

NARVAL-LIBRAS/COMPREENSÃO: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LIBRAS^{1,2}

NARVAL-LIBRAS/COMPREENSÃO: AN ASSESSMENT TOOL FOR LIBRAS COMPREHENSION

Joice Raquel LEMES DE FREITAS³
Cristina Broglia Feitosa de LACERDA⁴
Maria Josep JARQUE⁵

RESUMO: A maioria dos surdos no Brasil nasce em famílias ouvintes que têm a língua portuguesa como materna. Contudo, eles precisam do contato com uma língua acessível, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que pode favorecer seu desenvolvimento linguístico, mas nem sempre contam com interlocutores nessa língua em seu ambiente doméstico. Assim, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento linguístico dessas crianças, necessitando de ferramentas que facilitem o processo de avaliação da aprendizagem dessa língua. Nessa direção, o presente artigo tem por objetivo apresentar um instrumento de avaliação da compreensão de Libras de surdos (NarVal-Libras/Compreensão), composto por: a) um formulário para caracterização dos participantes; b) um vídeo de 15 minutos contendo uma narrativa e 15 questões apresentadas em Libras; e c) um gabarito para análise das respostas, inspirado em uma iniciativa da Universidade de Barcelona. A aplicação piloto contou com uma amostra de 16 participantes. Embora se trate de um número reduzido, os resultados iniciais evidenciam uma tendência de melhoria no desempenho dos alunos ao longo do aumento da idade, confirmando a sensibilidade do instrumento para o processo evolutivo da compreensão em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação de surdos. Avaliação de línguas de sinais. Avaliação de habilidades receptivas.

ABSTRACT: The majority of deaf individuals in Brazil are born into hearing families whose native language is Portuguese. However, they need contact with a fully accessible language, such as Brazilian Sign Language (LIBRAS), which can foster their linguistic development but is not always available at home due to the lack of interlocutors. Thus, schools play a crucial role in the linguistic development of these children, requiring tools to support the assessment of learning this language. In this regard, the present article aims to introduce an assessment tool for LIBRAS comprehension among deaf students (*NarVal-Libras/Comprehension*), comprising: a) a participant characterization form; b) a 15-minute video containing a narrative and 15 questions presented in LIBRAS; and c) an answer key for response analysis, inspired by an initiative from the University of Barcelona. The pilot study included a sample of 16 participants. Although the sample was small, the initial results indicate a trend of improved performance as age increases, confirming the instrument's sensitivity to the developmental process of LIBRAS comprehension.

KEYWORDS: Special Education. Deaf education. Sign language assessment. Receptive skills assessment.

1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua viso-gestual presente nas comunidades surdas brasileiras, tornou-se reconhecida a partir da promulgação de Lei Federal em 2002 – Lei

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0330>

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), bem como dos projetos PID2022-138259NB-I00 (Ministério da Ciência, Inovação e Universidades, Governo da Espanha) e 202SGR100332 (AGAUR - Generalitat da Catalunya).

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: joicelemes@estudante.ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8349-6846>

⁴ Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: cbflacerda@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>

⁵ Professora da Universidade de Barcelona. Barcelona/Catalunya/Espanha. E-mail: mj_jarque@ub.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-6041>

nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Nessa lei, a Libras é apresentada, em seu art. 2º, “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (Lei nº 10.436, 2002) e está prevista sua inclusão como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura em território nacional. Assim, inicia-se um interesse mais amplo no campo da linguística e da educação no país por formas de ensinar e compreender como se dá o aprendizado dessa língua como primeira língua ou língua de conforto⁶ para surdos, e como língua adicional para pessoas ouvintes, com o fim último de eliminar barreiras da comunicação e preservar o direito de pessoas surdas de interagirem por meio de uma língua acessível para elas, possibilitando a relação entre surdos e ouvintes na perspectiva de uma sociedade inclusiva (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

O acesso à Libras para crianças surdas consiste em um desafio até os dias atuais, já que, apesar dos dispositivos legais que garantem diversos direitos dos surdos no âmbito educacional – como a educação bilíngue, considerada mais adequada para essa comunidade, e a exigência da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005) –, é preciso considerar que a privação linguística desses sujeitos se inicia antes de seu ingresso na escola. A grande maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, o que implica, frequentemente, a falta de acesso a interlocutores fluentes em língua de sinais desde os estágios iniciais de desenvolvimento, resultando em um atraso significativo no processo de aquisição dessa língua, que lhes é acessível (Mayberry & Kluender, 2018).

Nesse sentido, a aquisição da Libras como língua materna se dá em um contexto restrito, em que a criança surda tem familiares surdos, e tende a desenvolver a língua de maneira natural, assim como crianças ouvintes filhas de ouvintes (Silva, 2024). Em grande parte dos casos, a Libras não está presente nos anos iniciais da criança surda e precisará ser ensinada em ambientes que promovam a aquisição/ensino daquela que será a primeira língua (língua acessível e de conforto) desses sujeitos. Ao mesmo tempo, é fundamental que essa língua seja ensinada como língua adicional para ampliar os usuários e favorecer a interação surdos/ouvintes na sociedade de forma ampla (Silva, 2024).

A Libras, por ser uma língua viso-gestual, independe do canal oral-auditivo, possibilitando, assim, que os sujeitos surdos desenvolvam a linguagem (Capellini & Santos, 2020). Ainda sobre a linguagem, Lacerda (2006) afirma que “é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos” (p. 165), sendo fundamental para a construção do conhecimento.

Nessa direção, vale ressaltarmos que são exatamente as crianças surdas que, ao ingressarem na escola, não têm domínio de nenhuma língua e dependem das práticas escolares para desenvolver uma língua – desenvolvimento fundamental para a aquisição de quaisquer conceitos, construções e aprendizagens dos conteúdos escolares e de vida. Dessa premissa decorre a necessidade de propostas educacionais que atendam às necessidades dos surdos, atentas a seu pleno desenvolvimento linguístico e educacional.

A escola no Brasil é, em geral, pensada para estudantes que têm a língua portuguesa como língua materna (Ministério da Educação, 2018). Assim, frequentemente, as crianças

⁶ Assumimos o conceito de língua de conforto como língua de afeto, utilizada de modo mais espontâneo e natural nas conversas com pares surdos ou ouvintes bilíngues, bem como na produção de textos literários, em concordância com Santiago e Andrade (2013).

surdas são inseridas em escolas onde as práticas pedagógicas são inteiramente voltadas à língua portuguesa oral, não acessível a elas, desrespeitando seu direito linguístico fundamental: ter acesso aos conhecimentos em uma língua acessível. Desse modo, a legislação brasileira prevê (Decreto nº 5.626, 2005) que a língua de instrução desses alunos seja a Libras e que o português seja ensinado como segunda língua na modalidade escrita. De acordo com Montes e Lacerda (2023), “é fundamental que a educação de surdos esteja fundamentada nos pressupostos do bilinguismo e que a linguagem escrita seja tratada efetivamente como segunda língua” (p. 5). Nesse panorama, a proposta de educação bilíngue para os alunos surdos representa uma abordagem pedagógica que reconhece a importância dual da língua de sinais e da língua portuguesa. Essa abordagem almeja estabelecer um ambiente educacional que seja tanto acessível quanto eficaz para os alunos surdos, levando em conta suas necessidades linguísticas e culturais específicas (Lodi & Lacerda, 2009).

Diante disso, destacamos a complexidade da questão: a Libras, sendo língua de conforto acessível à comunidade surda, na maioria dos casos não se constitui como língua materna. A criança surda terá acesso a essa língua na escola, de forma mais ou menos estruturada, já que, em muitos casos, ainda não se dispõe de um currículo ou de uma reflexão mais apurada sobre como ensiná-la. Ainda que algumas instituições elaborem seus próprios currículos para o ensino da Libras, com base no conhecimento dos professores, faltam normativas e/ou documentos de referência, tanto nacional quanto localmente, que orientem esse processo de ensino (Lopes, 2024).

Nesse sentido, entendemos que é imprescindível a avaliação, no campo da Educação, do desempenho em Libras de estudantes surdos (ao longo de toda a Educação Básica) e de estudantes ouvintes (principalmente licenciandos que têm a Libras como língua adicional em suas formações), a fim de identificar aspectos da língua que precisam de maior investimento, dificuldades que os sujeitos possam ter e trabalhar para que isso seja ajustado.

Conforme mencionado por Hoffmann (1991), a avaliação pode ser compreendida como a transformação da reflexão em ação. Isso sugere que a prática de avaliação estimula novas reflexões por parte do educador e das escolas sobre a realidade, permitindo-lhes acompanhar o progresso de seus estudantes. Todavia, essa ainda não é uma realidade na maioria dos espaços educacionais, especialmente no que se refere ao ensino de Libras. Segundo Lacerda et al. (2023), ainda que se considerem as propostas existentes de ensino bilíngue de surdos, quase não há instrumentos validados que auxiliem professores brasileiros na avaliação de conhecimentos em Libras de seus estudantes.

Essa não é uma questão exclusiva de nosso país. Diante da necessidade de avaliar a compreensão de língua de sinais em crianças surdas da Catalunha, Espanha, foi desenvolvido um instrumento (NarVal-LSC/*Comprensión*) por um grupo de profissionais (Jarque et al., 2017) formado por pesquisadores surdos e ouvintes, com experiência em linguística de língua de sinais e habilidade em Língua de Sinais Catalã (LSC) e Libras. O instrumento é composto por um vídeo de uma história contada em LSC e 15 perguntas referentes a essa história.

O gênero narrativo foi selecionado devido à sua importância crucial no desenvolvimento das crianças como indivíduos sociais, já que a exposição a esse gênero facilita a compreensão do mundo ao seu redor. Além disso, exerce influência positiva significativa no processo de alfabetização e pauta-se em uma perspectiva dialógica. Posteriormente, observando o poten-

cial desse construto, foi elaborada, em 2018, uma versão piloto desse mesmo instrumento no Brasil (NarVaL-Libras/Compreensão), com a finalidade de avaliar a compreensão de Libras em alunos surdos brasileiros (Lemes et al., 2020).

Diante do exposto, este artigo propõe descrever o processo de desenvolvimento do NarVaL-Libras/Compreensão e apresentar os resultados preliminares de uma aplicação piloto do instrumento.

2 MÉTODO

Definimos este estudo como descritivo/exploratório, com abordagem quali-quantitativa, que explora diferentes variáveis associadas à aplicação do instrumento desenvolvido. O delineamento é descritivo, pois apresenta o instrumento de compreensão de Libras, considerando resultados da aplicação em relação a variáveis como idade e nível escolar. A abordagem qualitativa é evidenciada na exploração das variáveis contextuais, como o tempo de contato com a Libras, a presença de interlocutores surdos na família e o grau de sociabilidade com colegas surdos no ambiente escolar, entre outros. Por sua vez, a abordagem quantitativa foca na análise global das pontuações dos participantes. Por tratar-se de uma aplicação piloto, o estudo assume também um caráter exploratório, pois avalia a viabilidade e a eficácia inicial do instrumento no contexto educacional.

2.1 PARTICIPANTES

A pesquisa foi conduzida em uma escola de Ensino Fundamental de uma rede municipal, localizada em uma cidade do interior de São Paulo, que desenvolve um Programa de Educação Bilíngue para alunos surdos. Os 16 participantes eram crianças e jovens surdos (Tabela 1), matriculados no Ensino Fundamental I e II da escola municipal que conta com uma proposta de ensino bilíngue⁷. Os sujeitos eram majoritariamente filhos de ouvintes, porém dois deles eram filhos de surdos. Compreendemos que a análise dos resultados dos participantes dentro de um mesmo centro educativo pode fornecer uma visão acerca do nível de proficiência em Libras dos alunos surdos da instituição em questão, bem como sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes atuantes nesse contexto. Essa abordagem visa a uma avaliação abrangente do ambiente educacional, em etapa futura, oferecendo subsídios para o aprimoramento das estratégias de ensino e aprendizagem.

⁷ Programa de Educação Bilíngue: no Ensino Fundamental I, as crianças surdas estão matriculadas em sala multisseriada, conduzida por professores bilíngues, que ministram os conteúdos escolares em Libras. No Ensino Fundamental II, os alunos estão matriculados em salas comuns, com a presença de Tradutores Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, e ainda têm aulas de língua portuguesa como segunda língua ministrada por professora bilíngue. Além disso, todos os estudantes frequentam oficinas para desenvolvimento de Libras ministradas por instrutor surdo.

Tabela 1*Apresentação dos participantes⁸*

Idade	Nível escolar	Gênero	Outras deficiências	Pais
3 (7- 9 anos)	7 alunos (Ensino Fundamental I)	7 (mulheres)	5 (com comprometimentos associados)	2 (surdos)
3 (11 anos)				
5 (12-13 anos)	9 alunos (Ensino Fundamental II)	9 (homens)	11(sem comprometimentos associados)	14 (ouvintes)
5 (14-15 anos)				

2.2 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Os instrumentos e materiais utilizados foram: a) formulário de perfil dos participantes; b) vídeo do instrumento, com aproximadamente 15 minutos, contendo uma narrativa e 15 questões narradas em Libras; e c) gabarito.

Em relação ao formulário de perfil dos participantes, este é composto por perguntas sobre dados acadêmicos e familiares, sendo enviado à escola antes da coleta de dados para preenchimento pelo professor. Essas informações contribuem para o cruzamento de dados e análises durante a interpretação dos resultados.

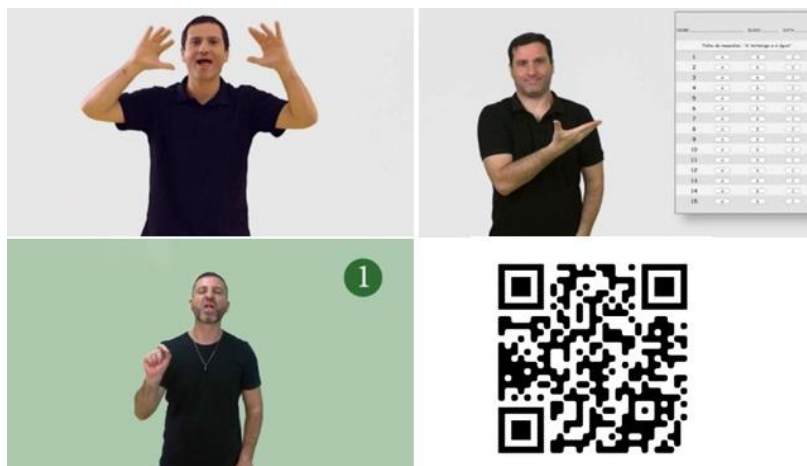
No que se refere ao vídeo, este segue a seguinte estrutura: (a) introdução por um surdo adulto, que se apresenta e informa que irá narrar uma história; (b) narração em Libras da história A tartaruga e a águia, adaptada da célebre fábula de Esopo; (c) explicação da forma de registro das respostas; (d) apresentação de cada uma das 15 questões e alternativas de múltipla escolha (Figura 1). Após a exibição de cada questão, um círculo verde é mostrado na tela, gradualmente preenchido ao longo de 15 segundos, indicando o tempo disponível para resposta (“relógio”). Ao término desse período, a próxima questão é apresentada.

A Figura 1 também apresenta um *QR Code* no canto inferior direito, que dá acesso ao conjunto do vídeo. A folha de respostas contém campos para o preenchimento da data, nome e idade do participante, seguidos das questões de 1 a 15, com as opções de resposta (A, B ou C) distribuídas em linhas correspondentes a cada questão.

⁸ Os dados foram anonimizados para garantir a privacidade dos participantes.

Figura 1

Organização da ferramenta



Nota. Imagens extraídas de Freitas (2022, pp. 82, 83, 84).

Nota de acessibilidade (audiodescrição). Imagem dividida em quatro partes, duas na parte superior e duas na inferior. As três primeiras trazem homens vistos da cintura pra cima, vestidos de preto, sinalizando em Libras. A última, apresenta um QR CODE. Na primeira, no alto, à esquerda, um homem de pele clara e cabelos escuros. Ele sinaliza em Libras com a boca aberta e os braços erguidos com as mãos espalmadas ao lado do rosto. Na segunda imagem, um rapaz de pele clara e cabelos escuros, com o braço direito em diagonal na frente do corpo e a mão espalmada para cima, apontada na direção de uma tabela à direita dele, com 15 questões objetivas. Abaixo, a terceira imagem traz um homem de pele clara, cabelos e barba castanhos, sinalizando com a mão direita fechada ao lado do corpo. À direita dele, no alto, um cronômetro redondo na cor verde, marcando 1 segundo.

2.3 PROCEDIMENTO

O procedimento consistiu em quatro etapas: inicialmente, a apresentação do processo de construção do instrumento no Brasil, acompanhada pela caracterização da equipe responsável pela elaboração; em seguida, a descrição do processo de recrutamento dos participantes; e, por fim, a apresentação do procedimento de coleta dos dados.

2.3.1 CONSTRUÇÃO DA NARVAL-LIBRAS/COMPREENSÃO NO BRASIL

A equipe encarregada do desenvolvimento da NarVal-Libras/Compreensão foi composta por um grupo responsável pela elaboração do instrumento e por um grupo de pesquisadores que participou como juízes, avaliando, após uma primeira formulação, os itens do construto, seguindo as indicações de Hutz et al. (2015).

O grupo que participou da elaboração do instrumento era formado por uma professora pesquisadora em educação de surdos; uma intérprete de Libras; um professor surdo pesquisador de linguística da língua de sinais; um professor surdo pesquisador de literatura surda; um professor ouvinte, pesquisador de linguística aplicada de língua de sinais e intérprete; e um técnico de audiovisual. Já o grupo de juízes, que avaliou e contribuiu com apontamentos em relação aos itens do instrumento, era composto por uma professora e pesquisadora surda da

área de Educação Especial e duas professoras e pesquisadoras ouvintes da área de linguística, ambas com experiência em interpretação em Libras.

As questões do instrumento foram elaboradas no formato de itens objetivos ou itens de resposta selecionada (Urbina, 2007), assumindo vantagens compatíveis com os objetivos da avaliação. Os itens tiveram algumas especificidades consideradas: se a questão fazia referência à interação entre os personagens, ao sentimento deles ou ao enredo geral da história. Tais detalhes foram apreciados para que fosse possível contemplá-los no instrumento de modo geral. Também foi considerado o momento da história ao qual a pergunta se relaciona – se ligada ao começo, ao meio ou ao fim da narrativa – a fim de analisar de forma equilibrada todos os momentos. Do mesmo modo, atentou-se à ordem dos acontecimentos na narrativa, acompanhando o ordenamento das perguntas, uma vez que, dependendo de como são dispostas, elas podem confundir o participante, prejudicando seu rendimento na avaliação.

Observou-se também os elementos linguísticos implicados nas questões do construto. Os elementos contemplados foram: parâmetros formadores do sinal, léxico, predicado classificador, ação construída, expressão de emoção, expressão epistêmica, marcador de aspecto, marcadores não manuais como a entonação (construção interrogativa ou negativa), números ordinais, introdução e retomada de referência, verbos direcionais e uso do espaço (Silva, 2010).

Para a gravação e edição do instrumento, conforme discutido e proposto pelos juízes, foi convidado um pesquisador surdo, fluente em Libras. O convite esclareceu os objetivos da pesquisa e, após o aceite e consentimento do pesquisador/narrador, foi apresentada a ele a proposta de roteiro elaborada com a finalidade de nortear a gravação, incorporando os ajustes sugeridos pelos juízes. A gravação foi realizada em um laboratório de pesquisa, com auxílio de um técnico de audiovisual. Terminadas as filmagens, os vídeos passaram por edição, acompanhada por uma das pesquisadoras e pelo técnico de audiovisual. Concluída a edição, o instrumento em sua versão final foi finalizado e aplicado a uma amostra de participantes para a observação da sensibilidade do construto. Todo o processo de discussão, elaboração e adequação foi fundamentado nos passos defendidos por Hutz et al. (2015).

2.3.2 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES

Para o recrutamento dos participantes, foi feito contato com a escola e, em seguida, enviado um convite, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais e responsáveis pelos estudantes. A contribuição do estudante só foi possível mediante a autorização dos pais ou do responsável. Os critérios de exclusão foram: não ser usuário de Libras; não estar inserido na faixa etária de 7 a 15 anos; ou não estar autorizado pelos pais ou responsável a participar da atividade.

2.3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta foi realizada em dois períodos, matutino e vespertino, no mesmo dia, com os mesmos aplicadores. Ambas as aplicações do instrumento seguiram o mesmo processo, organizado e conduzido integralmente em Libras. Inicialmente, os participantes foram apresentados aos aplicadores no espaço de uma sala de aula, seguidos de uma breve explicação sobre o que

ocorreria durante a atividade. Foi esclarecido que iriam assistir a uma história duas vezes e, depois, responder a algumas perguntas sobre ela. Em seguida, o vídeo foi iniciado (Figura 2), projetado em tela ampla para boa visualização de todos os participantes, apresentando primeiro o professor surdo, seguido pela narração da história A tartaruga e a água.

Figura 2

Participantes no momento da aplicação do instrumento



Nota. Acervo da pesquisa de Lemes de Freitas (2022).

Nota de acessibilidade (audiodescrição). Foto de uma sala de aula. Sentados à mesa, cinco crianças são vistas de costas, assistindo a um vídeo projetado no quadro branco. Duas meninas e três meninos. Na projeção, um homem de pele clara e camisa preta sinaliza em Libras. À esquerda do quadro, uma professora de pé. Ela tem pele clara, cabelos pretos lisos e longos e usa blusa cor de rosa. Atrás dela, dois armários de alumínio.

Após a primeira exibição, os aplicadores lembraram as crianças da oportunidade de assistir à história novamente e explicaram como deveriam preencher o gabarito fornecido em folha de papel. As folhas foram então distribuídas, e o vídeo foi retomado. No vídeo, o narrador instrui sobre o preenchimento dos campos “nome”, “idade” e “data”, momento em que era feita uma pausa para que as crianças completassem essas informações antes de retomar o vídeo. Em seguida, o narrador explica como responder às alternativas, e os aplicadores pausavam o vídeo para apresentar três perguntas-teste, com a finalidade de habituar os participantes à sistemática de perguntas e respostas. Depois da conclusão dessas perguntas e da verificação de que todos entenderam como responder, foi anunciado que assistiriam à história novamente e passariam a responder às perguntas oficiais.

Ao término da segunda exibição da história, uma breve pausa foi feita para chamar atenção das crianças, indicando o início das perguntas oficiais, que seguiram o mesmo padrão adotado nas perguntas-teste. Observamos que, até a quarta questão, muitos alunos ainda estavam se familiarizando com o relógio de 15 segundos que aparecia entre uma questão e outra, sendo necessário pausar para explicar que esse era o tempo que teriam para responder. Em geral, a partir da quinta questão, a reprodução do vídeo foi contínua, evitando pausas para não prolongar a atividade, uma vez que as crianças já demonstravam ter entendido o funcionamen-

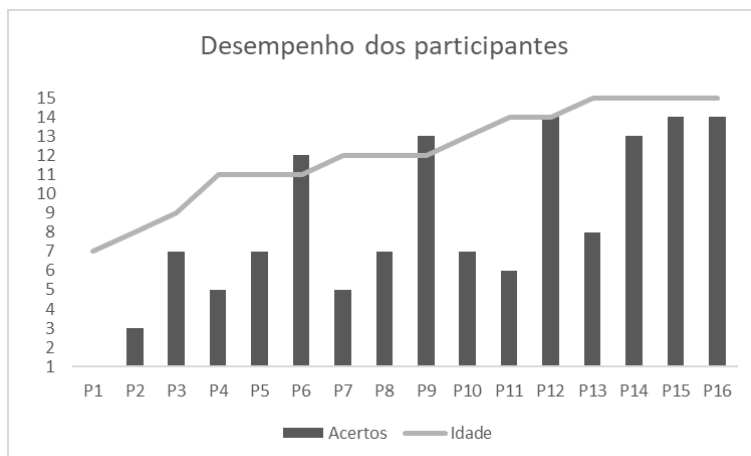
to do instrumento. O tempo total para a realização da atividade foi de aproximadamente 40 minutos. Após a conclusão, as folhas de resposta foram recolhidas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento desenvolvido apresenta confiabilidade adequada, avaliada por meio do coeficiente Kuder-Richardson 20 (KR-20), alcançando o valor de 0,77 ao considerar a amostra completa e 0,83 ao analisar exclusivamente os participantes sem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor. O conjunto dos participantes inclui estudantes do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, alunos com e sem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor associadas à surdez. Assim, a fim de favorecer a apreciação dos resultados, foi elaborado um gráfico mostrando o desempenho de todos os participantes, organizados por idade, de maneira que P1 é o participante mais jovem e P16 o participante mais velho (Figura 3).

Figura 3

Desempenho dos participantes



Nota de Acessibilidade (Audiodescrição). Gráfico de barras verticais. No eixo vertical, números de 1 a 15. No eixo horizontal, os dezesseis participantes, de P1 a P16. As barras na cor cinza escuro indicam os acertos dos participantes e uma linha mais clara na parte superior das barras apresenta as idades deles. O participante 1 (P1) com 7 anos, obteve um acerto; P2, 8 anos e 3 acertos; P3, 9 anos e 7 acertos, P4, 11 anos e 5 acertos; P5, 11 anos e 7 acertos; P6, 11 anos e 12 acertos; P7, 12 anos e 5 acertos; P8, 12 anos e 7 acertos; P9, 12 anos e 13 acertos, P10, 13 anos e 7 acertos; P11, 14 anos e 6 acertos; P12, 14 anos e 14 acertos; P13, 15 anos e 14 acertos; P14, 15 anos e 13 acertos; P15 e P16 com 15 anos, atingiram 14 acertos.

Observa-se uma tendência de ascensão da curva de desempenho dos alunos, ainda que com alguns desníveis. É possível perceber que, conforme a idade avança, o desempenho na prova melhora. Não se podem realizar afirmações definitivas, uma vez que existem participantes com alterações no desenvolvimento neuropsicomotor⁹, o que pode ter impactado os resultados. Assim, optou-se por separar esses participantes e focar a atenção apenas nos participantes

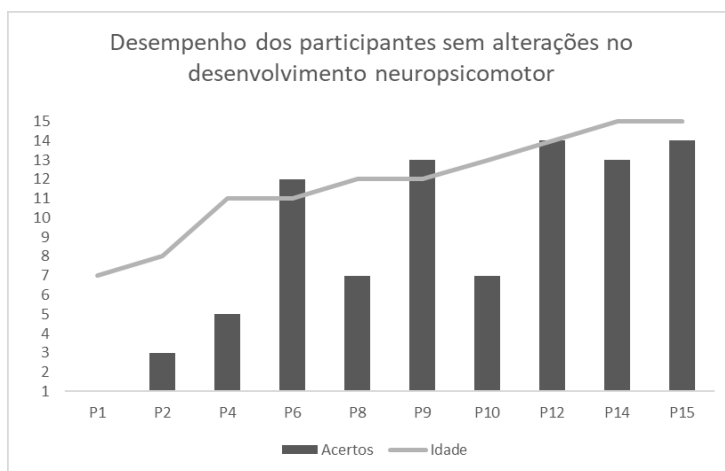
⁹ Considera-se fundamental garantir a participação de todos os estudantes na prova, uma vez que se trata de uma atividade institucional, integrada ao ambiente escolar, e a exclusão de qualquer aluno desse processo não seria adequada às práticas que defendemos para a educação.

sem comprometimentos associados (P1, P2, P4, P6, P8, P9, P10, P12, P14 e P15), buscando reduzir as variáveis envolvidas no estudo. Distribuíram-se os participantes por idade (como mostra a Figura 3) e observou-se a curva de desempenho entre esses estudantes. Percebe-se que, à medida que a idade dos participantes avança, de modo geral, há um aumento consistente no número de acertos, de maneira que as crianças mais novas demonstram menor desempenho na compreensão da história em comparação com as mais velhas.

A tendência do gráfico (Figura 4) está em concordância com as expectativas. Entretanto, comentamos os casos de alguns participantes cujos resultados foram discrepantes em alguma medida. P4 é um estudante de 10 anos de idade que teve acesso à Libras desde a Educação Infantil, porém apresentou baixo desempenho na atividade. De acordo com a professora da turma, P4 apresenta uma personalidade mais introvertida e resistente à utilização da Libras. Apesar de frequentar a educação bilíngue, sua família já expressou às professoras a preferência pelo uso do aparelho auditivo e pela comunicação oral. Nesse contexto, P4 demonstra, em alguns momentos, falta de interesse nas interações em Libras e tende a recorrer à língua oral na presença de ouvintes. As observações das professoras indicam ainda falta de envolvimento de P4 durante as aulas e atenção dispersa.

Figura 4

Desempenho dos participantes sem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor



Nota de Acessibilidade (Audiodescrição). Gráfico de barras verticais. No eixo vertical, números de 1 a 15. No eixo horizontal, dez participantes. As barras na cor cinza escuro indicam os acertos dos participantes e uma linha mais clara na parte superior das barras apresenta as idades deles. O participante 1 (P1) com 7 anos obteve um acerto; P2, 8 anos e 3 acertos; P4, 11 anos e 5 acertos; P6, 11 anos e 12 acertos; P8, 12 anos e 7 acertos; P9 12 anos e 13 acertos; P10, 13 anos e 7 acertos; P12, 14 anos e 14 acertos; P14, 15 anos e 13 acertos; P15, 15 anos e 14 acertos.

P8, por sua vez, é um estudante que perdeu a audição aos 11 anos de idade e, conseqüentemente, adquiriu a Libras de forma tardia, recorrendo ainda à língua portuguesa sempre que se comunica. Esse curto tempo de exposição à Libras e a tendência em se apoiar na língua portuguesa pela oralização podem ter influenciado seu desempenho na atividade.

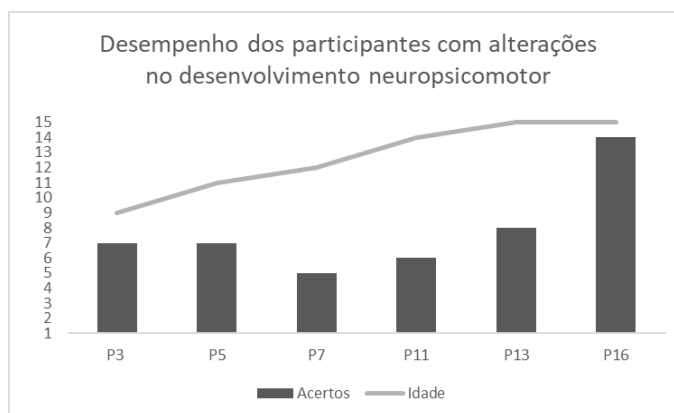
P10 é um estudante que também tem pouco tempo de exposição à Libras e que, apesar de não ter nenhum diagnóstico comprovado, apresenta sinais de uma possível alteração no desenvolvimento neuropsicomotor. Durante a atividade, o participante também apresentou dificuldade com a organização espacial ao buscar as alternativas na folha de respostas.

É interessante notar que P4 e P6 estão ambos no 5º ano do Ensino Fundamental e têm 10 anos de idade. Os dois frequentam a mesma escola polo de educação bilíngue desde a Educação Infantil; assim, passaram a vivenciar interações em Libras juntos, aos quatro anos de idade. Todavia, P4 apresenta uma pontuação inferior à de P6, justificada provavelmente pela recusa ao uso da Libras nas relações familiares e em algumas atividades escolares. Ao contrário de P4, P6 demonstra ser pró-ativo, atento e dedicado ao uso da Libras em suas interações cotidianas. Sua predisposição para a comunicação em Libras é notável, refletida em sua participação ativa nas aulas e nas iniciativas para interagir com os colegas. Apesar de fazer uso de aparelho de amplificação sonora, nem sempre recorre ao recurso auditivo ou ao apoio da língua oral. Além disso, as professoras indicam sua propensão para estabelecer comunicação em Libras mesmo fora do ambiente escolar, como pelo hábito de realizar chamadas de vídeo com os colegas durante o turno oposto às aulas, sempre em Libras.

Os ambientes familiares de P4 e P6 também diferem. Apesar de P4 ter irmãos, eles não compartilham a mesma casa. O contexto familiar de P6, que inclui quatro irmãos – um deles recentemente diagnosticado como surdo –, possivelmente consiste em outro fator que contribui para uma maior exposição à Libras. Essas diferenças nos perfis e experiências dos participantes sugerem a influência do contexto social e familiar no desempenho linguístico dos estudantes. Ao reunirmos apenas os participantes com alterações no desenvolvimento neuropsicomotor (P3, P5, P7, P11, P13 e P16) e distribuí-los por idade em um gráfico, observamos a seguinte tendência, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5

Desempenho dos participantes com alterações no desenvolvimento neuropsicomotor

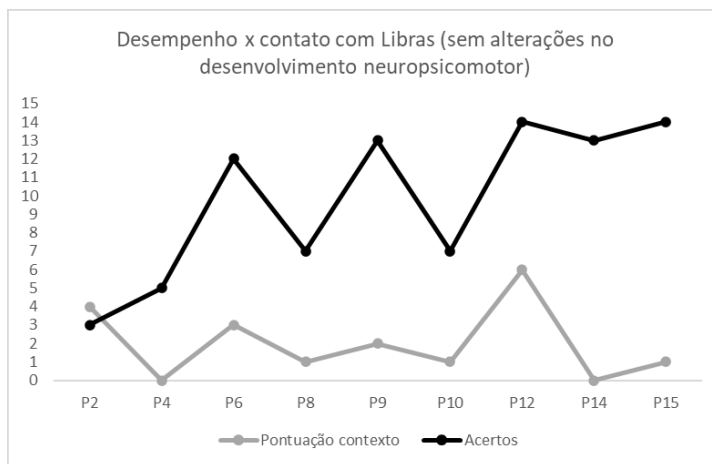


Nota de Acessibilidade (Audiodescrição). Gráfico de barras verticais. No eixo vertical, números de 1 a 15. No eixo horizontal, seis participantes. As barras na cor cinza escuro indicam os acertos dos participantes e uma linha mais clara na parte superior das barras apresenta as idades deles. O participante 3 (P3) com 9 anos obteve 7 acertos; P5, 11 anos e 7 acertos; P7, 12 anos e 5 acertos; P11, 14 anos e 6 acertos; P13, 15 anos e 8 acertos e P16 15 anos e 14 acertos.

Também na Figura 5 se observa uma tendência de aumento de respostas corretas em relação ao avanço da idade, mas, como outras variáveis de desenvolvimento estão implicadas, não é possível uma análise segura. Além da idade e da série, o contato do participante com a Libras influencia o desempenho na prova. Por essa razão, foi elaborado um gráfico (Figura 6) contrastando a pontuação do participante, seu contato com a Libras e o desempenho que tiveram na atividade.

Figura 6

Indicador de contato com a Libras e desempenho na avaliação de estudantes sem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor



Nota de Acessibilidade (Audiodescrição). Gráfico de linhas. No eixo vertical, números de 0 a 15. No eixo horizontal, nove participantes. A linha cinza indica a pontuação contexto e, a preta, os acertos. O participante 2 (P2), obteve 4 pontos em contexto e 3 acertos; P4, obteve 0 pontos em contexto e 5 acertos; P6 alcançou 3 pontos em contexto e 12 acertos; P8 obteve 1 ponto em contexto e 7 acertos; P9 atingiu 2 pontos em contexto e obteve 13 acertos; P10 obteve 1 ponto em contexto e 7 acertos; P12 alcançou 6 pontos em contexto e 14 acertos; P14 não pontuou em contexto e obteve 13 acertos e o participante 15 obteve um ponto em contexto e 14 acertos.

Na Tabela 2, são apresentados os resultados de acertos por perguntas, agrupados por grupo (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e geral).

Tabela 2

Porcentagem de acertos por grupos relativos à seriação escolar do conjunto dos participantes

Porcentagem de acertos geral e por grupo			
Número das questões	% de acertos G1 1º ao 5º ano (Fundamental I) 7 alunos	% de acertos G2 6º e 9º ano (Fundamental II) 9 alunos	% acertos (geral)
Questão 1	N=4 (57,14%)	N=7 (77,78%)	N= 11 (68,75%)
Questão 2	N=3 (42,86%)	N=7 (77,78%)	N=10 (62,5%)
Questão 3	N=1 (14,29%)	N=6 (66,67%)	N=7 (43,75%)

Percentagem de acertos geral e por grupo			
Número das questões	% de acertos G1 1º ao 5º ano (Fundamental I) 7 alunos	% de acertos G2 6º e 9º ano (Fundamental II) 9 alunos	% acertos (geral)
Questão 4	N=0 (0%)	N=3 (33,33%)	N=3 (18,75%)
Questão 5	N=2 (28,57%)	N=6 (66,67%)	N=8 (50%)
Questão 6	N=3 (42,86%)	N=7 (77,78%)	N=10 (62,5%)
Questão 7	N=2 (28,57%)	N=7 (77,78%)	N=9 (56,25%)
Questão 8	N=3 (42,86%)	N=8 (88,89%)	N=11 (68,75%)
Questão 9	N=4 (57,14%)	N=9 (100%)	N=13 (81,25%)
Questão 10	N=1 (14,29%)	N=3 (33,33%)	N=4 (25%)
Questão 11	N=2 (28,57%)	N=8 (88,89%)	N=10 (62,5%)
Questão 12	N=5 (71,43%)	N=7 (77,78%)	N=12 (75%)
Questão 13	N=2 (28,57%)	N=5 (55,56%)	N=7 (43,75%)
Questão 14	N=5 (71,43%)	N=7 (77,78%)	N=12 (75%)
Questão 15	N=2 (28,57%)	N=7 (77,78%)	N=9 (56,25%)
Desempenho geral da prova	0%-80% (média 37,72%)	40%-93,33% (média 72,04%)	

Inicialmente, percebe-se, na Tabela 2, que sete das 15 questões tiveram menos de 60% de acertos (questões 3, 4, 5, 7, 10, 13 e 15), o que pode indicar um nível médio a alto de complexidade. A questão com maior índice de erro foi a número 4, com apenas três acertos (18,75%). Após a reavaliação da questão (cujo conteúdo é relativamente fácil e linguisticamente faz referência ao uso de verbos direcionais), levanta-se a hipótese de que a velocidade da sinalização do narrador tenha sido um fator determinante. Os três participantes que acertaram a questão 4 estão no Ensino Fundamental II, são, desse modo, mais velhos, com maior tempo de contato com a Libras, e compreenderam bem a questão em seu conteúdo e velocidade apresentada. Assim, conteúdo e velocidade podem ter conferido maior complexidade à questão.

A segunda questão com maior índice de erro foi a número 10, com apenas quatro acertos (25%). A análise mostra que ela apresenta conteúdo e estrutura complexos, pois faz referência a relações espaciais entre elementos e personagens da história. Observa-se que, das quatro crianças que acertaram, apenas uma era do Ensino Fundamental I, enquanto as demais estavam no Ensino Fundamental II. Além disso, todas as quatro aprenderam Libras antes dos 5 anos de idade, o que aponta para fatores que podem favorecer a compreensão de níveis mais complexos do instrumento.

A questão número 9, que aborda a compreensão de estados mentais alheios, destacou-se por apresentar o maior índice de acertos, sendo a única com taxa superior a 80%. É relevante observar que, embora todas as questões da prova abordem os conteúdos de forma literal (ou seja, apresentem a mesma estrutura linguística da sinalização da narrativa), a questão

9 é a única que exige também inferência. Isso implica que o que é solicitado não se encontra exatamente nas informações contidas na história, conduzindo os alunos a deduzirem a resposta.

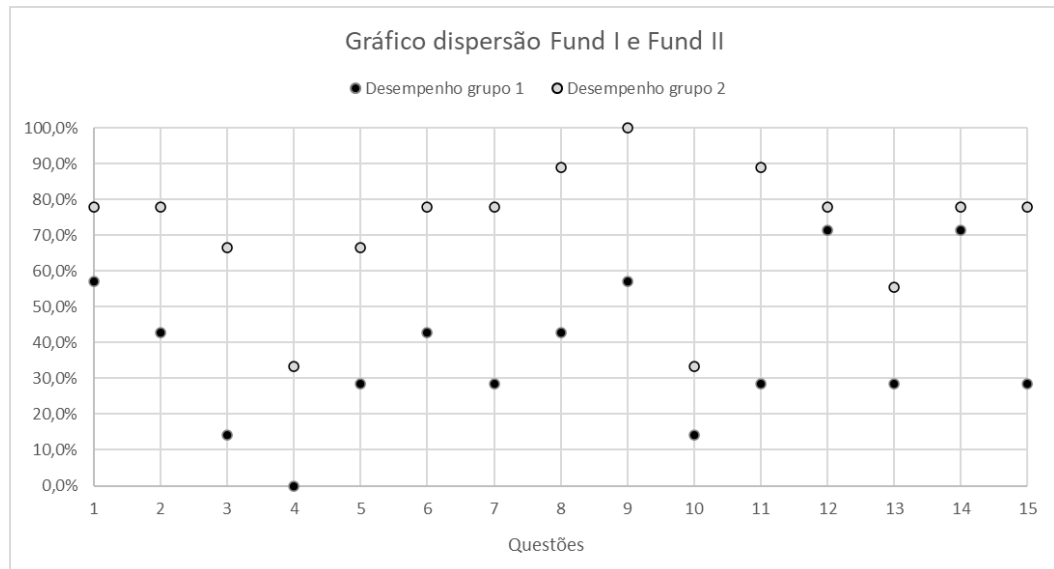
O processo de inferir ideias e sentimentos, de acordo com a literatura, é uma habilidade complexa. A compreensão de linguagem não literal em crianças ocorre de forma sequencial: aos 6 anos, elas interpretam declarações de forma literal; aos 9, começam a entender o significado não literal; e só aos 11 ou 12 anos compreendem totalmente a intenção do falante (González-Cuenca & Linero, 2020). Todavia, os resultados mostram participantes com 8 e 9 anos que acertaram a questão de inferência, enquanto houve alunos de 11 e 12 anos que a erraram.

Essa discrepância pode ser atribuída à forma como a questão foi elaborada e narrada. Embora caracterizada como uma questão de inferência, ela apresenta uma construção clara e de fácil entendimento, o que pode ter facilitado a interpretação correta por parte dos alunos mais jovens, que se apoiam na compreensão da expressão facial. Assim, a clareza na formulação da questão pode ter contribuído para que eles fossem capazes de deduzir a resposta adequada, apesar da idade.

Em linhas gerais, a expectativa era de que a ferramenta demonstrasse sensibilidade em relação à série e ao desempenho de cada participante. Ou seja, que os participantes mais jovens, matriculados nos primeiros anos, conseguissem completar a atividade, porém com menos acertos em comparação com os participantes mais velhos, matriculados nos anos finais, que teriam um conhecimento mais amplo da Libras e um tempo maior de contato com a língua. Isso se comprovou, tendo em vista que, em todas as questões, os participantes do grupo 2 (Ensino Fundamental II) acertaram mais que os participantes do grupo 1 (Ensino Fundamental I), como podemos observar no gráfico de dispersão (Figura 7), que compara o desempenho do Grupo 1 e do Grupo 2.

Figura 7

Gráfico dispersão Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – desempenho nas questões 1 a 15



Nota de acessibilidade (audiodescrição). O gráfico de dispersão Fund 1 e Fund 2 compara o desempenho de dois grupos em 15 questões. O grupo 1 está representado por círculos pretos sólidos e o grupo 2 por círculos na cor cinza com bordas pretas. No eixo vertical, as porcentagens, de zero a cem por cento. No eixo horizontal, as questões, de 1 a 15. Na questão 1, o grupo 1 teve desempenho de 57,14% e o grupo 2 de 77,78%. Na questão 2, o grupo 1 obteve 42,86% e o grupo 2 desempenho de 77,78%. Na questão 3, o grupo 1 alcançou 14,29% e o grupo 2, 66,67%. Na questão 4, o grupo 1 obteve 0% e o grupo 2 obteve 33,33%. Na questão 5, o grupo 1 ficou com 28,57% e o grupo 2, 66,67%. Na questão 6, o grupo 1 teve 42,86% e o grupo 2, 77,78%. Na questão 7, o grupo 1 obteve 28,57% e o grupo 2, 77,78%. Na questão 8, o grupo 1 ficou com 42,86% e o grupo 2, 88,89%. Na questão 9, o grupo 1 teve 57,14% e o grupo 2 teve 100%. Na questão 10, o grupo 1 obteve 14,29% e o grupo 2, 33,33%. Na questão 11, o grupo 1 teve 28,57% e o grupo 2, 88,89%. Na questão 12, o grupo 1 alcançou 71,43% e o grupo 2, 77,78%. Na questão 13, o grupo 1 obteve 28,57% e o grupo 2, 55,56%. Na questão 14, o grupo 1 teve cerca de 71,43% e o grupo 2, 77,78%. Na questão 15, o grupo 1 obteve 28,57% e o grupo 2, 77,78%.

Podemos observar na Figura 7 que, mesmo nas questões mais complexas (como, por exemplo, a questão 4 e a questão 10), os alunos do Ensino Fundamental II estão pelo menos dois pontos à frente dos alunos do Ensino Fundamental I. Isso pode indicar que a ferramenta, ainda que precise de ajustes, já se mostra sensível ao conhecimento da Libras nos diferentes níveis de ensino.

No início do processo, a expectativa era que, após a aplicação, a ferramenta demonstrasse ser adequada aos objetivos propostos, permitindo identificar os níveis de compreensão dos participantes em Libras, tanto de forma geral quanto em relação a cada elemento linguístico abordado nas questões, levando em conta o nível escolar e o estágio de aquisição da língua. É importante destacarmos que essa aplicação contou com um número limitado de participantes, pois se tratava de um estudo piloto. No entanto, os resultados iniciais são promissores e confirmam as expectativas em relação à criação do instrumento.

Durante a aplicação da atividade, foi possível identificarmos uma variação no desempenho dos participantes em função das faixas etárias. Os indivíduos mais velhos, com idades entre 9 e 15 anos, completaram a tarefa sem ocorrências significativas, beneficiando-se de sua experiência anterior com avaliações e do uso de folhas de respostas, comuns em seu contexto educacional. Os participantes mais jovens, por sua vez, com idades entre 7 e 8 anos, enfrentaram dificuldades, especialmente relacionadas ao uso da folha de respostas, devido à falta de familiaridade com o formato específico de avaliação adotado. Um exemplo foi o processo de resposta na folha de papel, que apresentou obstáculos: os participantes precisavam olhar para assistir às perguntas e alternativas e, depois, direcionar o olhar para a folha de respostas para escolher a opção correta. No entanto, muitos se perdiam ao tentar localizar a linha correspondente ao número da questão, especialmente as crianças mais novas, que acabavam marcando alternativas de outras perguntas ou até selecionando duas opções na mesma questão. Algumas ainda desenhavam, rabiscavam ou até amassavam a folha. Nesse contexto, sugere-se a implementação de métodos de resposta mais estruturados, como formulários *online*.

Além disso, observou-se que as crianças mais novas frequentemente apresentavam sinais de dispersão e fadiga durante a exibição do vídeo, o que pode ter influenciado a realização da atividade. Isso pode indicar a necessidade de ajustes em relação ao tempo e à extensão da atividade para crianças mais jovens. Observamos também que, das 15 questões, a maioria exige respostas explícitas, havendo apenas uma questão que demanda inferência. Essa distribuição sugere a necessidade de ajustes para equilibrar melhor o nível de dificuldade das questões. Diante dessas constatações, reconhecemos a necessidade de conduzir estudos adicionais com o objetivo de propor soluções e estratégias alternativas que possam aprimorar a participação e o engajamento das crianças no processo avaliativo.

4 CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo descrever o processo de desenvolvimento da NarVaL-Libras/Compreensão e apresentar os resultados preliminares de sua aplicação piloto. Os dados indicaram uma tendência de melhoria no desempenho dos alunos com o aumento da idade, ainda que com variações. Alunos do Ensino Fundamental II demonstraram desempenho consistentemente superior ao do Ensino Fundamental I, mesmo nas questões mais complexas, o que sugere a sensibilidade do instrumento.

Como limitações, destaca-se que os participantes mais jovens encontraram dificuldades, principalmente com o uso da folha de respostas, o que pode estar relacionado à falta de familiaridade com o formato de avaliação utilizado. Uma possibilidade seria o desenvolvimento de um formato digital de gabarito para registro das respostas, a fim de facilitar a organização espacial dos participantes mais novos. Outra limitação foi o número reduzido de participantes, indicando que estudos futuros devem incluir amostras maiores, a fim de ampliar as evidências sobre a sensibilidade e a eficácia do instrumento de avaliação da compreensão em Libras.

REFERÊNCIAS

- Cappellini, M. T., & Santos, L. F. (2020). As interações comunicativas entre familiares ouvintes e sujeitos surdos: possibilidades de ressignificações. *Revista Educação Especial*, 33, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X48563>
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- González-Cuenca, A., & Linero, M. J. (2020). Lies and irony understanding in deaf and hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(4), 517-529. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa014>
- Hoffmann, J. M. L. (1991). *Avaliação: mito e desafio- uma perspectiva construtivista*. Editora Mediação.
- Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (2015). *Psicometria*. Artmed.
- Jarque, M. J., Lacerda, C., Cedillo, P., Serrano, M., & Ruiz, M. T. (2017). *Instrument de valoració de les habilitats narratives en llengua de signes catalana*. Universitat de Barcelona. (no prelo)
- Lacerda, C. B. F. de. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, 26(69), 163-184. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lemes, J. B., Lacerda, C. B. F., Segala, R. R., Nichols, G., Nascimento, M. V. B. (2020). Avaliação da compreensão em libras por alunos surdos: uma proposta. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34), 22-39. <https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.32392>
- Lemes de Freitas, J. R. (2022). *FACLibras: uma proposta de ferramenta para avaliação da compreensão da língua brasileira de sinais- LIBRAS por jovens surdos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17336>
- Lodi, A. C. B., & Lacerda, C. B. F. de. (2009). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Mediação.
- Lopes, L. de C. (2024). *A formação do professor de Libras: concepções, práticas e campo profissional no estágio curricular* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19762>
- Mayberry, R. I., & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language: new insights into an old question from american sign language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 886-905. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000724>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

- Montes, A. L. B., & Lacerda, C. B. F. de. (2023). Libras no contexto escolar: Instrumento ilustrado de avaliação de narrativas sinalizadas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0049>
- Santiago, V. de A. A., & Andrade, C. E. de. (2013). Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. *Libras em estudo: política linguística*, 145-163. <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=27&idart=330>
- Silva, C. D. B. da. (2024). *Oferta da disciplina Libras no ensino fundamental na rede municipal de Castanhal-PA* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19895>
- Silva, L. da. (2010). *Investigando a categoria aspectual na aquisição da língua brasileira de sinais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94106>
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Artmed.

Recebido em: 10/12/2024
Reformulado em: 30/04/2025
Aprovado em: 21/05/2025