CAPÍTULO 5

LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS: LETRAMENTO LITERÁRIO, VISUALIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

https://doi.org/10.68044/0aw84235

Ricardo Heberle [1]
Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), em 2022. Atualmente, exerce o cargo de professor federal no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Pammelleye Katherinne Françoise Rebecca Jenniffer S L Machado [2]
Graduada em Língua de Sinais Brasileira/ Português como Segunda Língua (LSB-PSL) e pedagogia. Pós-graduada da Educação Bilingue de Surdos. Professora da rede pública da SEEDF

Stefânia Steves Da Silva Sena [3]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida [4]
Mestre em Linguística na UFSC Instituição: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Professor de Libras - Efetivo.

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições da literatura infantil em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a formação de leitores surdos, articulando letramento literário, visualidade e mediação pedagógica. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, fundamentada em estudos sobre literatura surda, educação literária, contação de histórias, multimodalidade, letramento visual e práticas bilíngues. A discussão evidencia que a formação leitora de crianças surdas se fortalece quando a experiência literária reconhece a Libras como língua de expressão, fruição e construção de sentidos, sem reduzir a literatura a instrumento para ensino de vocabulário ou conteúdos escolares. Recursos visuais, performances sinalizadas, livros ilustrados, vídeos e mídias digitais ampliam possibilidades de participação e interpretação. A mediação de professores, familiares e adultos surdos favorece repertórios linguísticos, culturais e identitários. Conclui-se que práticas literárias bilíngues, multimodais e culturalmente situadas podem ampliar o acesso à literatura e contribuir para a formação de leitores surdos críticos, autônomos e esteticamente envolvidos.

Palavras-chave: Literatura infantil em Libras; Leitor surdo; Letramento literário; Visualidade; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa lugar relevante na formação humana porque coloca a criança em contato com narrativas, personagens, conflitos, imagens, valores, emoções e diferentes modos de organizar simbolicamente a experiência. No caso das crianças surdas, esse acesso precisa ser compreendido a partir de condições linguísticas e culturais específicas. A formação do leitor surdo não pode ser pensada como simples reprodução de práticas organizadas para crianças ouvintes, sobretudo quando a leitura literária é mediada prioritariamente pela oralidade ou quando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aparece apenas como recurso auxiliar. Os estudos

reunidos para esta investigação mostram que a literatura em Libras, a literatura surda e as produções multimodais oferecem condições para que a criança participe do universo literário por meio de uma língua visual-espacial, de imagens, do corpo, do movimento, da expressão facial e de diferentes suportes culturais. Essa perspectiva desloca a surdez de uma leitura centrada na falta e coloca em evidência experiências linguísticas, visuais e culturais próprias (Karnopp, 2006, p. 98-102; Silva, 2016, p. 28-30).

A necessidade desse deslocamento aparece de modo recorrente na produção acadêmica sobre literatura e educação de surdos. Silva (2016, p. 28-29) observa que discutir a educação literária do leitor surdo exige considerar as tensões históricas, políticas e culturais da educação de surdos, inclusive os efeitos de modelos educacionais que privilegiaram a língua oral e trataram a língua de sinais de maneira secundária. Ao recuperar esse contexto, a autora mostra que a defesa de práticas bilíngues não se resume a acrescentar Libras a uma proposta já existente: envolve reconhecer a língua de sinais como língua de instrução, de interação e de experiência estética. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-176) seguem direção semelhante ao defender interações significativas em língua de sinais e a incorporação da multimodalidade às práticas educacionais, especialmente com crianças surdas em processo de aquisição da linguagem escrita.

A literatura infantil em Libras se situa, portanto, na intersecção entre educação, linguagem, cultura e arte. Karnopp (2006, p. 102) associa a literatura surda à presença da língua de sinais, da identidade e da cultura surda nas narrativas. Verniano (2018, p. 251-252), ao discutir a literatura infantil surda, ressalta que essas obras podem constituir sistemas bilíngues complexos, nos quais língua, imagens, elementos culturais e formas de apresentação se articulam. Sutton-Spence (2021, p. 159-162), por sua vez, chama atenção para a produção original em Libras destinada a crianças pequenas, defendendo narrativas que dialoguem com normas literárias e tradições da comunidade surda. Em conjunto, tais contribuições permitem compreender a literatura infantil em Libras como um campo que inclui traduções, adaptações culturais, produções originais sinalizadas, livros bilíngues, escrita de sinais, vídeos e performances, sem que esses formatos sejam considerados equivalentes ou reduzidos a uma única modalidade.

A questão da formação leitora ganha densidade quando se considera que o acesso da criança surda à literatura não depende apenas da presença de um livro ou de um texto traduzido. Rosa, Martins e Martins (2024, p. 1-2) destacam a relevância do contato precoce com a literatura surda para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, além do incentivo ao hábito de leitura e à construção da identidade. Oliveira (2024, p. 1-2) trata a literatura

como direito e examina a contação de histórias para crianças surdas em formatos impresso e digital, enfatizando a recepção da narrativa e os elementos estéticos, culturais e linguísticos. Pereira e Pinto (2023, p. 63-64) aproximam literatura e humanização ao argumentarem que a criança surda precisa ter assegurado o direito à fabulação em obras que contemplem sua língua, sua identidade e sua cultura. Essas abordagens convergem na ideia de que a experiência literária é parte da formação do sujeito e não mero complemento curricular.

Ao mesmo tempo, a literatura infantil em Libras se relaciona diretamente com práticas de letramento que ultrapassam a escrita alfabética. Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 122) compreendem o letramento em perspectiva ampliada, envolvendo a construção de significados por diferentes linguagens, com especial centralidade da experiência visual. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 1-3) demonstram que a contação de histórias em Libras no meio digital mobiliza recursos como performance, enquadramento, livro físico, imagens, ambiente e diferentes formas de composição visual. Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 404-406) também situam a literatura infantil em Libras no campo das narrativas multimodais e discutem como recursos visuais, gestuais e textuais podem favorecer habilidades de leitura e ampliar possibilidades de interpretação e fruição. O leitor surdo, nesse cenário, é compreendido como sujeito

que lê sinais, imagens, corpos, movimentos, espaços e textos escritos de forma articulada.

A mediação pedagógica é outro eixo indispensável. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-59) descrevem experiências de contação de histórias em Libras com crianças surdas e ressaltam a presença do adulto surdo como referência linguística e identitária. Brito e Ribeiro (2022, p. 181-198) analisam contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário no Ensino Fundamental e indicam possibilidades didáticas sem reduzir a literatura a um instrumento mecânico. Branco (2024, p. 1-2) discute traduções de textos literários infantis para Libras e a produção de materiais como caminhos de ensino e valorização cultural. Essas pesquisas apontam que a qualidade da mediação depende tanto do domínio linguístico quanto da capacidade de preservar a dimensão estética da obra, criar condições de interação e reconhecer a participação ativa da criança na produção de sentidos.

Diante desse quadro, o problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a literatura infantil em Libras, articulada ao letramento literário, à visualidade e à mediação pedagógica, pode contribuir para a formação de leitores surdos? O objetivo geral consiste em analisar, a partir da produção acadêmica selecionada, as contribuições da literatura infantil em Libras para a formação leitora de crianças surdas. Como objetivos

específicos, busca-se discutir os fundamentos da literatura surda e da literatura infantil em língua de sinais; compreender o papel da visualidade e da multimodalidade na construção de sentidos; examinar a relação entre leitura literária, Libras e desenvolvimento do leitor; e refletir sobre práticas de mediação pedagógica, contação de histórias e tecnologias digitais aplicadas à experiência literária de crianças surdas.

Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. O corpus é constituído pelos artigos disponibilizados para esta elaboração, publicados entre 2006 e 2026, que tratam de literatura surda, literatura infantil em Libras, formação do leitor surdo, letramento visual, multimodalidade, contação de histórias, escrita de sinais e recursos didáticos. A análise foi organizada em eixos temáticos, buscando estabelecer diálogos entre autores e identificar convergências, tensões e possibilidades pedagógicas. Foram utilizadas citações indiretas, citações diretas curtas e longas e citações de citação, sempre com indicação de autoria e página conforme os textos consultados. Nas citações de citação, o emprego de apud indica que a obra original não foi consultada diretamente, preservando a distinção entre fonte primária e fonte efetivamente utilizada.

A relevância do estudo está vinculada à necessidade de ampliar discussões sobre o direito de crianças surdas à literatura em condições

de acessibilidade linguística e cultural. Não se trata apenas de garantir a presença de Libras ao lado de um texto em português, mas de pensar quais formas de narrar, mediar, produzir e circular literatura reconhecem efetivamente os modos visuais de significação. Nesse sentido, a literatura infantil em Libras pode favorecer o encontro entre língua, arte, memória, identidade e conhecimento, ao mesmo tempo em que aproxima a criança de diferentes práticas de leitura. A discussão que segue está estruturada em torno de fundamentos da literatura surda, formação do leitor, letramento visual e multimodalidade, mediação pedagógica, tecnologias e cultura surda, buscando mostrar que esses elementos são interdependentes na formação de leitores surdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da literatura infantil em Libras exige, inicialmente, situar a literatura surda como produção cultural e linguística da comunidade surda. Karnopp (2006, p. 98-102) analisa obras como Cinderela Surda e Rapunzel Surda e mostra que textos e imagens podem produzir sentidos sobre identidade, diferença e autorrepresentação. A autora destaca que as formas de narrar e adaptar histórias clássicas se relacionam às experiências, às práticas de leitura e às referências culturais dos sujeitos surdos. Assim, a literatura surda não deve ser definida apenas pelo fato de apresentar personagens

surdos ou incluir sinais de Libras, pois sua constituição envolve modos de significar a surdez, a língua de sinais e a vida comunitária. Essa concepção é importante para a literatura infantil, uma vez que a criança encontra nas narrativas possibilidades de reconhecer experiências próximas das suas e, simultaneamente, de conhecer outras formas de viver e interpretar o mundo.

Ao discutir o conceito de literatura em sentido amplo, Verniano recupera uma formulação de Antonio Candido segundo a qual a literatura abrange criações poéticas, ficcionais e dramáticas presentes em diferentes sociedades e culturas (Candido, 2004, p. 174 apud Verniano, 2018, p. 251). A citação de citação é relevante neste estudo porque permite situar a literatura infantil surda dentro de uma concepção abrangente de produção literária, sem subordiná-la a um modelo exclusivamente escrito ou oral. Verniano (2018, p. 251-252) sustenta que a literatura infantil surda envolve materiais bilíngues, cultura surda e ilustrações representativas, e alerta contra a ideia de que esse campo se resumiria à contação de histórias em língua de sinais. A autora também enfatiza a função das imagens, que, para crianças surdas, podem participar diretamente da compreensão da narrativa e não apenas decorar a página.

> Pesquisas que objetivam registrar, escrever, filmar e divulgar a produção literária de surdos encontram, em geral, os seguintes dilemas: as dificuldades da tradução ou talvez o desconhecimento da língua de sinais e das

> situações cotidianas dos narradores, do significado de suas lutas, de sua língua, dos costumes, da experiência visual e das situações bilíngües. É possível, no entanto, encontrar formas de escrever e apresentar as histórias que traduzam a modalidade visual que os surdos utilizam para narrar suas histórias de vida, piadas, mitos, lendas, sem perder o movimento que as mãos produzem, as expressões corporais e faciais que vão construindo e desvendando o enredo, as personagens, o cenário. (Karnopp, 2006, p. 102).

A passagem evidencia que o desafio não é apenas traduzir palavras, mas preservar qualidades expressivas e culturais de uma língua visual-espacial. Quando a narrativa passa de Libras para o impresso, ou do impresso para a Libras, há decisões relativas ao corpo, ao espaço, à expressão facial, ao ritmo e às imagens. Isso significa que a formação do leitor surdo se relaciona também à qualidade dessas decisões. A criança precisa ter acesso a obras em que a linguagem literária não seja empobrecida pela tentativa de enquadrá-la em um único modo semiótico. Karnopp (2006, p. 102) define a literatura surda como produção de textos literários em sinais de que compreende a surdez como presença e considera os surdos como grupo linguístico e cultural. Essa definição contribui para romper com representações deficitárias e orientar práticas literárias que valorizem a experiência surda.

Sutton-Spence (2021, p. 159-162) avança nessa discussão ao tratar especificamente da literatura surda original para crianças pequenas. A autora observa que os recursos disponíveis no Brasil

ainda são escassos em determinados gêneros e relata a criação de narrativas originais em Libras voltadas à alfabetização emergente. O ponto central de sua argumentação é que a literatura produzida para crianças surdas pode nascer da própria estrutura da Libras, das configurações de mão, do humor, da performance e das tradições do folclore surdo. Essa perspectiva amplia o campo para além da tradução de livros infantis escritos em português. Traduzir obras existentes continua sendo importante para o acesso ao patrimônio literário mais amplo, mas a produção original em Libras permite explorar recursos que pertencem à língua e à cultura surda desde a concepção da narrativa.

A distinção entre tradução, adaptação e produção original é também relevante para a análise de obras infantis. Silva (2016, p. 31-35) mostra que a literatura em língua de sinais circula por vídeos, performances e versões adaptadas, enquanto Karnopp (2006, p. 102-105) discute adaptações culturais que reconfiguram personagens e situações. Verniano (2018, p. 258-268) aborda livros e vídeos bilíngues e aponta diferenças de qualidade entre produções, inclusive quanto à expressividade dos contadores. Desse conjunto resulta uma compreensão menos rígida do campo: podem coexistir narrativas originais em Libras, traduções de clássicos, adaptações culturais de histórias conhecidas, obras impressas com escrita de sinais e produtos

digitais. A questão decisiva é observar como cada formato organiza o acesso linguístico, estético e cultural do leitor surdo.

Mak e Verniano (2023, p. 180-184) acrescentam uma dimensão linguístico-literária ao debate ao analisarem possibilidades de produção em SignWriting e língua portuguesa. Para as autoras, a literatura surda pode aproximar diferentes sistemas linguísticos e favorecer experiências bilíngues, especialmente quando a criança encontra formas de registro da língua de sinais e, ao mesmo tempo, contato com o português escrito. Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024, p. 1-2) também defendem a ampliação de materiais em escrita de sinais e apontam sua importância para escolas e comunidades surdas. A escrita de sinais não substitui a Libras sinalizada nem o português escrito; ela cria outra possibilidade de registro e leitura, permitindo que práticas literárias explorem diferentes relações entre língua, imagem e escrita.

A literatura infantil surda, portanto, não pode ser delimitada apenas pelo suporte. Um livro impresso pode integrar Libras por meio de escrita de sinais, QR codes ou vínculos com vídeos; um vídeo pode retomar ilustrações de um livro; uma performance pode ser registrada digitalmente; uma narrativa pode circular presencialmente e depois ser incorporada a um acervo on-line. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 4-5) lembram que os registros tecnológicos contribuíram para ampliar o acervo em língua de sinais e para afirmar o surdo como

produtor de cultura e leitor. Branco (2024, p. 1-2) mostra que traduções de textos literários infantis podem estimular produção de vídeos e materiais visuais. A multiplicidade de suportes, assim, não deve ser vista como dispersão, mas como característica produtiva de um campo literário marcado pela visualidade e pela circulação multimodal.

Outro aspecto central é a relação entre literatura e identidade. Pereira e Pinto (2023, p. 63-64) afirmam que a literatura surda constitui um dos artefatos do povo surdo e participa da constituição identitária, especialmente na infância. Karnopp (2006, p. 98-104) identifica, em adaptações como Cinderela Surda e Rapunzel Surda, movimentos de autorrepresentação que contestam imagens tradicionais da surdez. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 54-59) reforçam que narrativas em Libras podem favorecer o reconhecimento da criança como surda e o contato com referências culturais. A literatura, desse modo, não apenas representa identidades prontas; ela oferece repertórios simbólicos com os quais a criança pode construir, questionar e reelaborar sua relação com a língua, com a comunidade e com outras experiências sociais.

Esse papel identitário não autoriza, contudo, que toda produção voltada a crianças surdas seja avaliada somente por sua utilidade pedagógica ou representativa. Pereira e Pinto (2023, p. 63-70) chamam atenção para a tensão entre utilitarismo e fruição estética e

observam que a literatura surda para crianças vem ampliando suas possibilidades artísticas. O compromisso com língua, cultura e identidade pode coexistir com humor, invenção formal, ambiguidade, imaginação e prazer estético. Essa observação é decisiva para o letramento literário: formar leitores surdos implica oferecer condições para que a criança não apenas reconheça informações sobre a cultura surda, mas também experimente a literatura como arte, intérprete escolhas expressivas, formule hipóteses, emocione-se, estranhe e construa leituras próprias.

A formação do leitor surdo exige distinguir leitura funcional de experiência literária. Silva (2016, p. 34-35) critica práticas escolares em que a literatura infantil em Libras é usada apenas para ensinar sinais, português escrito ou conteúdos de outras disciplinas. A autora não nega que a literatura possa produzir aprendizagens linguísticas e curriculares; seu argumento é que a especificidade estético-literária não pode ser apagada. Quando o texto literário serve somente como pretexto para exercícios de vocabulário, a escola restringe as possibilidades de interpretação, fruição e construção de sentidos. Para o leitor surdo, esse risco é ainda maior quando a Libras é tratada apenas como ferramenta de tradução de conteúdos, e não como língua em que a própria experiência literária pode ocorrer.

> O aluno surdo precisa vivenciar a leitura do texto literário em língua de sinais, bem como dialogar sobre

> o texto, apresentar sua leitura, sua interpretação. Uma interpretação que não tenha como finalidade exercícios de fixação ou ensino de vocabulário – palavras soltas – em português. (Silva, 2016, p. 35).

A formulação de Silva ajuda a compreender o letramento literário como experiência que articula participação, interpretação e reflexão. A criança surda precisa poder assistir, ler, comentar, recontar, comparar, questionar e produzir narrativas em sua língua. Isso envolve tempos de leitura que não sejam imediatamente interrompidos por perguntas de verificação e também momentos de conversa em Libras nos quais diferentes interpretações possam circular. A mediação do professor passa a criar condições para o encontro entre obra e leitor, em vez de determinar antecipadamente um único sentido. A literatura infantil em Libras torna-se, assim, um espaço de formação da autonomia leitora, pois permite que a criança desenvolva repertório narrativo e estético a partir de experiências linguísticas acessíveis.

Rosa, Martins e Martins (2024, p. 1-2) contribuem para esse debate ao enfatizar o contato precoce de bebês e crianças surdas com a literatura. Os autores relacionam a leitura em família ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo e descrevem a busca por estratégias de leitura adequadas às experiências de crianças surdas. A presença da família mostra que a formação leitora não começa exclusivamente na escola. Gestos de escolher livros, observar

imagens, sinalizar histórias, repetir narrativas, fazer perguntas e compartilhar emoções constroem familiaridade com práticas literárias desde a infância. Quando essas interações acontecem em uma língua plenamente acessível, a criança pode participar de maneira mais ativa, antecipando acontecimentos, relacionando personagens e manifestando preferências.

Oliveira (2024, p. 1-2; p. 7-9) analisa a contação de A Sereia Surda e a Libras no Fundo do Mar e evidencia a importância de explorar tanto o formato impresso quanto o digital. O estudo destaca elementos paratextuais, estéticos e culturais e sugere que o conhecimento da obra e de seu autor ajuda o mediador a construir uma experiência literária mais rica. Ao citar Mourão, a autora lembra que crianças surdas podem acompanhar as ilustrações enquanto pais ou professores sinalizam a história, desenvolvendo imaginação e reflexão; a diferença fundamental em relação às crianças ouvintes está na língua utilizada na mediação (Mourão, 2011, p. 83 apud Oliveira, 2024, p. 8). Essa citação de citação reforça a necessidade de pensar a leitura compartilhada em Libras como prática cotidiana e não como adaptação excepcional.

A formação de leitores também se relaciona ao direito de acessar narrativas nas quais a criança possa exercer imaginação e fabulação. Pereira e Pinto (2023, p. 63-66) recuperam a ideia de literatura como direito e argumentam que a produção voltada à

infância surda deve contemplar não apenas objetivos educativos, mas também a fruição artística. O leitor em formação precisa ter acesso a histórias que não expliquem tudo, que ofereçam conflitos, humor, fantasia e possibilidades de identificação múltiplas. A literatura surda infantil se fortalece quando pode falar de experiências surdas sem transformar cada narrativa em lição explícita sobre surdez. Esse equilíbrio entre afirmação cultural e abertura estética favorece leituras menos previsíveis e amplia a participação subjetiva da criança.

Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 405-411) relacionam literatura infantil em Libras ao desenvolvimento de habilidades como inferência, antecipação, interpretação e apreciação estética. Essas habilidades não aparecem isoladamente; dependem de repertórios narrativos, linguísticos e culturais construídos ao longo do contato com histórias. A Libras pode funcionar como base para a compreensão de estruturas narrativas e para o estabelecimento de relações com textos em português escrito, desde que a aprendizagem da segunda língua não seja confundida com substituição da primeira. O letramento literário bilíngue envolve, portanto, trânsito entre línguas e linguagens, com reconhecimento da diferença entre os sistemas e valorização das competências que a criança desenvolve em Libras.

A discussão de Mak e Verniano (2023, p. 186-192) permite acrescentar que experiências bilíngues podem envolver também a escrita de sinais. Ao apresentar possibilidades de produção literária em

SignWriting e português, as autoras sugerem um ambiente em que a criança encontre diferentes modos de registrar e ler a língua. Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024, p. 1-4) defendem que a literatura em escrita de sinais pode ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer o desenvolvimento da própria língua. Para o letramento literário, essa pluralidade é significativa porque desnaturaliza a ideia de que a literatura existe apenas em escrita alfabética. A criança surda pode construir relações entre sinalização, escrita de sinais, imagens e português, compreendendo que cada modo organiza sentidos de forma particular.

A educação literária do leitor surdo também precisa enfrentar o problema da seleção das obras. Se a escola oferece apenas traduções simplificadas, repertórios muito restritos ou materiais com baixa qualidade linguística, a experiência de leitura se empobrece. Sutton-Spence (2021, p. 159-164) observa a escassez de produções originais em Libras para crianças pequenas e defende a criação de histórias que explorem elementos da própria língua. Verniano (2018, p. 267-269) analisa a circulação de vídeos de contação e observa diferenças na presença de ilustrações, livros, expressividade e interpretação. Esses dados sugerem que a formação de leitores depende também de curadoria: professores e famílias precisam avaliar acessibilidade, qualidade literária, adequação linguística, riqueza visual e diversidade de gêneros.

Por fim, formar o leitor surdo significa reconhecer sua agência. A criança não é apenas destinatária de uma história pronta; pode recontar, transformar, dramatizar, desenhar, produzir vídeos e criar novas narrativas. Branco (2024, p. 1-6) descreve atividades de tradução e criação de materiais que colocam participantes em posição ativa diante do texto literário. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 57-58) registram atividades pedagógicas após contações em Libras e destacam o engajamento das crianças. A produção de respostas criativas, quando não reduzida à cópia ou à fixação de vocabulário, pode funcionar como extensão da leitura e favorecer a apropriação da linguagem literária.

A visualidade constitui um eixo estruturante da experiência linguística e literária de sujeitos surdos. Isso não significa afirmar que toda pessoa surda lê ou aprende da mesma maneira, mas reconhecer que a Libras se organiza em modalidade visual-espacial e que muitos processos de interação e acesso à cultura se apoiam em recursos visuais. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-176) propõem incorporar a multimodalidade às práticas educacionais com crianças surdas, articulando literatura infantil e aprendizagem da linguagem escrita. Para as autoras, o processo educacional deve ocorrer por meio de interações significativas em língua de sinais e superar atividades mecânicas ou descontextualizadas. A literatura pode contribuir para

esse movimento porque reúne texto, imagem, sequência narrativa, personagens, expressividade e possibilidades de diálogo.

Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 122-127) aprofundam a noção de letramento visual ao analisar uma narrativa de literatura surda. Os autores partem do entendimento de que letramento não se restringe à escrita, mas envolve construção de significados por diferentes linguagens, especialmente visuais. Na análise, a organização da narrativa em Libras, os recursos imagéticos, a expressividade corporal e os vídeos em língua de sinais favorecem o engajamento do sujeito surdo. Essa perspectiva é particularmente produtiva para a formação leitora porque substitui uma hierarquia em que a escrita alfabética ocupa o centro e os demais modos funcionam como apoio. Imagem, corpo e sinalização passam a ser reconhecidos como formas efetivas de produção de sentido.

A visualidade também interfere na maneira como se concebe o livro infantil. Verniano (2018, p. 252) observa que as ilustrações têm papel fundamental para crianças surdas e podem funcionar como elementos representativos da narrativa. Oliveira (2024, p. 7-9) destaca capas, contracapas, ilustrações, vídeos e outros elementos paratextuais como recursos que ajudam a construir expectativas e ampliar a compreensão da obra. Na mediação, esses elementos podem ser explorados antes, durante e depois da leitura, não para substituir a Libras, mas para produzir relações entre diferentes linguagens.

Perguntar o que a capa sugere, observar expressões de personagens, comparar cores, localizar pistas visuais e relacionar imagens à sinalização são ações que favorecem uma leitura mais atenta.

Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 2-5) definem a contação em ambiente digital como prática multimodal porque envolve recursos comunicativos diversos. A performance do contador, as cores, o enquadramento, os objetos, a presença do livro e as imagens são combinados na construção da narrativa. O estudo mostra que esses elementos não funcionam de forma independente: a interpretação é produzida pelo modo como aparecem juntos e pela atenção que o leitor dirige a eles. Para crianças surdas, essa articulação pode ampliar o acesso ao texto literário, mas também exige mediação capaz de orientar a percepção sem engessar a interpretação. Multimodalidade, portanto, não é sinônimo de excesso de estímulos; é organização significativa de diferentes modos.

> Por meio dessa reflexão localizada, percebe-se que os vídeos de contação de histórias em Libras contribuem para o processo dos multiletramentos, pois a criança que tem o contato com essa mídia tem favorecido e estimulado o seu processo de aproximação com o livro literário em suas diversas realizações. Inicialmente, a contação já apresenta a estrutura da narrativa, segue um enredo, com personagens, conflitos e soluções, retomando aspectos linguísticos e estruturais das obras. Em segundo lugar, a contação com o livro pela retomada das imagens promove a leitura e o reconhecimento das pistas em cada cena e em cada página [...]. (Araújo; Tavares; Nascimento, 2020, p. 13).

A citação evidencia que a formação leitora pode ocorrer na circulação entre tela, livro, imagem e sinalização. O vídeo não precisa competir com o livro impresso; pode aproximar a criança da estrutura narrativa e favorecer o reconhecimento de pistas visuais. A noção de multiletramentos é especialmente útil porque permite compreender que a leitura contemporânea envolve diferentes suportes e linguagens. Para o leitor surdo, esse cenário também pode ampliar a autonomia: vídeos podem ser revistos, pausados, comparados com páginas do livro e discutidos em Libras. O professor pode explorar essas possibilidades sem transformar o recurso digital em mera ilustração tecnológica.

Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 405-409) tratam as narrativas multimodais em Libras como formatos que integram vídeo, animação, ilustração e performance. Os autores relacionam essas produções ao desenvolvimento de habilidades de leitura e à valorização da língua de sinais como meio legítimo de expressão cultural. Quando a criança acompanha uma narrativa em Libras e observa elementos gráficos e textuais, ela pode construir relações entre informações presentes em diferentes modos. Essa competência semiótica é importante para a leitura escolar e para a participação social mais ampla, já que grande parte dos textos contemporâneos circula em ambientes digitais e combina imagem, escrita, vídeo e movimento.

A multimodalidade, contudo, não elimina a necessidade de qualidade linguística. Sutton-Spence (2021, p. 162-166) destaca o uso estético da língua de sinais, a incorporação de personagens, classificadores, movimentos do corpo, expressões faciais, ritmo e espaço. Esses elementos fazem parte da composição literária e precisam ser percebidos como escolhas expressivas. Em uma narrativa sinalizada, mudança de ritmo pode construir suspense; deslocamento espacial pode organizar personagens; expressão facial pode marcar perspectiva; movimento corporal pode sugerir intensidade. O letramento literário em Libras envolve aprender a perceber e interpretar esses recursos, assim como leitores de textos escritos aprendem a observar voz narrativa, ritmo, metáforas e outras escolhas de linguagem.

A noção de letramento visual também ajuda a evitar uma simplificação frequente: considerar que basta inserir imagens para tornar-se um material acessível. Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 127-132) mostram que a experiência visual precisa estar articulada à Libras, à cultura surda e à organização da narrativa. Imagens desconectadas do texto, janelas de Libras pequenas ou mal posicionadas, excesso de elementos na tela e traduções sem expressividade podem dificultar a leitura. A acessibilidade literária precisa considerar legibilidade visual, enquadramento, contraste, ritmo, sincronização e coerência entre os modos. Portanto, o desenho

de materiais deve partir da experiência do leitor e não apenas da presença formal de um recurso de acessibilidade.

Figueiredo e Guarinello (2013, p. 181-189) sugerem que práticas multimodais podem contribuir para compreensão e produção textual quando inseridas em interações significativas. Esse princípio dialoga com a formação do leitor surdo porque a leitura literária pode funcionar como espaço de articulação entre Libras e português escrito. Em vez de começar por palavras isoladas, a criança pode partir de uma narrativa compreendida em Libras e, posteriormente, explorar trechos escritos, títulos, nomes de personagens e relações entre eventos. O contexto narrativo fornece base semântica para a aprendizagem, tornando o português uma segunda língua vinculada a sentidos já construídos. A mediação bilíngue, nesse caso, respeita a diferença entre línguas e evita tratar Libras como tradução palavra por palavra do português.

A contação de histórias é uma das práticas mais recorrentes nos estudos selecionados e aparece como forma de mediação capaz de aproximar a criança surda da literatura. Brito e Ribeiro (2022, p. 181-183) discutem seu potencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário e analisam vídeos de contadores em Libras. As autoras destacam que a imersão em histórias sinalizadas permite contato contextualizado com vocabulário e estruturas linguísticas, ao mesmo tempo em que amplia conhecimento de mundo

e referências culturais. A relevância da contação não reside apenas em tornar um texto escrito compreensível, mas em construir uma situação comunicativa na qual corpo, língua, imagem e interação se organizam em torno da narrativa.

Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-59) oferecem uma contribuição importante ao enfatizar a presença do adulto surdo como referência. No projeto analisado pelas autoras, a contação de histórias em Libras foi associada à aquisição da língua de sinais, à cultura visual e à identidade surda. A criança encontra, no professor ou instrutor surdo, uma pessoa com quem compartilha uma experiência linguística e cultural e pode observar formas naturais de uso da Libras. Essa referência pode fortalecer a autoestima, o pertencimento e a percepção da língua de sinais como língua de conhecimento e criação. Ao mesmo tempo, a mediação não deve transformar o adulto surdo em símbolo fixo de uma única identidade; sua presença é potente justamente porque revela diversidade de experiências e formas de ser surdo.

> O papel do professor surdo nesse processo é crucial, pois ajuda a criança a se enxergar como igual, conferindo naturalidade à Língua de Sinais. A contação de histórias em Libras é uma estratégia pedagógica eficaz para este público. As narrativas em Libras desempenham um papel importante no desenvolvimento dessas crianças, contribuindo para a formação de sua identidade e cultura, além de permitir que se reconheçam como seres surdos. Além de promover a autoestima das crianças surdas, essas histórias têm um valor educativo significativo, pois

> auxiliam no processo de aquisição da Língua de Sinais. (Eler; Carvalho; Santos, 2024, p. 59).

A mediação do professor pode assumir diferentes formas. Oliveira (2024, p. 7-10) menciona materiais como maquetes, aventais de histórias, fantoches, livros com imagens grandes e vídeos sinalizados, além da caracterização do mediador como personagem. O valor desses recursos depende da intencionalidade e da coerência com a obra. Um fantoche pode ajudar a marcar personagens; uma maquete pode espacializar cenários; um vídeo pode oferecer modelo linguístico; um livro ilustrado pode permitir leitura compartilhada. Entretanto, a multiplicação de materiais não garante por si só uma boa experiência. O mediador precisa conhecer a narrativa, planejar transições entre recursos e observar as respostas das crianças para ajustar ritmo, pausas e perguntas.

Branco (2024, p. 1-6) aborda a tradução de textos literários infantis para Libras como possibilidade didática e mostra que atividades de criação de vídeos e materiais visuais podem promover reflexão sobre tradução, adaptação e linguagem. Essa abordagem é relevante para a mediação porque convida estudantes e professores a perceber que traduzir literatura envolve escolhas. O sinalizador precisa considerar personagens, espaço, ritmo, expressões, referências culturais e efeitos estéticos. Em práticas com crianças, a mediação pode explorar essas escolhas de forma acessível: comparar duas

versões de uma história, observar diferenças de expressão, discutir porque determinado sinal ou recurso visual foi utilizado e incentivar recontos. Assim, a tradução deixa de ser invisível e se torna objeto de leitura crítica.

A atuação do mediador também precisa equilibrar intervenção e liberdade interpretativa. Silva (2016, p. 34-38) alerta para o risco de pedagogização excessiva da literatura. Perguntas fechadas, exercícios de fixação e busca por uma moral única podem transformar a experiência literária em atividade de controle. Em contraposição, a autora defende práticas em que o aluno surdo dialoga sobre o texto, apresenta sua interpretação e estabelece relações com outras produções culturais. A mediação pedagógica, então, não significa explicar tudo, mas criar condições para que a criança observe, formule hipóteses, retome trechos, compare versões e manifeste suas leituras em Libras.

Brito e Ribeiro (2022, p. 191-198) organizam a análise da contação de histórias em torno de dimensões cognitiva, linguística e cultural-identitária. Essa divisão é útil para o planejamento, desde que se compreenda que as dimensões se atravessam. Uma criança que acompanha a solução de um conflito narrativo está mobilizando linguagem e raciocínio; quando identifica experiências surdas em personagens, também trabalha aspectos culturais e afetivos; ao recontar a história, reorganiza vocabulário, sequência temporal e

perspectiva. A mediação pedagógica pode potencializar essas relações por meio de perguntas abertas, dramatizações, retomadas visuais e produção de novas versões.

A participação das famílias merece atenção particular. Rosa, Martins e Martins (2024, p. 2-7) mostram que práticas de leitura em família podem contribuir para o gosto pela leitura e para o desenvolvimento infantil, mas também revelam dificuldades enfrentadas por famílias na busca de estratégias e materiais. Para crianças surdas filhas de pais ouvintes, a barreira linguística pode restringir a leitura compartilhada quando os adultos ainda não dominam Libras. Nesse contexto, a escola e a comunidade surda podem apoiar as famílias com acervos bilíngues, vídeos, encontros de contação e orientações que valorizem a interação visual. O objetivo não é transformar os pais em intérpretes profissionais, mas ampliar possibilidades de comunicação e compartilhamento de histórias.

A mediação pedagógica precisa ainda considerar o tempo da criança. Em narrativas sinalizadas, o olhar é um recurso fundamental: a criança alterna atenção entre contador, livro, tela e outros elementos. Se o professor sinaliza enquanto exige que a criança observe simultaneamente uma página distante, pode haver competição visual. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 10-13) mostram que o vídeo constrói significados por enquadramento, performance e alternância com imagens. Em situação presencial, princípios semelhantes podem

orientar o planejamento: posicionar materiais em campo visual adequado, criar pausas para observação das ilustrações, sinalizar em ritmo compatível com a narrativa e evitar sobreposição de informações.

Uma prática mediadora culturalmente situada também precisa abrir espaço para repertórios da comunidade surda. Sutton-Spence (2021, p. 162-170) valoriza histórias originais, jogos linguísticos e tradições de performance em Libras. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 54-59) reforçam o papel das narrativas na construção de identidade. Isso sugere que o currículo literário não deve se limitar aos clássicos traduzidos da literatura infantil ouvinte. Esses clássicos podem ser lidos e reinterpretados, mas precisam conviver com obras de autores surdos, adaptações culturais, poemas sinalizados, histórias de configurações de mão e produções contemporâneas. A diversidade de repertório amplia a experiência estética e evita que a cultura surda apareça apenas como tema ocasional.

Em síntese, a mediação pedagógica na literatura infantil em Libras envolve competência linguística, conhecimento literário, sensibilidade visual e compreensão das experiências surdas. O professor não precisa escolher entre ensinar e proporcionar fruição; pode organizar situações em que aprendizagem e experiência estética se relacionem sem que uma elimine a outra. Isso requer planejamento de ambientes, seleção de obras, domínio da narrativa, atenção à

participação das crianças e abertura para interpretações diversas. A mediação eficaz é aquela que reduz barreiras de acesso e, ao mesmo tempo, preserva a complexidade e a potência da literatura.

As tecnologias digitais transformaram significativamente as condições de produção, registro e circulação da literatura em língua de sinais. Antes da ampliação do vídeo, muitas narrativas sinalizadas dependiam da presença física do contador e da memória comunitária. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 4-5) destacam que novos suportes permitiram registrar contos, piadas e histórias e ampliar a constituição de acervos em língua de sinais. Verniano (2018, p. 267-269) menciona canais digitais de contação e diferentes configurações de apresentação, enquanto Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 405-411) discutem livros digitais, aplicativos e vídeos como formatos capazes de integrar Libras, ilustração e recursos interativos.

A expansão tecnológica é especialmente importante para a literatura surda porque o vídeo registra dimensões da língua que a escrita alfabética não capta integralmente: movimento, uso do espaço, expressões não manuais, ritmo e incorporação. Sutton-Spence (2021, p. 162-166) enfatiza justamente esses elementos na estética da literatura em Libras. Quando uma performance é gravada com qualidade, o leitor pode observar escolhas linguísticas e corporais, rever trechos e compartilhar a obra em diferentes espaços. Por outro lado, a gravação impõe novas decisões: enquadramento, iluminação,

fundo, distância da câmera, edição e inserção de imagens afetam diretamente a legibilidade e a experiência estética.

Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 10-14) analisam essas decisões ao estudar um vídeo do canal Mãos Aventureiras. A alternância entre contadora e livro, as expressões faciais e a composição da cena contribuem para a compreensão do texto. O meio digital, portanto, não é neutro. Ele reorganiza a narrativa e pode favorecer ou prejudicar a leitura. Um vídeo com sinalizador pequeno, excesso de elementos ou cortes que interrompem a continuidade pode dificultar a atenção. Em contraste, um enquadramento que valoriza mãos, rosto e corpo, associado a imagens bem-posicionadas, pode apoiar a construção de sentidos.

A presença de QR codes e vínculos entre livro impresso e vídeo também cria experiências híbridas. Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 121-133) apresentam uma publicação que permite leitura em Libras por meio de acesso digital, evidenciando como o suporte impresso pode dialogar com a língua de sinais. Essa estratégia é promissora para escolas e famílias porque mantém a materialidade do livro e acrescenta uma camada linguística visual. Para ser efetiva, porém, a tecnologia precisa estar disponível, funcionar em dispositivos comuns e oferecer conteúdo de qualidade. A acessibilidade não deve depender de procedimentos complexos ou de conexões que a escola não possui.

Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 412-418) observam que plataformas digitais podem ampliar o acesso a narrativas e estimular habilidades linguísticas, especialmente quando combinam Libras, imagens, legendas e interatividade. O potencial pedagógico desses ambientes está relacionado à possibilidade de personalizar ritmo e repetição. Uma criança pode assistir novamente a uma passagem, congelar uma imagem, comparar versões ou produzir seu próprio vídeo. Essas ações favorecem leitura ativa e podem integrar projetos de criação literária. Entretanto, a mediação continua necessária para que o uso da tecnologia não se limite ao consumo passivo de vídeos.

A escrita de sinais representa outro recurso tecnológico e cultural. Mak e Verniano (2023, p. 182-190) e Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024, p. 1-8) apresentam o SignWriting como possibilidade de registro da língua de sinais. Em atividades literárias, esse sistema pode ser utilizado para títulos, nomes de personagens, pequenos trechos ou produções autorais, conforme o nível de familiaridade dos estudantes. Seu valor está em mostrar que uma língua de sinais também pode ser registrada graficamente e em ampliar repertórios de leitura. Não se trata de substituir o português escrito, mas de oferecer mais uma forma de representação linguística.

O ambiente digital também facilita a circulação de obras produzidas por autores e contadores surdos, fortalecendo protagonismo cultural. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 59)

mencionam que internet e redes sociais ampliaram a disseminação de narrativas. Sutton-Spence (2021, p. 159-176) identifica a necessidade de aumentar a produção original para crianças pequenas. A combinação dessas duas constatações sugere que políticas educacionais e culturais podem investir não apenas na compra de materiais, mas também na produção de acervos digitais com participação de autores surdos, revisores de Libras, ilustradores e profissionais de edição.

Para a escola, o desafio é transformar disponibilidade tecnológica em experiência literária qualificada. Ter acesso ao YouTube ou a uma plataforma não significa possuir um currículo de literatura. O professor precisa selecionar vídeos, verificar autoria, qualidade da Libras, adequação etária, relação entre imagem e sinalização e respeito às experiências surdas. Também precisa construir sequências de leitura em que diferentes obras dialoguem entre si. A tecnologia pode ampliar o acervo e a autonomia, mas não substitui curadoria, mediação e políticas de formação docente.

Nesse sentido, os recursos digitais devem ser incorporados a uma concepção de acessibilidade que inclua língua, cultura e estética. Um material tecnicamente acessível pode continuar culturalmente distante se não incluir produções surdas ou se tratar a Libras como tradução secundária. A literatura infantil em Libras atinge maior potência quando o suporte digital valoriza a língua de sinais como

centro da experiência, permite interação e oferece contato com diversidade de gêneros, autores e modos de narrar.

A relação entre literatura, cultura e identidade aparece de forma transversal nos estudos analisados. Karnopp (2006, p. 98-104) mostra que a literatura surda participa da produção de sentidos sobre identidades e diferenças e que adaptações literárias podem reconfigurar representações tradicionais. Em Cinderela Surda e Rapunzel Surda, por exemplo, a narrativa é atravessada por elementos da experiência surda e por uma perspectiva de autorrepresentação. Para crianças em processo de formação, obras desse tipo podem funcionar como espelhos e janelas: espelhos porque oferecem possibilidades de reconhecimento; janelas porque apresentam modos de vida, épocas e experiências que ultrapassam a realidade imediata do leitor.

Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-59) destacam que a literatura surda contribui para a constituição da subjetividade e para o desenvolvimento linguístico. O encontro com adultos surdos, personagens surdos e narrativas em Libras pode fortalecer pertencimento. Isso é especialmente significativo para crianças que vivem em famílias predominantemente ouvintes e possuem pouco contato com a comunidade surda. A escola bilíngue ou espaços de atendimento e convivência podem ampliar esse contato, desde que evitem apresentar uma identidade surda única e homogênea. A

literatura é justamente um lugar fértil para mostrar diversidade de sujeitos, regiões, gerações, famílias, formas de comunicação e trajetórias.

Pereira e Pinto (2023, p. 63-70) acrescentam que a literatura participa de um processo de humanização e não deve ficar aprisionada a funções utilitárias. Uma obra pode fortalecer identidade sem precisar explicar didaticamente o que é cultura surda; pode fazê-lo por personagens complexos, conflitos, humor, linguagem e composição estética. Essa distinção é importante para a formação do leitor porque permite que a criança se relacione com a obra de maneira menos previsível. A identificação pode surgir de um gesto, de uma experiência de incompreensão, de uma brincadeira linguística ou de uma forma de usar o espaço em Libras, e não apenas da presença explícita da palavra “surdo” ou de um ensinamento moral.

Sutton-Spence (2021, p. 162-170) relaciona literatura em Libras ao folclore surdo, aos jogos linguísticos, às histórias de configuração de mão, às piadas e às narrativas de experiências pessoais. Esses gêneros mostram que cultura e estética se encontram na própria forma da língua. Para a criança, participar de uma história que explora configurações de mão ou incorporação de personagens pode produzir prazer linguístico e ampliar consciência sobre as possibilidades expressivas da Libras. O letramento literário em língua

de sinais envolve, portanto, aprender a apreciar não apenas o que a história conta, mas como ela é sinalizada.

A literatura infantil surda também pode favorecer reflexão crítica sobre relações entre surdos e ouvintes. Karnopp (2006, p. 103-107) observa que produções surdas recriam histórias e representam conflitos a partir de outros pontos de vista. Brito e Ribeiro (2022, p. 191-197) mostram que a contação pode ajudar crianças a analisar elementos culturais e estabelecer relações e diferenças entre mundos surdo e ouvinte. Em vez de produzir oposição rígida entre dois grupos, a mediação pode explorar convivência, desigualdades, barreiras de comunicação, estratégias de resistência e experiências compartilhadas. A literatura oferece um espaço simbólico em que essas questões podem ser discutidas sem reduzir personagens a exemplos sociológicos.

A representatividade ganha maior consistência quando existe protagonismo surdo na autoria, tradução, contação e avaliação dos materiais. Sutton-Spence (2021, p. 161-163) propõe critérios que valorizam produções feitas por surdos, sobre experiências surdas, dirigidas ao público surdo e apresentadas em Libras, embora reconheça que nem toda obra precisa reunir todos os critérios. Branco (2024, p. 1-6) evidencia a importância de ampliar a circulação da literatura surda em espaços culturais. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 59) reforçam o papel do professor surdo. Esses elementos sugerem

que políticas de literatura e educação devem incluir sujeitos surdos como produtores de conhecimento e arte, não apenas como público-alvo de adaptações.

No contexto escolar, a representatividade precisa caminhar junto com a diversidade literária. Um acervo equilibrado pode incluir literatura surda original, adaptações culturais, traduções de obras universais, poesia sinalizada, narrativas humorísticas, livros bilíngues, escrita de sinais e produções digitais. A criança surda tem direito tanto a reconhecer sua cultura quanto a acessar repertórios amplos. O princípio orientador não é restringir leituras ao que fala diretamente de surdez, mas garantir que a língua e a experiência surda tenham lugar legítimo no universo literário. Essa pluralidade contribui para formar leitores capazes de transitar entre culturas e linguagens sem abandonar suas referências linguísticas.

Embora os estudos analisados apontem potencialidades importantes, também evidenciam desafios. Sutton-Spence (2021, p. 159-161) menciona a escassez de literatura original em Libras para crianças pequenas. Silva (2016, p. 34-35) identifica uso escolar predominantemente instrumental de vídeos literários. Rosa, Martins e Martins (2024, p. 1-7) mostram a necessidade de orientar famílias e ampliar estratégias de leitura. Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 410-412) destacam a insuficiência de materiais e de formação específica.

Esses problemas indicam que a ampliação do acesso exige ações coordenadas de produção, formação docente, curadoria e circulação.

A formação de professores é um dos pontos centrais. Trabalhar literatura infantil em Libras requer mais do que conhecimento básico da língua. O mediador precisa compreender gêneros literários, recursos estéticos da Libras, multimodalidade, desenvolvimento infantil e estratégias de leitura compartilhada. Também precisa saber avaliar materiais e reconhecer limites de traduções. Silva (2016, p. 35-41) oferece sugestões metodológicas que valorizam diálogo entre obras, outras produções artísticas e experiências dos estudantes. Branco (2024, p. 1-6) mostra que processos de tradução podem ser trabalhados de forma crítica. Essas contribuições sugerem que a formação docente deve integrar língua, literatura e pedagogia.

Outro desafio é evitar a redução da literatura a ferramenta de alfabetização em português. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-189) defendem práticas que respeitem a língua de sinais e articulem multimodalidade à aprendizagem da escrita. Isso permite construir pontes entre Libras e português, mas não autoriza transformar toda leitura em exercício de segunda língua. O texto literário pode contribuir para o português escrito justamente porque primeiro é vivido como experiência de sentido. Quando a criança compreende a narrativa e se envolve com personagens e conflitos, palavras e estruturas do texto escrito podem ser exploradas em contexto.

A qualidade dos materiais também precisa ser considerada. Verniano (2018, p. 267-269) observa que vídeos de contação variam quanto à expressividade e aos recursos utilizados. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 10-14) demonstram que enquadramento, performance, imagens e ambiente influenciam a compreensão. A produção de materiais acessíveis deve, portanto, envolver revisão linguística em Libras, planejamento visual, edição e, quando possível, participação de crianças e adultos surdos em processos de avaliação. Um material acessível não é apenas aquele que contém Libras, mas aquele em que a língua pode ser vista com clareza e está integrada de modo coerente à narrativa.

A organização do espaço escolar constitui desafio adicional. A leitura em Libras depende de condições visuais adequadas: iluminação, disposição dos participantes, campo de visão, tamanho das imagens e ausência de obstáculos. Em rodas de histórias, a criança precisa enxergar o contador e os materiais sem esforço constante. Em telas, o tamanho do sinalizador e a qualidade do vídeo são decisivos. Esses aspectos podem parecer técnicos, mas interferem diretamente na experiência estética e na participação. A visualidade deve ser tratada como princípio de planejamento e não como adaptação feita após a escolha da atividade.

Do ponto de vista curricular, a literatura infantil em Libras precisa aparecer com continuidade. Projetos isolados podem produzir

experiências significativas, mas a formação de leitores exige contato frequente com obras, gêneros e autores. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 57-59) mostram resultados de um projeto de extensão e ressaltam a importância da continuidade das atividades. A escola pode organizar acervos, momentos regulares de leitura, encontros com autores e contadores surdos, produção de vídeos e circulação de livros entre família e escola. A regularidade permite que a criança desenvolva expectativas de gênero, amplie repertório e construa preferências.

Também é necessário reconhecer que nem todas as crianças surdas chegam à escola com o mesmo domínio de Libras. Algumas têm contato precoce com a língua; outras enfrentam aquisição tardia. A literatura pode apoiar o desenvolvimento linguístico, mas não substitui políticas de acesso à Libras desde a infância. Brito e Ribeiro (2022, p. 181-198) e Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-59) mostram o potencial da contação para ampliar vocabulário e estruturas em contextos significativos. A mediação precisa ser responsiva aos diferentes níveis linguísticos, utilizando repetição, imagens, dramatização e interação sem infantilizar leitores mais experientes.

Esses desafios apontam para alguns princípios integradores: reconhecer Libras como língua de experiência literária; preservar a dimensão estética das obras; valorizar visualidade e multimodalidade; diversificar acervos; incluir autoria e mediação surdas; articular, sem confundir, Libras e português escrito; investir em tecnologias

acessíveis; e garantir continuidade das práticas de leitura. Mais do que um conjunto de técnicas, esses princípios expressam uma concepção de leitor surdo como sujeito linguístico, cultural e estético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que a literatura infantil em Libras possui papel relevante na formação de leitores surdos quando é compreendida como experiência linguística, estética, cultural e social. Os estudos examinados convergem na defesa de práticas que reconheçam a Libras como língua legítima de produção literária e construção de sentidos, superando modelos nos quais a língua de sinais aparece apenas como ferramenta auxiliar para acesso ao português ou a conteúdos escolares. A formação leitora se fortalece quando a criança pode vivenciar narrativas em uma língua visual-espacial, interagir com imagens e performances, formular interpretações e construir repertório em diálogo com sua experiência cultural.

O letramento literário, nessa perspectiva, não se reduz à decodificação da escrita nem à realização de exercícios posteriores à leitura. Ele envolve participação em práticas culturais de leitura, fruição, interpretação, conversa, comparação e criação. Silva (2016, p. 34-41) é particularmente importante ao criticar a pedagogização da literatura e defender a experiência literária como eixo da educação do leitor surdo. Pereira e Pinto (2023, p. 63-83) complementam essa visão

ao relacionar literatura, humanização e direito à fabulação. Esses aportes mostram que uma prática pedagogicamente comprometida não precisa ser utilitária: pode favorecer aprendizagem ao mesmo tempo em que preserva abertura, imaginação e potência estética.

A visualidade aparece como componente estruturante. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-192), Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 1-15), Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 121-133) e Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 404-419) demonstram que imagens, corpo, espaço, enquadramento, expressões faciais, ilustrações e recursos digitais participam da produção de sentidos. A multimodalidade não deve ser entendida como mera soma de recursos, mas como articulação entre modos que precisam ser planejados e interpretados. Para o leitor surdo, essa articulação pode ampliar autonomia e acesso, sobretudo quando a Libras ocupa posição central e não periférica.

A mediação pedagógica também se revelou decisiva. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-61) e Brito e Ribeiro (2022, p. 181-199) mostram que a contação de histórias em Libras pode contribuir para desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural-identitário. A presença de adultos surdos oferece referências importantes, enquanto a participação de professores e famílias amplia os espaços em que a literatura circula. Oliveira (2024, p. 1-19) evidencia possibilidades de explorar formatos impressos e digitais, recursos paratextuais e

materiais visuais. A qualidade da mediação depende de conhecimento da obra, domínio da língua, planejamento visual e disposição para acolher interpretações da criança.

As tecnologias digitais ampliam o alcance dessas práticas. Vídeos, plataformas, livros com QR codes, aplicativos e escrita de sinais podem aproximar a criança de repertórios diversos e registrar dimensões da Libras que não são preservadas pelo texto alfabético. Ao mesmo tempo, a tecnologia não resolve sozinha problemas de acesso. Permanecem desafios relacionados à qualidade da tradução, ao enquadramento visual, à disponibilidade de equipamentos, à curadoria e à formação docente. A expansão de acervos precisa vir acompanhada da participação de autores, tradutores, contadores e revisores surdos, fortalecendo protagonismo e qualidade cultural.

A literatura surda original para crianças pequenas constitui uma demanda importante. Sutton-Spence (2021, p. 159-176) evidencia que ainda existem lacunas na oferta de determinados gêneros, enquanto Verniano (2018, p. 251-272) e Karnopp (2006, p. 98-109) demonstram a riqueza de adaptações, livros bilíngues e produções que valorizam identidade e cultura. A ampliação do campo não precisa estabelecer oposição entre obras originais e traduzidas. Um currículo literário potente pode articular ambas, desde que ofereça diversidade estética, linguística e cultural e evite a predominância de materiais produzidos exclusivamente a partir de referências ouvintes.

Também se conclui que a relação entre Libras e português escrito deve ser trabalhada de forma bilíngue, sem subordinação da primeira língua à segunda. Mak e Verniano (2023, p. 180-200) e Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024, p. 1-16) mostram que a escrita de sinais pode ampliar possibilidades de registro, enquanto Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-192) apontam a importância de partir de interações significativas em língua de sinais para a aprendizagem da linguagem escrita. A literatura pode funcionar como ponte entre sistemas, desde que a compreensão e a experiência estética sejam preservadas.

Em resposta ao problema proposto, entende-se que a literatura infantil em Libras contribui para a formação de leitores surdos quando integra três dimensões indissociáveis: letramento literário, visualidade e mediação pedagógica. O letramento literário garante que a criança seja tratada como leitora capaz de interpretar e fruir; a visualidade reconhece modos de significação próprios da experiência linguística em Libras; e a mediação cria condições de acesso, interação e continuidade. Quando uma dessas dimensões é ignorada, a prática tende a se tornar limitada: pode haver acessibilidade sem experiência estética, literatura sem acesso linguístico ou recursos visuais sem mediação significativa.

Por fim, a formação de leitores surdos deve ser assumida como compromisso permanente da escola, da família, das políticas

educacionais e das instituições culturais. Ampliar acervos em Libras, investir em formação docente, valorizar autores surdos, produzir materiais de qualidade e criar espaços regulares de leitura são ações que podem fortalecer esse direito. A criança surda precisa encontrar na literatura não apenas um caminho para aprender conteúdos, mas um território para imaginar, reconhecer-se, discordar, emocionar-se, criar e participar de uma comunidade de leitores. É nesse horizonte que a literatura infantil em Libras se afirmar como componente essencial de uma educação bilíngue comprometida com língua, cultura, arte e formação humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexsandra de Melo; TAVARES, Márcia; NASCIMENTO, Risoneide Ribeiro do. Um olho na tela, outro no leitor: multimodalidade na contação de histórias em Libras no meio digital. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-15, out./dez. 2020. DOI: 10.15448/1984-4301.2020.4.37484. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37484. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRANCO, Bruna da Silva. Literatura e recursos didáticos na educação de surdos. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230040. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230040. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRITO, Lidiane Rodrigues; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 31, n. 68, p. 181-199, out./dez. 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n68.p181-199. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n68.p181-199. Acesso em: 29 jul. 2026.

ELER, Rosiane Ribas de Souza; CARVALHO, Juliana Isabel Ribas Fagundes de; SANTOS, Maisa Mathilde dos. Contação de histórias para as crianças surdas em Libras. **Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, p. 49-61, 2024. DOI: 10.55028/rpe.v11i2.21951. Disponível em: https://doi.org/10.55028/rpe.v11i2.21951. Acesso em: 31 jul. 2026.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 175-192, jan./abr. 2013. DOI: 10.5902/1984686X4404. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X4404. Acesso em: 2 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jul./dez. 2006. DOI: 10.20396/etd.v7i2.795. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.795. Acesso em: 5 ago. 2026.

MAK, Jessica Kwan Wah; VERNIANO, Marina Izar. Literatura surda: uma abordagem linguístico-literária. Gláuks: **Revista de Letras e Art**es, v. 23, n. 2, p. 180-200, jun./set. 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.386. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.386. Acesso em: 7 ago. 2026.

NEGRISOLI, Fabielly Kolisnek; KOTTWITZ JUNIOR, Flávio; QUATRIN, Solange. Literatura em escrita de sinais para as crianças surdas: uma oportunidade de acesso ao conhecimento. **Línguas &**

Letras, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230036. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230036. Acesso em: 10 ago. 2026.

OLIVEIRA, Carmen Elisabete de. A sereia surda e a Libras no fundo do mar: contação de histórias para crianças surdas**. Línguas & Letras**, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230037. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230037. Acesso em: 12 ago. 2026.

PEREIRA, Josiane Santiago de Lima; PINTO, Aroldo José Abreu. Literatura surda para crianças: em busca da humanização em sentido profundo. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 2, p. 63-83, jun./set. 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.394. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.394. Acesso em: 14 ago. 2026.

PRADO, Rosana; PAVAN, Juliana Rodrigues; ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira. A sereia surda e a Libras no fundo do mar: uma literatura infantil surda e seu potencial no letramento visual de alunos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 121-133, jan./jun. 2026. DOI: 10.20395/revesp.2026.64.1.121-133. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.121-133. Acesso em: 17 ago. 2026.

ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Francielle Cantarelli; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Importância da leitura no desenvolvimento infantil de crianças surdas. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230033. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230033. Acesso em: 19 ago. 2026.

SILVA, Arlene Batista da. Literatura infantil em língua de sinais e a educação literária do leitor surdo. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 28-43, jan./jun. 2016. DOI: 10.35520/diadorim.2016.v18n1a4731. Disponível em:

https://doi.org/10.35520/diadorim.2016.v18n1a4731. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Taynan Alécio da; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; AZEVEDO, João Paulo Francisco. Narrativas multimodais em Libras: literatura infantil e o desenvolvimento de leitura entre surdos. **Darandina Revisteletrônica**, v. 18, n. 2, p. 404-419, 2025. DOI: 10.34019/1983-8379.2025.v18.49583. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1983-8379.2025.v18.49583. Acesso em: 23 ago. 2026.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Literatura surda original para crianças pequenas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 159-176, jul./dez. 2021. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1665. Acesso em: 25 ago. 2026.

VERNIANO, Marina Izar. Literatura infantil surda: os primeiros passos de uma nova era. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 17, n. 1, p. 251-272, 2018. Disponível em: https://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/revistamosaico/article/view/539. Acesso em: 27 ago. 2026.