ISSN: 2358-8829

LIBRAS QUE LÍNGUA É ESSA NA ESCOLA?

Sheila Maria Ferreira Paz [1]
Wender Paulo de Almeida Torres [2]
Bruna Barros Cardoso [3]
Iara Maria da Silva Vieira [4]
Samara Cavalcanti da Silva [5]

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa lugar central nas discussões sobre o direito à educação das pessoas surdas, não apenas como possibilidade de comunicação, mas também como língua por meio da qual se constroem conhecimentos, vínculos e experiências culturais. No Brasil, seu reconhecimento pela Lei nº 10.436/2002 representou um marco jurídico relevante. Entretanto, a presença da Libras no cotidiano das escolas não se confunde com sua mera menção em documentos institucionais: demanda situações de interação nas quais os estudantes surdos sejam reconhecidos como sujeitos de linguagem, aprendizagem e participação. Essa compreensão exige deslocar o debate da presença física na escola para a qualidade das relações linguísticas que nela se estabelecem.

Ao analisarem narrativas de estudantes surdos sobre as estratégias empregadas por seus professores, Silva, Silva e Silva (2014) destacam a importância da Libras e dos recursos visuais na escolarização, bem como o papel desempenhado por educadores surdos. De modo convergente, Ribeiro e Silva (2017) demonstram que experiências de escolarização marcadas pelo predomínio da escrita e da oralidade podem impor barreiras à participação de alunos

[1]Mestranda do Curso de Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: sheila.paz.profei@alunos.uneal.edu.br.

[2]Mestrando do Curso de Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: wender.torres.profei.t5@alunos.uneal.edu.br.

[3]Mestranda do Curso de Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: bruna.cardoso.profei.t5@alunos.uneal.edu.br.

[4]Mestranda do Curso de Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: iara.vieira.profei@alunos.uneal.edu.br.

[5]Professora orientadora; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e professora adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: samaramelo@uneal.edu.br.

ISSN: 2358-8829

surdos, reforçando a necessidade de considerar sua condição bilíngue. Esses estudos ajudam a compreender que a inclusão não se esgota no acesso à matrícula, pois também envolve as condições efetivas de comunicação, circulação de saberes e reconhecimento da diferença.

No contexto das escolas que reúnem estudantes surdos e ouvintes, atividades de aproximação com a Libras podem abrir possibilidades de convivência e de reflexão sobre atitudes comunicacionais. Contudo, sua relevância depende da perspectiva que orienta a prática. Ensinar sinais isolados como curiosidade ou entretenimento é diferente de apresentar a Libras como uma língua legítima, relacionada às vivências de pessoas e comunidades surdas. Lopes, Menezes e Graff (2023), ao discutirem as formas como os sujeitos surdos foram narrados nas políticas e nas práticas escolares, contribuem para problematizar modelos educacionais que definem a surdez predominantemente a partir de parâmetros ouvintes.

É nesse horizonte que se situa a experiência intitulada ‘Libras que língua é essa na escola?’, desenvolvida durante a Semana da Pessoa com Deficiência, por meio de uma oficina de Libras dirigida a turmas do Ensino Médio. O trabalho contemplou três turmas do 1º ano, duas turmas do 2º ano e três turmas do 3º ano. Um aspecto especialmente significativo foi a atuação de um estudante surdo do 3º ano C como instrutor da oficina, conduzindo atividades relacionadas a cumprimentos, sinais cotidianos, expressões faciais e elementos introdutórios da estrutura da língua, com apoio de jogos visuais e dinâmicas colaborativas.

O interesse acadêmico dessa experiência reside na possibilidade de discutir a relação entre acesso à Libras, organização de propostas visuais de ensino e protagonismo estudantil. A iniciativa mobilizou uma inversão significativa de posição: em vez de figurar somente como destinatário de medidas de inclusão, um estudante surdo ocupou a condição de quem ensina e compartilha seu conhecimento linguístico com outros integrantes da comunidade escolar. Tal deslocamento não elimina as dificuldades estruturais da educação de surdos, mas permite examinar práticas em que sua participação é reconhecida na condução de situações pedagógicas.

Assim, o objetivo deste artigo é relatar e discutir a experiência de uma oficina de Libras realizada no Ensino Médio, destacando o protagonismo de um estudante surdo e suas contribuições para a sensibilização da comunidade escolar quanto à diversidade linguística. Especificamente, busca-se caracterizar os aspectos documentados da organização da ação, refletir sobre a pertinência das estratégias visuais e colaborativas e analisar, à luz da bibliografia selecionada, os resultados observados em termos de participação, valorização da Libras e pertencimento. O texto organiza-se em metodologia, referencial teórico, resultados e discussão

ISSN: 2358-8829

e considerações finais, tomando o relato original como base descritiva e as produções científicas aqui citadas como suporte interpretativo.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência de orientação descritiva e reflexiva, voltado à sistematização de uma prática pedagógica realizada no ambiente escolar. O objeto da descrição é a oficina de Libras desenvolvida durante a Semana da Pessoa com Deficiência, direcionada a estudantes do Ensino Médio. A escolha do relato de experiência decorre da natureza do material disponível: o foco está na apresentação de uma ação educativa efetivamente realizada e na discussão de seus sentidos possíveis, e não na comprovação estatística de efeitos ou na comparação experimental entre grupos.

A experiência contemplou oito turmas, distribuídas entre os três anos do Ensino Médio: três do primeiro ano, duas do segundo e três do terceiro. A proposta foi planejada com linguagem introdutória e acessível ao público escolar, considerando a possibilidade de aproximação dos participantes com uma língua que possui organização visual e espacial própria. Os conteúdos descritos na experiência abrangeram cumprimentos, sinais usados no cotidiano, expressões faciais e aspectos básicos da estrutura da Libras. Entre as estratégias mobilizadas estiveram dinâmicas em grupo, jogos visuais e atividades de caráter interativo e colaborativo.

Um elemento constitutivo do procedimento pedagógico foi a participação de um estudante surdo do 3º ano C na função de instrutor da oficina. Sua atuação não é tratada neste artigo como recurso ilustrativo, mas como parte da organização da prática: o estudante conduziu atividades e compartilhou conhecimentos sobre a língua. Não se atribuem ao aluno falas, opiniões ou trajetórias pessoais não registradas no relato original, tampouco são acrescentados dados sobre duração, número total de participantes, escola, município ou instrumentos de acompanhamento que não constam da descrição disponibilizada.

Para a sistematização analítica, os elementos expressos no registro da ação foram organizados em três dimensões interpretativas: (a) a apresentação da Libras como língua e direito comunicacional; (b) as estratégias visuais e interativas utilizadas na oficina; e (c) o protagonismo surdo e as repercussões observadas na convivência escolar. Essas dimensões funcionam como eixos de discussão construídos para este artigo, sem pretensão de constituir categorias decorrentes de entrevistas ou de uma análise de conteúdo formal. O diálogo teórico

se apoia exclusivamente nas publicações relacionadas ao final do trabalho e na legislação mencionada no registro da experiência.

Os resultados discutidos correspondem às observações sinteticamente descritas na experiência: entusiasmo e participação dos estudantes, sensibilização quanto à inclusão e ao respeito à diversidade linguística e fortalecimento percebido do sentimento de pertencimento do estudante surdo. Como não foram disponibilizados registros sistemáticos de avaliação de aprendizagem, não são realizadas inferências sobre proficiência em Libras, permanência das mudanças de atitude ou impactos mensuráveis. Tal delimitação torna explícito o alcance do relato e permite interpretar seus resultados sem lhes atribuir evidências que não foram produzidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão teórica articula a Libras como direito linguístico, as especificidades visuais da educação de surdos e a participação de sujeitos surdos nas práticas educativas. Esses três aspectos, embora distintos, são complementares: reconhecer a língua implica favorecer sua circulação social; respeitar sua modalidade visual exige propostas pedagógicas compatíveis; e pensar a inclusão como participação requer que estudantes surdos não sejam representados apenas pela falta auditiva, mas por seus saberes e experiências.

Acessibilidade linguística e reconhecimento da diferença

A produção histórica de discursos sobre a surdez influencia a maneira pela qual a escola organiza o ensino e define os lugares ocupados pelos estudantes surdos. Anachoreta (2025), ao investigar propostas de educação de surdos na década de 1930, evidencia a forte associação daquele período entre instrução, aquisição de uma forma de comunicação e preparação para o trabalho. O recorte histórico da autora não descreve a escola contemporânea, mas contribui para perceber que projetos educacionais respondem a visões sociais específicas sobre o que se espera das pessoas surdas. Reconhecer essa historicidade é relevante para evitar que iniciativas atuais apenas reproduzam padrões de adaptação dos sujeitos a expectativas majoritariamente ouvintes.

Lopes, Menezes e Graff (2023) retomam as transformações nos modos de narrar a surdez e problematizam os efeitos das políticas de inclusão sobre as práticas escolares. A contribuição dessa perspectiva consiste em questionar o que a escola considera inclusão e quem possui legitimidade para definir as experiências educativas das pessoas surdas. Ao assumir essa reflexão, uma oficina de Libras deixa de ser compreendida unicamente como atividade de sensibilização pontual: pode funcionar também como ocasião para rever relações entre

ISSN: 2358-8829

estudantes surdos e ouvintes e para reconhecer a língua de sinais como parte legítima da vida escolar.

Paiva e Melo (2021), em pesquisa sobre acessibilidade linguística no Ensino Superior, demonstram a importância de considerar as devolutivas dos próprios estudantes surdos na organização de ações institucionais. Embora o estudo tenha sido realizado em outro nível de ensino, sua análise oferece uma contribuição conceitual pertinente: o direito linguístico não pode depender exclusivamente da existência de normas, pois exige condições concretas de interação e participação. No Ensino Médio, essa reflexão reforça a necessidade de que a Libras esteja presente em experiências significativas e não somente em campanhas ou ações episódicas.

As concepções que circulam entre os profissionais escolares também interferem nas possibilidades de inclusão. Silva et al. (2018), a partir de entrevistas com profissionais de uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal, identificaram lacunas na formação dos educadores quanto às especificidades dos estudantes surdos. O resultado remete à necessidade de superar compreensões simplificadas da língua e da surdez. Uma ação formativa que envolva a comunidade escolar pode contribuir para tornar visível esse debate, desde que não seja tomada como substituta das responsabilidades institucionais de formação, acessibilidade e organização pedagógica.

Visualidade, interação e estratégias pedagógicas

A modalidade visuoespacial da Libras tem implicações diretas para as formas de ensinar e aprender. Ribeiro e Silva (2017), ao analisarem trajetórias escolares de pessoas surdas, ressaltam o papel da língua de sinais e das práticas pedagógicas na constituição de suas experiências escolares. As autoras também discutem problemas associados a propostas centradas exclusivamente na oralidade e na escrita. A discussão não implica abandonar a língua portuguesa, mas reconhecer que os caminhos de acesso aos conteúdos precisam considerar a centralidade da comunicação visual para estudantes surdos sinalizantes.

Silva, Silva e Silva (2014) identificaram, nas narrativas de seis estudantes surdos de Ensino Médio, a valorização da Libras, o emprego de recursos imagéticos e a importância de instrutores e professores surdos. Esses resultados oferecem respaldo à seleção de atividades visuais e interativas na oficina aqui relatada. Jogos e dinâmicas, nesse contexto, não são recursos neutros: sua pertinência depende da possibilidade de produzir trocas comunicativas, contextualizar sinais e favorecer o reconhecimento de características próprias da língua de sinais, inclusive o papel das expressões faciais na construção de sentidos.

ISSN: 2358-8829

Pereira et al. (2021), em estudo bibliográfico sobre livros de imagem e inclusão de crianças surdas na biblioteca escolar, destacam o potencial das narrativas visuais para práticas de leitura e mediação. O público e o objeto de investigação desse artigo não coincidem com os da oficina de Ensino Médio; por isso, sua contribuição aqui é circunscrita ao princípio de que recursos visuais podem apoiar a criação de ambientes mais acessíveis e favorecer interações. Não seria adequado transpor diretamente resultados sobre leitura infantil para alegar eficácia de jogos de Libras entre adolescentes, mas a discussão auxilia a compreender o valor pedagógico da visualidade.

Protagonismo e relações de aprendizagem

A participação de pessoas surdas na condução de processos educativos ganha relevância quando se considera que muitas decisões sobre sua escolarização foram historicamente tomadas sem sua presença efetiva. A pesquisa de Silva, Silva e Silva (2014) explicita a importância atribuída por estudantes surdos a instrutores e professores surdos. Articulada às problematizações de Lopes, Menezes e Graff (2023), essa perspectiva permite interpretar o protagonismo não como simples exposição pública do aluno, mas como reconhecimento de sua capacidade de produzir e compartilhar conhecimentos.

Ao ocupar a função de instrutor, um estudante surdo pode colocar em circulação experiências linguísticas que muitas vezes permanecem pouco reconhecidas em espaços organizados prioritariamente para ouvintes. Isso não significa que a identidade surda seja uniforme ou que todos os estudantes surdos devam assumir tarefas de ensino. O ponto central é assegurar que sua participação seja legítima, respeitosa e associada a oportunidades reais de atuação, evitando transformá-los em representantes obrigatórios de uma coletividade diversa.

Desse modo, a literatura examinada converge em um ponto: processos inclusivos dependem da articulação entre condições linguísticas, estratégias pedagógicas e reconhecimento dos sujeitos envolvidos. Essa articulação orienta a leitura da oficina relatada, sem confundir a discussão teórica com prova de resultados não observados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados disponíveis dizem respeito a uma experiência delimitada, realizada durante a Semana da Pessoa com Deficiência, com estudantes de oito turmas de Ensino Médio. A interpretação considera o que foi efetivamente descrito: a abrangência da atividade entre os três anos de escolarização, os conteúdos introdutórios de Libras, a adoção de estratégias visuais e colaborativas, o protagonismo de um estudante surdo e as reações gerais registradas no relato.

ISSN: 2358-8829

A discussão a seguir organiza essas informações em três eixos para explicitar suas contribuições e seus limites.

A Libras como conhecimento compartilhado no espaço escolar

A primeira contribuição da experiência reside na apresentação da Libras à comunidade educativa em uma situação de aprendizagem compartilhada. A oficina reuniu conteúdos introdutórios — cumprimentos, sinais cotidianos, expressões faciais e aspectos básicos de organização da língua — com uma proposta de linguagem acessível às diferentes turmas. Esse conjunto permite destacar a Libras como língua de interação social, e não apenas como um repertório de gestos usado para transmitir informações pontuais. O reconhecimento de suas características linguísticas é especialmente relevante quando a comunidade escolar possui níveis diversos de aproximação com a língua de sinais.

A atividade foi realizada com turmas dos três anos do Ensino Médio, aspecto que amplia sua abrangência interna no contexto descrito. Entretanto, a existência de oito turmas participantes não autoriza calcular o número de estudantes alcançados ou afirmar que todos tenham aprendido os mesmos conteúdos. O registro aponta participação e entusiasmo, mas não apresenta avaliações individuais. Ainda assim, a escolha de trabalhar sinais e expressões de uso cotidiano é coerente com a intenção de sensibilizar os estudantes para formas de comunicação que podem estar presentes em sua própria escola.

A aproximação com a Libras precisa ser compreendida como ponto de partida. Paiva e Melo (2021) lembram, em estudo sobre acessibilidade linguística, que a efetivação de direitos requer ações institucionais sustentadas e atenção às demandas das próprias pessoas surdas. Assim, a realização de uma oficina não resolve, por si só, eventuais barreiras de comunicação existentes na instituição. Sua contribuição consiste em criar uma situação de visibilidade linguística e estimular perguntas sobre as condições cotidianas de interação, que devem ser acompanhadas por compromissos pedagógicos permanentes.

Estratégias visuais e colaboração entre estudantes

O segundo eixo refere-se às estratégias descritas para a condução da oficina. A utilização de jogos visuais, dinâmicas de grupo e atividades colaborativas relaciona-se à proposta de apresentar a Libras em sua modalidade visuoespacial. Ao trabalhar expressões faciais e sinais vinculados a situações do cotidiano, a oficina ofereceu oportunidades de experimentar formas de comunicação que ultrapassam a centralidade da fala. O relato, contudo, não detalha cada

ISSN: 2358-8829

jogo ou sua sequência, de modo que não seria possível descrever regras, duração ou resultados específicos de atividades individuais.

Silva, Silva e Silva (2014) identificaram em suas entrevistas a importância atribuída a recursos imagéticos na experiência educacional de estudantes surdos. Ribeiro e Silva (2017) também demonstram que a atenção à singularidade linguística dos estudantes é decisiva para analisar práticas de ensino. Essas contribuições permitem compreender a pertinência das estratégias visuais mobilizadas na oficina: recursos e interações dessa natureza podem aproximar os participantes de aspectos estruturais e expressivos da língua. A pertinência teórica, entretanto, não equivale à demonstração de aquisição linguística, pois o relato não informa avaliações de proficiência antes ou depois da ação.

O caráter colaborativo da atividade também merece atenção. Em situações educativas nas quais estudantes precisam observar, comunicar-se e negociar sentidos, a aprendizagem deixa de depender exclusivamente de exposição oral do conteúdo. Isso é particularmente relevante para uma oficina de Libras, pois a visualidade não constitui adereço metodológico, mas parte do modo de funcionamento da própria língua. Pereira et al. (2021) discutem o valor de recursos visuais em outro campo pedagógico — a leitura mediada —, oferecendo uma aproximação conceitual que, sem ser aplicada automaticamente ao Ensino Médio, reforça a necessidade de considerar experiências de significação acessíveis visualmente.

Não se pretende, com isso, sugerir que uma única metodologia seja adequada a todas as pessoas surdas ou ouvintes. O sentido pedagógico de atividades interativas depende do contexto, dos objetivos e da participação dos envolvidos. Na experiência descrita, os dados disponíveis permitem sustentar que estratégias visuais e colaborativas fizeram parte da oficina e foram acompanhadas de manifestações gerais de envolvimento; não permitem atribuir a cada recurso um efeito causal específico.

O estudante surdo como instrutor: participação e pertencimento

O terceiro eixo, e aspecto mais singular do relato, é a atuação de um estudante surdo do 3º ano C como instrutor. Ao conduzir a oficina com autonomia e domínio da Libras, conforme a descrição da experiência, o aluno assumiu uma posição de referência linguística diante de seus colegas. A cena pedagógica desloca a representação habitual do estudante surdo como alguém para quem a escola organiza adaptações e torna visível sua possibilidade de ensinar, conduzir situações de aprendizagem e contribuir com a formação dos demais estudantes.

A relevância dessa posição encontra respaldo na pesquisa de Silva, Silva e Silva (2014), que aponta o papel de educadores e instrutores surdos nas experiências escolares relatadas pelos

ISSN: 2358-8829

participantes. Ao mesmo tempo, as reflexões de Lopes, Menezes e Graff (2023) convidam a questionar as condições históricas pelas quais a escola define os lugares ocupados por sujeitos surdos. Na oficina, o protagonismo não decorreu apenas da presença do estudante na atividade, mas de sua atuação efetiva como condutor do processo. Reconhecer essa diferença é importante para que a expressão 'protagonismo' não se reduza a uma valorização simbólica desvinculada de participação concreta.

O registro da experiência indica que, além da receptividade da comunidade escolar, foi percebido fortalecimento do sentimento de pertencimento do estudante surdo. Trata-se de uma observação relevante, mas que precisa ser apresentada com sua natureza própria: não foram disponibilizados depoimentos do aluno ou instrumentos sistemáticos de acompanhamento do pertencimento. Por isso, o resultado pode ser descrito como percepção registrada pelos responsáveis pela ação, e não como mudança subjetiva comprovada por avaliação longitudinal. Essa prudência não diminui o sentido pedagógico do acontecimento; apenas evita confundir percepção e mensuração.

É igualmente importante não responsabilizar o estudante surdo pela solução dos desafios de acessibilidade da escola. A experiência exemplifica uma possibilidade de colaboração, mas políticas institucionais, formação dos profissionais e organização de práticas educacionais continuam indispensáveis. Silva et al. (2018) identificam lacunas na formação de profissionais escolares sobre as especificidades dos surdos, enquanto Paiva e Melo (2021) ressaltam a necessidade de estratégias institucionais de acessibilidade linguística. Ambas as contribuições ajudam a situar a oficina como parte possível de uma cultura inclusiva mais ampla, e não como resposta suficiente à complexidade da educação de surdos.

Em síntese, a experiência tornou visíveis três resultados relacionados entre si: o contato coletivo com a Libras em diferentes turmas, o envolvimento dos estudantes em atividades de natureza visual e colaborativa e a valorização de um estudante surdo em posição de ensino. A sensibilização registrada quanto ao respeito à diversidade linguística corresponde ao propósito da ação e dialoga com a literatura estudada. Seu alcance, porém, permanece circunscrito à observação relatada, sem possibilidade de generalização para outras escolas ou de comprovação de efeitos permanentes.

A principal contribuição analítica do relato é evidenciar que a inclusão escolar também se produz nas relações entre quem ensina, quem aprende e quais línguas são legitimadas nesses encontros. Quando a Libras circula por meio de uma atividade organizada e um estudante surdo ocupa o lugar de instrutor, abre-se espaço para rever expectativas sobre participação e conhecimento. Tal experiência sugere caminhos possíveis para ações educativas, desde que

acompanhadas de reflexão crítica sobre seus limites e da compreensão de que a acessibilidade comunicacional deve integrar o cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo relatou e discutiu uma oficina de Libras desenvolvida durante a Semana da Pessoa com Deficiência, envolvendo oito turmas do Ensino Médio e tendo um estudante surdo do 3º ano C como instrutor. A experiência articulou conteúdos introdutórios da língua, estratégias visuais e atividades colaborativas com a finalidade de ampliar o conhecimento da comunidade escolar sobre a Libras e favorecer atitudes de respeito à diversidade linguística.

As observações registradas no relato original apontaram entusiasmo e participação dos estudantes, sensibilização quanto à inclusão e percepção de fortalecimento do pertencimento do aluno surdo. A análise bibliográfica permitiu interpretar esses elementos à luz de discussões sobre direito linguístico, pedagogia visual e lugar das pessoas surdas nas práticas escolares. A contribuição mais significativa da atividade foi tornar visível a possibilidade de o estudante surdo atuar como sujeito que compartilha conhecimento, e não somente como destinatário de iniciativas de acessibilidade.

Seus resultados devem ser compreendidos como observações de uma experiência situada, úteis para suscitar reflexão pedagógica, mas insuficientes para sustentar generalizações.

Por fim, a experiência reforça a importância de criar oportunidades escolares nas quais a Libras seja tratada como língua e a participação dos estudantes surdos adquira sentido concreto. Ações formativas desse tipo podem integrar projetos mais amplos de educação inclusiva, desde que não substituam políticas permanentes de acessibilidade, formação docente e escuta dos próprios sujeitos surdos. Recomenda-se que futuras experiências sejam acompanhadas de registros sistemáticos e devolutivas dos participantes, a fim de aprofundar a compreensão de seus efeitos e orientar seu aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Libras; Inclusão escolar; Acessibilidade comunicacional; Protagonismo estudantil; Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANACHORETA, Vanessa Gomes Teixeira. Em prol da utilidade e autonomia: o ensino para surdos no Brasil nos anos 30. História da Educação, Porto Alegre, v. 29, e139244, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2236-3459/139244.

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

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; GRAFF, Patrícia. Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da educação. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 29, e0237, p. 229-240, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0237.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no Ensino Superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154.

PEREIRA, Ana Paula; CONEGLIAN, André Luís Onório; BORTOLIN, Sueli; ALCARÁ, Adriana Rosecler. O livro de imagem e a inclusão da criança surda na biblioteca escolar. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 104-123, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5344/4179.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 33, e3339, p. 1-8, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339.

SILVA, Carine Mendes da; MONTEIRO, Rosa; SILVA, Danielle Sousa da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 38, n. 3, p. 465-479, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-37030002652017.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-737222245009.