ela está em uma confusão, às vezes ela vai falar do menino, ela fala cachorro e aí ela volta no menino, isso é muito rápido, mas tem essa questão. O 0 não é porque eu acho que...”* (Comentário da professora bilíngue).

É possível perceber que a professora bilíngue não soube argumentar os motivos pelos quais considerou que não deveria avaliar essa narrativa no descritor 0 e foi apenas com ajuda

verbal da pesquisadora que ela se atentou para a diferença: No descritor 0 há uma predominância de expressão gestual sem vocabulário ou com muitos erros, enquanto no descritor 1 há uso do vocabulário com pouca variação ou com algum erro. Assim a professora bilíngue encerrou sua avaliação sobre esse indicador considerando que o vocabulário de N2 está na transição entre os descritores 1 e 2

*“Então eu acho que não é o 0, eu acho que 1. Eu acho que o vídeo dela é bem melhor do que os exemplos que são apresentados aqui no 1, mas quando você vai para o descritor 2, eu acho que não dá para dizer que o vídeo dela é relativamente igual ao exemplo.”* (Comentário da professora bilíngue).

Para a avaliação da **construção com classificadores**, inicialmente a professora bilíngue ficou entre os descritores 1 e 2, mas considerou que o 2 representa mais o vídeo visto por ela e ainda realizou uma autoavaliação dizendo que após ver os exemplos do instrumento ilustrado se tornou capaz de direcionar melhor sua avaliação para esse indicador, destacando que nas outras coletas se concentrou mais no enredo do que no emprego de classificadores da narradora. Mesmo também tendo atribuído a pontuação 2 na etapa anterior, é perceptível que com o apoio dos exemplos a professora bilíngue fica mais segura sobre sua avaliação.

Por fim, para os últimos indicadores avaliados **posição do corpo, gesto e olhar e articulação dos parâmetros formadores do sinal**, a professora bilíngue continuou com a pontuação 2 atribuída na etapa anterior, dessa vez destacando que mesmo que a narradora balance sutilmente o corpo, não considera que esse comportamento indica insegurança na sinalização, apenas uma característica da narradora, assim como para o último indicador apenas considerou que a sinalizante faz bom uso de suas expressões faciais.

#### 4.3 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA BILÍNGUE

Durante e após a coleta de dados a professora bilíngue compartilhou suas impressões sobre sua experiência no que se refere a avaliação com o uso do instrumento e autoavaliação diante de sua participação e trabalho docente.

A professora bilíngue avaliou sua participação de forma positiva, encarando a pesquisa e avaliação com o instrumento enquanto uma *“oportunidade de formação”*, defendendo que o contato com IAELS – Libras refina seu olhar como professora bilíngue e a faz pensar nas narrativas de seus alunos.

*“Quando eu entrei em contato com o instrumento que só tem os descritores e ele não é exemplificado como é esse, eu acho que ele já abriu a minha visão para várias partes dentro de um assunto só, ele ajuda a refinar o olhar para a gente avaliar, quando eu abri a versão ilustrada e comecei a ler ela eu pensei “nossa esse é muito legal!”, porque com os exemplos dos vídeos a gente tem mais no que se basear, não é só uma descrição feita para você pensar mas ele tem um exemplo ali de uma narrativa, então ele refina mais ainda, você passa por um outro filtro quando lê esse*

*instrumento ilustrado, ele é ótimo! Eu achei muito bom! Então, para mim foi muito positivo nesse sentido, eu senti que foi extremamente formativo para mim”* (Comentário da professora bilíngue).

Ainda, a professora bilíngue destaca que o instrumento abrange “*partes do que pode ser explorado dentro da Libras*” afirmando que por mais que os professores bilíngues tenham a formação para o entendimento da língua, sempre há “*diferentes possibilidades para entender o desenvolvimento da língua e vários aspectos nos quais ela pode ser aprimorada*”.

Sobre a possibilidade de uso do instrumento em sala de aula, a professora bilíngue destaca a necessidade de estudar o instrumento antes de usá-lo para a avaliação com seus alunos, considerando que até chegar no uso com sua versão ilustrada a professora bilíngue passou por todas as etapas anteriores da coleta de dados, demandando dessa forma uma dedicação de atenção e tempo ao instrumento. Bem como, reflete sobre a praticidade e alto nível de conhecimento que o instrumento pode promover, principalmente com o seu uso contínuo.

Portanto, afirma: “*Eu acho que dá para usar em trabalho, talvez não em sala de aula, mas em trabalho*” e complementa sua fala afirmando que considera muito rasas as avaliações realizadas por ela sobre a narrativa de seus alunos antes do conhecimento do IAELS – Libras, ressaltando que ficou motivada a repetir o processo de coleta de dados vivenciado por ela nessa pesquisa com os alunos para os quais ministra aulas.

No que tange as possíveis melhorias para o instrumento, a professora bilíngue contribui com a ideia de incluir em sua versão ilustrada um link clicável para acesso aos vídeos de exemplos dos descritores, considerando que até o momento os vídeos estão disponíveis no material apenas por meio do código QR. A professora bilíngue aponta que da forma como o IAELS - Libras está construído, os vídeos podem ser visualizados apenas por meio do celular e pode se tornar mais acessível se também possuir a opção de visualização pelo computador, bem como, para a leitura dos códigos são necessários dois instrumentos (um celular e um computador ou dois celulares) e com o clique sobre o link, há a opção do uso de um instrumento só. Nesse sentido, é importante lembrar que a professora bilíngue teve acesso ao instrumento de forma digital e esse cenário muda no caso do uso com o instrumento impresso, onde os vídeos só poderão ser acessados pelo código QR.

Ademais, a professora bilíngue destaca a importância da padronização na edição dos vídeos e considera que em alguns exemplos os narradores estão sentados e a gravação os mostra apenas do tronco para cima, enquanto outros narradores aparecem de corpo inteiro ou até a

altura do joelho<sup>5</sup>, ressaltando questões como o uso da localização e movimentos corporais que fazem parte da estrutura da Libras e implicam na avaliação e desempenho da língua. Entretanto avalia que essa diferença de padronização entre os vídeos não influenciou seu uso com o instrumento.

*“Porque por exemplo, dificilmente quando eu peço para os meus alunos narrarem, eu falo para ele narrar sentado, atrás da carteira dele, eu falo para eles narrarem na frente da sala, em pé, porque também tem as questões de postura, tem muita gente e tende a ficar meio de lado durante a narrativa e a gente vai trabalhando isso também, eu acho que isso é importante também nos exemplos, porque às vezes influencia.”*  
(Comentário da professora bilíngue).

Sobre essa questão Barberà (2014) revela, em seu estudo sobre o uso e funções dos planos espaciais no discurso da língua de sinais catalã, que o espaço de sinalização em vídeo chamada deveria ser o mesmo utilizado pelos sinalizastes que estão em pé. O uso exagerado acontece pelo pouco contato com narrativas e pouca experiência no papel de narradores. Dessa forma, o espaço de sinalização dos vídeos dos surdos que narraram a história via Google Meet é o mesmo disponível para os surdos que realizaram a gravação de forma presencial com a pesquisadora e o incômodo da professora bilíngue sobre essa questão pode também revelar uma necessidade de maior formação na língua.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente pesquisa foi entender as percepções de uma professora bilíngue da educação básica sobre o Instrumento de Avaliação da Expressão em Língua de Sinais: Libras, quanto sua capacidade avaliativa sobre o nível de desenvolvimento e aquisição da língua.

Por meio das análises realizadas pela professora bilíngue e evolução dos resultados, foi possível compreender que o instrumento se mostra promissor para uso no trabalho docente no contexto da educação de surdos, tendo ainda em sua versão ilustrada, um potencial caráter formativo auxiliando o profissional na compreensão dos aspectos linguísticos da Libras.

O caráter formativo do instrumento fica evidente quando se entende a função mediadora que a visualização dos exemplos em vídeos no instrumento ilustrado parcial carrega. Os resultados mostram que a professora na etapa 1 não possuía conhecimento sobre as estruturas

---

<sup>5</sup> Assim como no presente estudo, parte das coletas de dados de Lacerda (2021) foram realizadas durante a pandemia de COVID – 19, por isso algumas foram realizadas presencialmente com os participantes surdos e outras via *Google Meet*, tais esclarecimentos estão contidos em sua tese de doutorado.

negativas simples e variadas na Libras e durante a etapa 4 já estava se apropriando melhor desse conceito, se mostrando mais segura em sua avaliação e chegando em pontuações mais próximas do esperado.

Ainda, o instrumento pode ser uma oportunidade para os professores que criam instrumentos para o ensino da Libras, percebam melhor como podem utilizar os parâmetros da língua e criar os descritores, classificadores, ilustrações e sinalizações com maiores detalhes. Alcançando desde o ensino básico das crianças surdas até o desenvolvimento de narradores fluentes.

Considerando que em muitos casos as pessoas surdas possuem acesso à Libras apenas na escola e conseqüente importância do domínio dos professores sobre a língua para possibilitar que seus alunos surdos tenham acesso aos conhecimentos de mundo, Lacerda; Gràcia; Jarque (2020) indicam em seu estudo a necessidade de instrumentos que favoreçam o debate entre profissionais que atuam com alunos surdos, bem como esses sejam capazes de refletirem sobre a forma como ensinam e abordam a língua de sinais.

Deste modo, os objetivos afirmados anteriormente nesta pesquisa foram cumpridos e as análises colocadas abrem perspectiva para novos estudos utilizando o IAELS-Libras. Estudos esses que possam investigar as percepções de outros professores bilíngües e profissionais da área e que permitam o preenchimento da rubrica com a análise da Libras de estudantes surdos em diferentes níveis de ensino da educação básica de escolas públicas.

Ainda, a investigação em parceria com a professora bilíngüe sobre a adequação do instrumento para uso em ambiente escolar e efeitos na prática docente apontou possibilidades de melhorias como a inserção do link clicável.

Reitera-se que o instrumento completo não foi aplicado em pesquisas com professores bilíngües de surdos ou profissionais da área, nem em sua versão traduzida/adaptada para Libras, nem em sua versão ilustrada. Portanto, não é possível afirmar se a aplicação do instrumento completo poderia alterar os resultados dessa pesquisa e mudar as percepções da professora bilíngüe sobre os indicadores elegidos para este estudo de caso, tendo em vista que alguns níveis de avaliação do instrumento possuem mais de um indicador, podendo um auxiliar na compreensão e interpretação do outro.

Espera-se que a discussão e os resultados aqui apresentados seja um ponto de partida possível para a construção de novos diálogos que contribuam para a educação de surdos no que tange a avaliação em Libras dos estudantes surdos e formação docente de profissionais bilíngües, bem como construção de planejamento de ensino e materiais didáticos para uso no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

BARBERÀ, Gemma. **Use and functions of spatial planes in Catalan Sign Language (LSC) discourse.** Sign Language Studies, Paris, v. 14, n. 2, 2014.

BARBOSA, Felipe Venâncio; LICHTIG, Ida. **Protocolo do perfil das habilidades de comunicação de crianças surdas.** Revista Estudo de Linguagem, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 95-118, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2005.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos.** São Carlos, EDUFSCar, p. 37 – 62, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

JARQUE, Maria Josep et al. **Instrumento de valoración de textos narrativos en lengua de signos.** Universitat de Barcelona (I+D EVALOE\_SSD 2015-2018) y CREDA Pere Barnils. 2018.

JONSSON, Anders; SVINGBY, Gunilla. **The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences.** Educational Research Review. v. 2, p. 130-144, 2007

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: Pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanesa Regina de Oliveira. **Escola e diferença: Caminhos para educação bilíngue de surdos.** São Carlos, EDUFSCar, p. 13 – 28, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Experiência de autoavaliação docente mediada por uma escala de avaliação de interlocução no espaço escolar para o contexto da Educação Bilíngue de Surdos.** Universidade Federal de São Carlos. Processo nº 25171-3/2017, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Instrumento de Avaliação da Expressão em Libras (língua brasileira de sinais) para alunos da Educação Básica.** Relatório parcial de pesquisa apresentado à FAPESP. Proc. 2021/02349-7. 2021.

LICHTIG, Ida; COUTO, Maria Inês Vieira; LEME, Vanessa Nogueira. **Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases linguísticas.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 13, n. 3, p. 251- 257, 2008.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-6, 2013.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; CAMILLO, Camila Righi Medeiros. **Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos.** Trabalho apresentado à 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2008.

MAYER, Mercer. **Frog, where are you? A Boy, a Dog, and a Frog.** New York: Dial Books for Young Readers, 2003.

MAYER, Mercer. **Rana, ¿Dónde estás?.** Los Cuatro Azules, 2009.

MONTES, Aline Lucia Baggio; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Como os adultos contam histórias: Análises de narrativas.** Línguas de sinais em contexto de uso. v. 37, n. 2, 2021.

MONTES, Aline Lucia Baggio. **Instrumento de avaliação de texto narrativo em língua de sinais: uma versão para o uso no ambiente escolar.** Tese (Doutorado) – Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (em andamento).

MORAIS, Mariana Peres de.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Avaliação da compreensão de surdos através da fábula em Libras.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, 2020.

MORGAN, Gary. **The encoding of simultaneity in children's British Sign Language narratives.** *Sign Language and Linguistics*. p. 131-165, 2002.

PANADERO, Ernesto; JONSSON, Anders. **The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review.** *Educational Research Review*. p. 129-144, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; NAKASATO, Ricardo. **Narrativas infantis em Língua Brasileira de Sinais.** *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 39. n. 3, p. 273-284, setembro, 2004.

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

RAMOS, Denise Marina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 2, p. 817- 835, 2016

RATHMANN, Christian; MANN, Wolfgang; MORGAN, Gary. **Narrative Structure and narrative Development in Deaf Children, Deafness and Education International.** *Surdez e Educação Internacional*. p. 187-196, 2007.

REDDY, Malini; ANDRADE, Heide. **A review of rubric use in higher education.** *Assessment & Evaluation in Higher Education*. p. 435–448. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e linguagem.** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICE – ROTEIROS DE QUESTÕES

### Questões disparadoras na etapa 1

1. Considerando que o gênero narrativo possui introdução, desenvolvimento e conclusão? Indique essas partes no vídeo.
2. Em relação ao vocabulário que a narradora usa, quais comentários você tem? É adequado?
3. Sobre a conclusão:
  - Como você entendeu a conclusão da história no livro?
  - A forma como ela narrou o fim da história, de acordo com sua percepção, está adequado?
4. O que você tem para comentar sobre a posição do corpo, gestos e olhar da narradora durante a narrativa?
5. Como a narradora expressa negação em sua narrativa?
6. Você acredita que a narradora expressa claramente o conteúdo da história? Quais recursos ele utiliza para isso?
7. Comente sobre o uso de classificadores na narrativa.

### Questões de feedback na etapa 4

- A. Como você avalia a sua experiência nessa pesquisa?
- B. O que você sabe sobre o seu uso do instrumento?
- C. Você tem alguma sugestão de melhorias na pesquisa? E no instrumento?
- D. Você acha que é um instrumento usável em sala de aula?
- E. O que você acha sobre a possibilidade de inclusão de um quarto descritor?

## ANEXO - IAELS – LIBRAS ILUSTRADO

**Dimensão:** Estrutura textual.

**Nível:** Capacidade de compor uma história com coerência: Selecionar e organizar a informação.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
<b>Enredo e episódios:</b> Clareza na introdução, desenvolvimento e conclusão.	Expõe episódios desconectados e alguns deles confusos. <b>Não há um enredo</b> ou este não faz correspondência com a história.	A história apresenta episódios claros mas <b>desconectados</b> entre eles. Falta um enredo claro.	Narra uma história com enredo mas em <b>alguma ocasião não apresenta clareza.</b>	Narra uma história com o enredo exposto de forma clara.

### Enredo e episódios (Exemplo)

#### Descritor 0



Vídeo A – 2.1 [descritor 0]

- O sinalizante conta uma história com **episódios desconectados e alguns bastante confusos**;
- Há **omissões** de vários episódios;
- **Não há um enredo claro**, comprometendo o desenvolvimento e a conclusão da história.

Outras questões:

- **A introdução e recuperação dos referentes não são realizadas com clareza**, gerando confusão nas ações dos personagens;
- Existem **erros no componente manual e não-manual**;
- Narra em **primeira pessoa e aponta para si mesmo como sendo personagem da história**, o menino;
- Em alguns trechos, é possível observar a **predominância de expressão gestual e da ação construída**;
- Apresenta um **vocabulário com muitos erros**;
- Usa várias vezes os sinais SUSTO, DESCANSAR e CALMA, porém **em episódios que não correspondem com o enredo da história**;

## Enredo e episódios

### Descritor 1



Vídeo A – 2.1 [descriptor 1]

- **Apresenta clareza em alguns episódios** (Exemplo: Introduz - com uma descrição - o enxame de abelhas pendurado na árvore; retoma quando o cachorro procura o sapo/rã neste mesmo local, tocando suas patas na árvore e ocasionando a movimentação e queda do enxame. Mais adiante, há a retomada das abelhas agitadas perseguindo o cachorro correndo, tentando evitar as picadas).

Todavia, nos outros episódios:

- Há **ausência de marcadores conectivos metatextuais**, resultando em um enredo confuso e episódios desconectados.
- Possui uma breve introdução dos personagens, mas não do ambiente onde a história acontece.
- Ao narrar o menino se aproximando da janela para procurar o sapo/rã, o sinalizante recupera o sinal nominal de cachorro no episódio e logo sinaliza uma queda, que não está clara que ocorreu da janela. O menino pega o cachorro, como se os dois estivessem no mesmo ambiente físico.
- **Faz uso de um espaço de sinalização extenso e a produção dos articuladores**, como o volume (extensão do movimento), velocidade e ritmo **não são adequados ao contexto**, produzindo uma narrativa muito rápida e sem a execução completa de alguns sinais.

## Enredo e episódios

### Descritor 2



Vídeo A – 2.1 [descriptor 2]

- O sinalizante narra uma história com clareza na introdução, desenvolvimento e conclusão. Os episódios estão conectados, **mas não apresenta clareza no episódio em que o menino e o cachorro caem no rio**. Parece que ambos foram arremessados pelas mãos de alguém (considerando a configuração de mão usada pela sinalizante) mas, na verdade, o menino foi arremessado pelo cervo e o cachorro caiu sozinho, devido a perseguição. Todavia, de modo geral, **o enredo está totalmente de acordo com a história e não apresenta episódios desconectados**.

## Enredo e episódios

### Descritor 3



Vídeo A – 2.1 [descriptor 3]

- Mostra uma **narrativa com enredo linear**, apresentando clareza na introdução, no desenvolvimento e na conclusão da história. **Não há indícios de episódios desconectados e/ou confusos**. Além disso, o sinalizante traz uma **diversidade de recursos para manter o interesse do interlocutor** pela narrativa eliciada.

**Dimensão:** Estrutura textual.

**Nível:** Capacidade de compor uma história com coerência: Selecionar e organizar a informação.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
<b>Sentido e conclusão da história:</b> Descrição e explicação da sequência final em relação a história completa.	A história é interrompida ( <b>sem final</b> ) ou com o final confuso.	Descreve a sequência final, <b>mas sem dar um sentido conclusivo</b> (parece que a história não acabou).	Apresenta um <b>final único</b> da história sem dúvidas, não manifestando outro final possível.	Se refere à <b>ambiguidade do final</b> da história e/ou indica interpretações possíveis.

## Sentido e conclusão da história

### Descritor 0



Vídeo A – 2.3 [descritor 0]

- História com um **final interrompido**.
- **As escolhas lexicais podem ter contribuído para este final confuso**, que não retrata o que realmente aconteceu, de acordo com as imagens do livro.
- O sinalizante usa o sinal AJUDAR e mostra, com uso de classificadores, que o menino pega o sapo/rã e o acaricia, enquanto o segura em sua palma da mão. Agradece e demonstra, brevemente, que coloca o sapo/rã com os demais e logo se despede de todos. Todavia, mostra alguém caminhando com um classificador utilizado para o andar humano com a mão direita – mas esse seria o cachorro já que o sinalizante narra em primeira pessoa – e com a mão esquerda parece levar algo – que poderia ser um sapo/rã. Agradece, faz o sinal ABRAÇAR e depois PRONTO, para mostrar que a história terminou.

## Sentido e conclusão da história

### Descritor 1



Vídeo A – 2.3 [descritor 1]

- **O sinalizante descreve uma sequência final, mas não traz um sentido conclusivo.**
- O menino tem a ideia de pedir um sapinho para levar para casa, segura-o em sua mão e realiza o sinal de IR EMBORA. Mostra que a família de anfíbios está sobre um tronco de árvore caído e olham para a direção que realizou o menino segurando o sapo, como se estivessem observando o menino voltando para casa. A sinalização final faz parecer que a história ainda não acabou, mesmo sinalizando o sinal FIM, parece que algo mais poderia ser acrescentado.

## Sentido e conclusão da história

### Descritor 2



Vídeo A – 2.3 [descritor 2]

- A participante primeiro sinaliza o alívio do menino por ter encontrado a rã. Pede para ela voltar para casa. A rã disse que não irá voltar porque se casou e teve vários filhos. Oferece um sapinho para o menino levar com ele. O menino aceita e se despede dos demais. Assim, menino e cachorro voltam para casa felizes com um sapinho. Dessa forma, o vídeo **traz um final claro e conclusivo para a história, mas sem retratar a possibilidade de outro final.**

## Sentido e conclusão da história

### Descritor 3 - Exemplo 1

Nenhum dos participantes da pesquisa se referiu à ambiguidade do final da história. Todavia, alguns indicaram **outras interpretações possíveis**. A seguir estão os exemplos para o 'descritor 3':



Vídeo A – 2.3 [descritor 3a]

- A sinalizante narra que é melhor deixar os sapinhos com a família porque eles estão felizes juntos. Em seguida o cachorro chama o menino para voltarem para casa, pois estão exaustos após um longo período de busca. Assim, menino e cachorro voltam para casa sozinhos.

## Sentido e conclusão da história

### Descritor 3 - Exemplo 2



Vídeo A – 2.3 [descriptor 3b]

- O sinalizante mostra que o menino quer levar um sapinho para casa, mas reflete sobre a importância da família para a vida do sapinho e se o levar para casa, ele permanecerá preso em um pote de vidro. Depois dessa reflexão, o menino – que já segurava o sapinho – coloca-o ao lado dos demais e disse que está livre. Se despede, e volta para a casa com o cachorro. A mãe olha para o menino feliz por ter deixado seu filhote. Assim, o sinalizante traz um outro final possível para a narrativa.
- Nos dois vídeos (A- 2.3 [descriptor 3a] e A- 2.3 [descriptor 3b]) os sinalizantes não mostram a ambiguidade que existe no final dessa história, mas relatam uma conclusão diferente dos demais, que sempre levam um filhote para casa.

**Dimensão:** Fluxo da informação e estrutura da sentença.

**Nível:** Capacidade de estruturar a informação.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
<b>Estruturas negativas:</b> sinais manuais e elementos não manuais	Expressa a negação com formas básicas, mas não combina o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas negativas básicas e/ou <b>nem sempre combina o componente manual e não-manual de forma precisa.</b>	Recorre a estruturas negativas e as produz <b>de forma precisa o componente manual e não-manual.</b>	Recorre a estruturas negativas variadas e produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.

## Estruturas negativas

### Descritor 0



Vídeo B – 1.2 [descritor 0]

- O fato de o sapo ter desaparecido e NÃO ESTAR no quarto do menino é expresso por meio do componente não-manual e da expressão gestual, **sem o uso de estruturas negativas**. Neste trecho, é possível perceber o uso dos mesmos recursos para expressar o NÃO SABER para onde o sapo foi.

## Estruturas negativas

### Descritor 1



Vídeo B – 1.2 [descritor 1a]



Vídeo B – 1.2 [descritor 1b]

- Os vídeos (B – 1.2 [descritor 1a] e [descritor 1b]) destacam o uso de diferentes estruturas negativas, sendo que no primeiro o sinalizante utiliza em dois momentos distintos da história o sinal de NÃO SABER mas **sem marcação não-manual e sem nenhum movimento da cabeça indicando uma negação**, que poderia ser esperado para este contexto e para o uso destas estruturas negativas básicas. No segundo vídeo, sinaliza NÃO VER também em dois momentos, mas **sem o componente não-manual**. Também não há um ligeiro fechamento dos olhos, uma expressão possivelmente esperada para este sinal de negação.

## Estruturas negativas

### Descritor 2

Para o 'descritor 2' é esperado que o sinalizante recorra a estruturas negativas e que as produza de forma precisa, combinando o componente manual e o não-manual. A sequência de vídeos a seguir retrata alguns exemplos:



Vídeo B – 1.2 [descritor 2a]



Vídeo B – 1.2 [descritor 2b]



Vídeo B – 1.2 [descritor 2c]



Vídeo B – 1.2 [descritor 2d]

## Estruturas negativas

### Descritor 2

- Os vídeos (B – 1.2 [descritor 2a], [descritor 2b], [descritor 2c] e [descritor 2d]) trazem os sinais de NÃO CONSEGUIR, NÃO QUERER, NÃO SABER e ENCONTRAR-NÃO.
- A primeira e a segunda estrutura negativa de NÃO CONSEGUIR (verbo léxico negativo) e NÃO QUERER trazem claramente a **combinação do componente manual com o não-manual**; ou seja, expressão facial, posições do corpo, dos olhos (ligeiramente fechados) e da cabeça.
- O sinal de NÃO SABER é realizado com as duas mãos, marcando ainda mais o uso de uma estrutura negativa (seria como dizer 'realmente não sei'). Este sinal juntamente com o sinal NÃO QUERER compõem a **incorporação negativa**, definida como um movimento de torção para fora ou para baixo da(s) mão(s) no final de um sinal (BEMBRIDGE, 2016).
- Por último, o sinal de ENCONTRAR-NÃO segue um outro tipo de estrutura negativa. **Os verbos anteriores possuem um léxico específico para sua forma negativa** enquanto que, para o sinal de 'não encontrar, sinaliza-se o verbo ENCONTRAR e acrescenta o sinal NÃO após o verbo, conhecida como **estrutura de cliticização**.

## Estruturas negativas

### Descritor 3

Para exemplificar o 'descritor 3', buscou-se recortes dos vídeos nos quais o sinalizante recorre a **estruturas negativas variadas e as produz combinando o componente manual e não-manual**. São estruturas diferentes das utilizadas no 'descritor 2' para mostrar as demais **possibilidades de construções negativas**:



Vídeo B – 1.2 [descritor 3a]



Vídeo B – 1.2 [descritor 3b]



Vídeo B – 1.2 [descritor 3c]



Vídeo B – 1.2 [descritor 3d]

## Estruturas negativas

### Descritor 3

Na sequência de vídeos que exemplificam as possibilidades de pontuação no 'descritor 3', **o sinalizante utiliza estruturas negativas bem elaboradas**.

- No primeiro vídeo, sinaliza que o 'sapo não está no pote' utilizando o sinal de 'limpo', cujo movimento se adequa ao objeto a que se refere, neste caso o pote de vidro.
- A seguir, utiliza essa mesma estrutura para se referir que o 'sapo não está embaixo da cama'. Esses tipos de estruturas negativas são denominados de **negação enfática**, também podendo ser marcada com o sinal de 'zero' com movimentos laterais ou circulares, a depender do sinalizante, podendo a configuração de mão também sofrer alteração.
- No terceiro vídeo da sequência, o sinalizante mostra que o sapo não está no bosque utilizando uma estrutura negativa também enfática, mas com configuração de mão e com a marcação não-manual diferente das anteriores. A sinalização é mais lenta e se estende no tempo, podendo até ser confundida com um marcador de aspecto.
- No último vídeo, ao invés de optar pelo uso de uma forma supletiva de negação ('impossível'), sinaliza POSSÍVEL OU NÃO, com **componentes não-manuais claros e precisos**.

**Dimensão:** Vocabulário

**Nível:** Capacidade de expressão precisa e variada utilizando o vocabulário comum.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
<b>Vocabulário:</b> vocabulário comum e próprio da história.	Se observa uma predominância da expressão gestual e da ação construída sem vocabulário ou com muitos erros.	Utiliza o vocabulário comum com pouca variação ou com algum erro, ou com pouca fluidez (repetições ou dificuldades na evocação).	O <b>vocabulário</b> comum é <b>adequado</b> ao contexto.	Faz uso do <b>vocabulário de maneira precisa e com variação nas categoria.</b>

## Vocabulário

### Descritor 0



Vídeo C – 1.1 [descritor 0a]



Vídeo C – 1.1 [descritor 0b]

- No primeiro vídeo (C – 1.1 [descritor 0a]) é possível observar a expressão gestual e a ação construída, ainda que de forma imprecisa, ao procurar o SAPO/ a RÃ, quando o MENINO sobe na árvore e quando MENINO e CACHORRO caem no rio. **A construção da narrativa, neste recorte, não está muito clara.**
- No segundo vídeo (C – 1.1 [descritor 0b]), nota-se o **uso do vocabulário com erros** ao sinalizar BORBOLETA e BOI quando, na verdade, se refere à CORUJA e CERVO.

## Vocabulário

### Descritor 1



Vídeo C – 1.1 [descriptor 1a]



Vídeo C – 1.1 [descriptor 1b]

- O sinalizante, no primeiro vídeo (C – 1.1 [descriptor 1a]), realiza o sinal de DORMIR quatro vezes consecutivas e com configurações de mãos de duas maneiras diferentes. A questão em destaque, é a **repetição desnecessária e que gera pouca fluidez**.
- O vídeo seguinte (C – 1.1 [descriptor 1b]) mostra um **vocabulário comum com erros** ao sinalizar MENINO e SAPO.

## Vocabulário

### Descritor 2

Para o 'descriptor 2' espera-se um vocabulário comum adequado ao contexto:



Vídeo C – 1.1 [descriptor 2]

- O vídeo (C – 1.1 [descriptor 2]) traz o início da narrativa, com o uso do léxico adequado para a apresentação dos personagens principais.

## Vocabulário

### Descritor 3

No 'descritor 3', além do uso do vocabulário de maneira precisa e adequada para a história, é possível notar uma variação na categoria. Para melhor exemplificar essas escolhas linguísticas, optou-se por trazer o mesmo trecho do mostrado no 'descritor 2' para que essa variação possa ser melhor percebida:



Vídeo C – 1.1 [descritor 3]

- Neste exemplo, a apresentação dos personagens é realizada por meio do uso de classificadores e com descrições de suas características.

**Dimensão:** Predicados verbais

**Nível:** Capacidade de referir-se a situações (ações, estados e processos).

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
<b>Construções com classificadores:</b> verbos de localização e movimento, verbos predicativo / descritivo, etc.	Se expressa gestualmente, faz uso limitado ou impreciso de construções com classificadores, ou comete muitos erros.	Recorre a construções com classificadores, mas comete alguns erros ou imprecisões.	Faz uso de construções com classificadores de forma adequada.	Faz uso de construções com classificadores de maneira precisa e criativa.

## Construções com classificadores

### Descritor 0



Vídeo D – 1.2 [descriptor 0a]



Vídeo D – 1.2 [descriptor 0b]

- No vídeo D – 1.2 [descriptor 0a], o sinalizante se expressa gestualmente e faz **uso limitado e impreciso de construções com classificadores**.
- O sinalizante tentou realizar uma descrição de partes do corpo do CERVO por, talvez, não se sentir seguro com o sinal que usou para nomeá-lo. Ainda que não esteja claro, tentou sinalizar o menino sob o cervo, sendo levado pelo bosque até sua queda no rio.
- Neste exemplo, o uso de construções com classificadores deveria denotar um **movimento de trajetória do referente no espaço**; ou **informações sobre a localização da entidade**, com um movimento direcionado a uma localização específica. Todavia, **nenhum desses dois aspectos foram sinalizados com clareza**.
- No vídeo D – 1.2 [descriptor 0b] há o **uso de construções com classificadores, porém com erros**, principalmente no marcador manual, nas diferentes configurações de mão utilizadas para diferenciar classificador de ser humano (menino) e de animal (cachorro). **O classificador semântico não é utilizado de maneira precisa**, podendo gerar dúvidas no momento da introdução e recuperação da entidade no episódio.

## Construções com classificadores

### Descritor 1



Vídeo D – 1.2 [descriptor 1]

- Inicialmente, o sinalizante realiza o classificador instrumental ao manipular um suposto pote (recipiente onde encontrava-se o sapo/rã antes da fuga). Neste trecho, há uma certa **imprecisão no uso do classificador de medida e forma do objeto manipulado**. A seguir, quando o menino está procurando pelo sapo/rã desaparecido, manipula um objeto que supostamente seria uma bota. Todavia, pela configuração de mão e amplitude do movimento, o sinalizante parece procurar pelo anfíbio desaparecido dentro de um recipiente grande e mais espesso do que uma bota, **usando com erros o classificador instrumental**.
- Em seguida, pode-se observar o sinal JANELA seguido por um **classificador de medida e forma realizado rapidamente, gerando uma certa imprecisão**. Neste episódio, o menino se aproxima da janela para olhar do lado de fora, em busca do sapo/rã; mas o **classificador semântico é realizado de maneira incorreta**, oscilando entre 'mãos do menino' e 'patas do cachorro'. Esta última entidade, por sua vez, não havia sido recuperada neste episódio, o que confirma o **equivoco na escolha da configuração de mão**.
- No último trecho, é possível observar a **imprecisão do classificador semântico** ao se referir ao 'cervo' e 'menino'. As duas mãos apresentam a mesma configuração de mão, não diferenciando o animal do ser humano.

## Posição do corpo, gestos e olhar

### Descritor 0



Vídeo E – 1.1 [descritor 0]

- O sinalizante narra este trecho da história **sem considerar a presença do interlocutor**.
- Desvia o olhar, várias vezes, para cima, como se estivesse tentando se lembrar da história e repete alguns sinais, como **ÁGUA** e **ÁRVORE**.
- **Toca em sua própria face duas vezes**, comportamento este que funciona como muleta.
- **A expressão facial também deixa claro o nervosismo do sinalizante**.

## Posição do corpo, gestos e olhar

### Descritor 1



Vídeo E – 1.1 [descritor 1]

- O sinalizante olha para o interlocutor ao recuperar o referente SAPO e, em seguida, conta este trecho da história sem considerar a presença do mesmo.
- **Sinaliza o tempo todo de cabeça baixa**.
- Ao invés de tocar o próprio corpo como um tipo de muleta ou tique, **sinaliza de forma bem lenta**, mas não repete nenhum sinal (mesmo sinalizando duas vezes o sinal de CUIDAR, está se referindo ao cachorro cuidando do sapo e depois ao menino fazendo isso), apenas os prolonga. Essa pode ser uma estratégia para veicular o nervosismo e a insegurança.
- Nota-se, também, um **balanço desnecessário do corpo**, ainda que sutil.

## Construções com classificadores

### Descritor 2



Vídeo D – 1.2 [descriptor 2]

- A sinalizante utiliza o **classificador de medida e forma com bastante precisão e clareza, combinando a componente manual e não-manual**. Em seguida, faz uso do classificador semântico (FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO), onde as mãos da sinalizante proporcionam uma visão global dos referentes 'menino' e 'cachorro'; e depois apenas do 'cachorro' com a representação deste através do destaque do focinho. Neste trecho há, também, o uso do classificador de medida e forma na apresentação do enxame de abelhas.
- No último recorte é possível observar o uso do classificador semântico com uma mescla no padrão FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO – quando a sinalizante mostra uma visão geral do menino subindo na árvore, com a configuração de mão em 'V', que representa as pernas de seres humanos – seguido pelo padrão FIGURA+MOVIMENTO+MODO – quando o corpo da sinalizante é utilizado para representar o corpo do referente (menino) e fornecer detalhes em relação à suas extremidades, podendo ser visto o modo como o menino sobe na árvore e suas expressões.
- Este mesmo padrão (FIGURA+MOVIMENTO+MODO) pode ser observado quando a sinalizante utiliza seus braços para representar as asas na coruja. Neste trecho, a sinalizante também realiza uma construção com o classificador de medida e forma, ao realizar uma descrição da coruja.

## Construções com classificadores

### Descritor 3



Vídeo D – 1.2 [descriptor 3]

- O uso do classificador semântico, no padrão FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO, pode ser visto quando o sinalizante mostra uma visão geral do sapo/rã dando um salto e conseguindo sair do pote e, com isso, vai saltando até avistar a janela. Aqui há o uso do descritor de medida e forma para a descrição do formato da janela e, logo em seguida, da lua. O sinalizante recupera o referente ainda com o uso do classificador semântico e oscila entre os padrões FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO e FIGURA+MOVIMENTO+MODO. O primeiro traz uma visão geral do referente enquanto o segundo mostra o sinalizante fazendo de seus braços as pernas do sapo/rã.
- No trecho seguinte, o sinalizante usa o classificador instrumental para manipular o colchão sendo erguido, durante a procura pelo sapo/rã, e para manipular a bota que estava ali também. Retoma o referente 'cachorro' com o classificador semântico ao mostrar o balançar de sua cauda e, a seguir, seu focinho farejando o ambiente.  
**(CONTINUA)**

## Construções com classificadores

### Descritor 3 - Continuação

- Em seguida, usa o classificador semântico para representar o caminhar do menino e do cachorro, lado a lado, na procura pelo sapo/rã (FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO). Retoma o referente 'cachorro' apresentando suas patas enquanto caminha, seguindo o padrão FIGURA+MOVIMENTO+MODO. Neste mesmo trecho há o uso do classificador de medida e forma para a descrição do formato da árvore, na qual o menino sobe para procurar o sapo/rã. O uso do classificador semântico muda do padrão FIGURA+MOVIMENTO+MODO – menino subindo na árvore – para o padrão FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO – ao retratar a queda do menino, mostrando uma visão geral do ocorrido.
- No último recorte deste vídeo (D – 1.2 [descritor 3]), o sinalizante realiza uma **construção com classificadores bastante criativa e com uma alternância muito precisa entre eles**. Começa com uma descrição do cervo (classificador de medida e forma), relata suas características. Mostra o menino em cima do cervo, segurando sua galhada, por meio do uso do classificador semântico (FIGURA+MOVIMENTO+MODO). Também utiliza este último classificador para demonstrar as patas do cervo, a cauda do cachorro e as mãos do menino (FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO). Descreve o penhasco (classificador de medida e forma) que havia próximo ao trajeto e, logo depois, usa o classificador semântico para realizar a queda do menino, seguida pela queda do cachorro.

**Dimensão:** Gestualidade

**Nível:** Capacidade de usar elementos não verbais e transmitir emoções.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
<b>Posição do corpo, gestos e olhar:</b> direção do olhar, posição e orientação do corpo no espaço, gestos manuais não linguísticos, expressão corporal e facial não linguístico, etc.	Produzem <b>indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança, etc.</b> como um deslocamento, salto, balanço, um olhar disperso ou não dirigido ao interlocutor. Observam comportamentos que funcionam como muletas, tiques, etc., como arranhões, tocar o próprio cabelo...	Adotam posições e fazem movimentos <b>indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança, etc.</b> mas é feito uso de <b>estratégias para veicula-los. Observam comportamentos</b> que funcionam como muletas, tiques, etc.	Em geral, não são exibidas posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança, etc., e/ou uso oportuno de estratégias para veicula-los. Em geral, <b>não observam comportamentos</b> que funcionam como uma muleta, tiques, etc.	<b>Sua posição corporal transmite segurança. Não adota posições nem são produzidos movimentos</b> indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança, etc.  <b>Não são observados comportamentos</b> que funcionam como muletas, tiques, etc.

## Posição do corpo, gestos e olhar

### Descritor 1



Vídeo E – 1.1 [descritor 1]

- O sinalizante olha para o interlocutor ao recuperar o referente SAPO e, em seguida, conta este trecho da história sem considerar a presença do mesmo.
- **Sinaliza o tempo todo de cabeça baixa.**
- Ao invés de tocar o próprio corpo como um tipo de muleta ou tique, **sinaliza de forma bem lenta**, mas não repete nenhum sinal (mesmo sinalizando duas vezes o sinal de CUIDAR, está se referindo ao cachorro cuidando do sapo e depois ao menino fazendo isso), apenas os prolonga. Essa pode ser uma estratégia para veicular o nervosismo e a insegurança.
- Nota-se, também, um **balanço desnecessário do corpo**, ainda que sutil.

## Posição do corpo, gestos e olhar

### Descritor 2

No 'descritor 2', em geral, não são observados movimentos que indicam desconforto, nervosismo ou insegurança. Também não são observados tiques:



Vídeo E – 1.1 [descritor 2]

- A sinalizante narra este trecho da história em que o menino conversa com a coruja sobre o desaparecimento de seu sapo/rã. **O olhar está atento no interlocutor e se desvia quando está narrando o diálogo entre os personagens.**

## Posição do corpo, gestos e olhar

### Descritor 3

Já no 'descritor 3', além de não serem observados movimentos que indicam desconforto, nervosismo ou insegurança, a **posição corporal transmite segurança:**



Vídeo E – 1.1 [descritor 3]

Neste vídeo que exemplifica o 'descritor 3', o sinalizante narra o mesmo trecho da história presente no vídeo do 'descritor 2'.

- Nota-se que a posição e orientação do corpo no espaço é apresentada de forma clara e precisa, **sempre atento ao interlocutor. A expressão facial e corporal estão de acordo com o que está acontecendo no trecho narrado.**

**Dimensão:** Articulação e Prosódia.

**Nível:** Capacidade de produção em função da expressão clara do conteúdo.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
<b>Articulação dos parâmetros formadores do sinal:</b> configuração da mão, orientação da mão, lugar de articulação, movimento, expressão facial ...	Comete muitos erros na produção dos valores dos parâmetros e/ou de forma sistemática os simplifica, substituindo por aqueles mais básicos.	Comete ocasionalmente erros na produção dos valores dos parâmetros e/ou simplifica, substituindo por mais básicos.	Em geral, a produção dos valores dos parâmetros de formação é correta.	A produção dos valores dos parâmetros de formação é correta e precisa.

## Articulação dos parâmetros formadores do sinal

### Descritor 0

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), "os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço" (p. 51), podendo este ser articulado com uma ou com as duas mãos, direita ou esquerda, a depender da mão dominante do sinalizador.

O indicador da articulação dos parâmetros formadores do sinal apresentará a capacidade de produção do sinalizante em função da expressão clara do conteúdo, considerando a configuração de mão (CM), orientação da mão (Or), ponto de articulação ou locação da mão (L), movimento (M) e expressões não-manuais (ENM).

No 'descritor 0', o sinalizante comete erros na produção dos valores dos parâmetros:



Vídeo F – 1.3 [descritor 0]

- Como pode ser observado no vídeo, há dois recortes, um para a expressão não-manual inexistente para o sinal DEMORAR e outro para destacar o erro na CM no sinal de MADEIRA. O sinalizante soletra P-A-U e faz o sinal de duro para tentar esclarecer a que se refere, mas **não realiza o sinal proposto de forma correta.**

## Articulação dos parâmetros formadores do sinal

### Descritor 1



Vídeo F – 1.3 [descritor 1]

- O sinalizante realiza com erro na CM, L e Or o sinal de SAPO; erra a CM, L, M, Or o sinal de ÁRVORE; erra a L do sinal de ABELHA; o sinal de CORUJA é realizado apenas enfatizando seu bico (deixa claro que é uma ave, mas não realiza o sinal corretamente, simplifica citando apenas a categoria que pertence); e realiza o sinal de BARATA/INSETO para de referir ao CERVO, acrescentando uma descrição de sua característica.
- A configuração de mão em 'V', com movimentos dos dedos e realizada na testa, talvez tenha sido escolhida para simplificar o sinal de VEADO.
- O sinalizante também faz o sinal de CAVALO, mas em sua articulação podemos perceber a palavra 'veado'. **O sinal não é executado com clareza, mas também parece ser uma simplificação.**

## Articulação dos parâmetros formadores do sinal

### Descritor 2

A seguir, no 'descritor 2', a produção dos valores dos parâmetros de formação é realizada de maneira correta, conforme exemplo:



Vídeo F – 1.3 [descritor 2]

- Diferente do 'descritor 0' e do 'descritor 1', **as expressões não-manuais também estão claras e contribuem para o entendimento da narrativa.**

## Articulação dos parâmetros formadores do sinal

### Descritor 3

No 'descritor 3', a produção dos valores dos parâmetros de formação é correta e precisa:



Vídeo F – 1.3 [descritor 3]

- O trecho destacado para exemplificar este descritor se trata do mesmo trecho da história destacado do vídeo anterior (F – 1.3 [descritor 2]). **Percebe-se uma precisão realçada na execução dos valores dos parâmetros, principalmente nas ENM.**