



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CEPAE - UFG**

**ANDRÉA DOS GUIMARÃES DE CARVALHO**

**O TRABALHO COLABORATIVO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS PARA SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GOIÂNIA**

**2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANDRÉA DOS GUIMARÃES DE CARVALHO**

**O TRABALHO COLABORATIVO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS PARA SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GOIÂNIA**

**2014**

### **Ficha Catalográfica**

**O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica.**  
Goiânia – GO, dezembro de 2014. 168 páginas. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE - UFG, Universidade Federal de Goiás – UFG.

**Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.**

**CEPAE – UFG/GO.**

**ANDRÉA DOS GUIMARÃES DE CARVALHO**

**O TRABALHO COLABORATIVO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – modalidade Profissional - do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

**Linha de pesquisa:** Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

**Professora orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Nanci de Castro Mesquita

**GOIÂNIA**

**2014**

**O TRABALHO COLABORATIVO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANDRÉA DOS GUIMARÃES DE CARVALHO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Ensino na Educação Básica.

BANCA EXAMINADORA:

---

Professora Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Presidente)

---

Professora Dra. Glacy Queiroz de Roure – PUC/GO

---

Professora Dra. Silvana Matias Freire – CEPAE/UFG

---

Professora Ms. Waléria Batista da Silva - IFG

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Prof. Dra. Deise Nanci Mesquita, com carinho, pois para mim foi exemplo de grandiosidade e indiscutível amizade e compreensão nos momentos difíceis, durante este percurso de minha caminhada rumo à sabedoria e ao conhecimento. Se cheguei até aqui pelo meu desempenho, foi graças a ela que cheguei mais segura em conhecimento, em sabedoria, em competência, mais madura e certa do meu papel perante a sociedade. O meu muito obrigada é pouco perto da imensa gratidão que sinto e que levarei eternamente comigo.

Como diria o nosso grande teórico Piaget: "Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão, não morre o mestre educador, que semeia vida e escreve na alma" (Jean Piaget). Saiba que o que fez por mim permanecerá na alma e é assim que seguirei adiante para minha próxima jornada....

Agradeço ao meu querido esposo pelo imenso apoio, pela paciência e compreensão pelos momentos em que estive ausente buscando novos conhecimentos. Mas tenha a certeza de que nesses momentos você sempre esteve presente no meu pensamento e no coração.

E finalmente agradeço à banca examinadora cujo cativante trabalho de orientação e avaliação direcionou-me para novos horizontes, e muito contribuiu para momentos de reflexão e organização dos conhecimentos adquiridos na pesquisa, e dos discursos que aqui tentei reproduzir.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT .....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: TEMA E ANDAMENTO	18
1.1 .A origem e a motivação da pesquisa .....	18
1.2 O sujeito surdo e suas especificidades socioculturais.....	22
1.3 As filosofias de educação do deficiente auditivo .....	26
1.4 A leitura e a escrita na escolarização de surdos .....	33
1.5 O intérprete de Libras no contexto da educação especial .....	35
1.6 A linguagem, o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural .....	44
CAPÍTULO 2: O ESTUDO DE CASO	53
2.1 O contexto investigativo .....	53
2.2 O questionário direcionado e a entrevista .....	55
2.3 O Letramento dos educandos surdos.....	62
CAPÍTULO 3: A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	69
3.1 A prática revisitada .....	69
CAPÍTULO 4: O ESPAÇO COLABORATIVO VIRTUAL PERMANENTE .	108
4.1 O que é? .....	108
4.2 Como acessar? .....	109
4.3 Quando participar? .....	112
CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS .....	122
ANEXOS .....	129
Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	129

Anexo II – Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa .....	131
Anexo III – Termo de Consentimento por representantes legais.....	132
Anexo IV – Termo de Anuência .....	132
Anexo V – Autorização da escola .....	133
Anexo VI – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética Profissional.	134
Anexo VII – Entrevista .....	135
Anexo VIII – Tradução da entrevista de T.S. ....	136
Anexo XIX – Tradução da entrevista de E.V. ....	138
Anexo X – Avaliação de desempenho de leitura e escrita de frases curtas.....	140
Anexo XI – Teste de Competência de leitura de palavras e pseudopalavras.....	141
Anexo XII – Atividade sobre documentos pessoais .....	151
Anexo XIII – Atividade de texto bíblico: Gênesis 2: 1-3 .....	160
Anexo XIV – Quebra – Cabeça .....	165
Anexo XV - Parecer da Secretaria de Educação de Senador referente ao Espaço Colaborativo Virtual em andamento.....	166
Anexo XVI – Documento solicitando inserção do link “Espaço Colaborativo” no site de Senador Canedo.....	167
TABELA 1 – Lista de palavras do Teste TCLPP .....	168



## RESUMO

A convivência e incômodo com os frequentes fracassos dos alunos com surdez na aprendizagem da leitura e escrita do português em escolas regulares inclusivas desencadearam a necessidade deste estudo de caso, cujo foco central é a discussão sobre o papel do intérprete de Libras e, daí, suas ações colaborativas que podem contribuir para a superação de tais problemas. Esta dissertação teve como “Produto Educacional” final um fórum de discussão em um Espaço Colaborativo Virtual Permanente, cujo objetivo é possibilitar o debate e a troca de experiências continuadas entre os profissionais envolvidos no campo da inclusão (intérpretes de Libras, professores regentes e de Atendimento Educacional Especializado etc.). Para tanto, durante a pesquisa, os objetivos específicos foram identificar tipos de abordagens didático-pedagógicas, ações inclusivas e de socialização desenvolvidas, e flexibilizações curriculares pertinentes ao ambiente escolar. Dois alunos surdos foram investigados por uma intérprete de Libras utilizando como instrumentos de pesquisa uma entrevista, um teste avaliativo com palavras e figuras e a observação participante de um conjunto de aulas. Os principais resultados e análises, obtidos a partir das referências teóricas de Vygotsky (2005), Bakhtin (2003), Quadros (2004) entre outros, mostraram algumas possíveis estratégias colaborativas do profissional intérprete, tais como: construção de textos com imagens adaptativas e contextualizadas abordando temáticas que envolvem o cotidiano do aluno surdo, o uso de estratégias comparativas interlínguas (Libras e Língua Portuguesa) durante o processo tradutório favorecendo maior entendimento dos aspectos gramaticais biculturais e bilíngues, construção de vídeos adaptados, reforço datilológico seguido do sinal etc. Ao final, foi possível concluir que a atuação desse profissional vai muito além do mero ato de interpretar e traduzir conteúdos, explicações e exercícios em sala de aula, e que quando participa colaborativamente com os demais colegas envolvidos no planejamento, preparação e aplicação de atividades, o intérprete de Libras contribui efetivamente com o desenvolvimento cognitivo do aluno com surdez, na escola de ensino regular de educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intérprete/Tradutor de Libras. Trabalho Colaborativo. Ensino/Aprendizagem de Português. Educação Básica.

## ABSTRACT

The main focus of discussion in this research is the role of the interpreter/translator of Libras (Brazilian Sign Language) in regular educational schools. The problem which excited the investigation was the failure death students face when learning to read and write in Portuguese. The leading question was: what collaborative work can the interpreter/translator develop along with the other professionals in school, as to help dealing with this matter? The final "Educational Product" of this dissertation is a virtual forum of discussion in a site called *Espaço Colaborativo Virtual Permanente*, which has the purpose of debating and exchanging the experiences of all professionals working in the specialized educational environments at school, such as interpreters, translators, teachers, coordinators etc. In order to fulfill this goal, during the investigation, the specific objectives of the study were to identify and to develop pedagogical didactical approaches, inclusive and socializing activities and flexible contents for classrooms which welcome death and non-death students. The interpreter/translator of Libras in these classrooms also performed as the investigator of this research, by observing the answers of two death students to an interview, an evaluating test with words and figures, and her collaborative participation in a set of classes. The main results and analysis, achieved under the lights of Vygotsky (2005), Bakhtin (2003), Quadros (2004) and other theorists, aroused some possible collaborative strategies of the interpreter in these situations: production of texts that present images which are adaptive and contextualized to the reality of deaths, use of interlanguage comparative strategies (applying Libras and Portuguese) which highlight bicultural and bilanguage grammatical aspects of the translation process, creation of videos and didactical reinforcement with visual signs etc. In the end, it was possible to conclude that the performance of this educational professional goes far beyond the simple task of linearly interpreting and translating contents, explanations and exercises from one language to another, and that when he/she participates collaboratively with school colleagues during the planning, preparation and application of classroom activities, the interpreter/translator of Libras effectively contributes with the cognitive development of death students attending regular basic educational schools.

Key words: Interpreter/Translator of Libras. Collaborative Work. Teaching/Learning Portuguese. Basic Education.

## INTRODUÇÃO

Em situação escolar, os surdos usuários, ou não, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) vêm se deparando com frequentes fracassos referentes a dificuldades com a leitura e a escrita (erros ortográficos e gramaticais) de textos em língua portuguesa. As complexidades de tais dificuldades podem estar associadas: à atenção educacional centrada no aspecto sócio inclusivo, mas não cognitivo do aluno surdo; ao desconhecimento da escola quanto as suas singularidades linguísticas e socioculturais, necessidades, limites e potencialidades; à ineficiente relação pedagógica aluno surdo – professor; ao limitado uso de tradução e interpretação durante as aulas; ao uso de procedimentos didáticos que abordam apenas os aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa (modalidade oral-auditiva); à negligência em apresentar as diferenças dicotômicas entre o português e a Libras; entre outros.

Diante de tais complexidades, e como mediador da comunicação entre o aluno surdo, seus professores e demais educadores ouvintes no ambiente de escolarização básica do ensino regular, que trabalho colaborativo o intérprete de Libras pode desenvolver, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa do deficiente auditivo? Esta é pergunta que norteia esta pesquisa, que teve por objetivo final recolher elementos para a construção de um Espaço Colaborativo Virtual Permanente, disponibilizado no site de Senador Canedo, onde possam ser congregados gestores, coordenadores, professores e demais envolvidos na escolarização de surdos, com a finalidade de discutir, registrar e disseminar conhecimentos que se materializem em propostas didático-metodológicas para salas de aula de educação básica.

De acordo com Lodi (2002), a aprendizagem da escrita e as práticas de leitura devem ser relativizadas e pensadas segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social. E, segundo a autora, o que pode ser dito em Libras em nada se relaciona com o processo de leitura e escrita em português. Mas isto não implica na contínua aceitabilidade das limitações do sujeito surdo frente ao uso da língua majoritária local, uma vez que tal comportamento acabaria restringindo seu acesso a conhecimentos e

experiências expressos nessa outra língua. E estes são fundamentais tanto no aperfeiçoamento de suas habilidades como nas suas relações socioculturais autônomas, pois o torna mais independente dos intérpretes de Libras em seu cotidiano não apenas escolar, mas familiar, religioso, de entretenimento e outros.

Mesmo após grandes avanços na compreensão da aquisição e dos problemas relacionados à linguagem da escrita, até meados de 1980, não havia nenhum consenso, no campo da educação de surdos, que descrevesse a melhor forma de desenvolver suas leituras e escritas, apesar das evidências sobre suas dificuldades nesta área (CLARK, MARSCHARK & KARCHMER, 2001).

De acordo com Gesueli e Moura (2006), o letramento na surdez tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da leitura e escrita do português. E, com relação à educação dos surdos, Giordani (2004) comenta que, nesta área, ocorre, geralmente, uma imposição das formas do aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de o professor e o aluno não compartilharem a mesma língua. Além disso, em muitos casos, a língua escrita tem sido apresentada à criança surda de uma maneira descontextualizada, o que dificulta uma compreensão apropriada e significativa para ela.

Na expectativa de superar tais limitações, desde então, várias ações vêm sendo desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, por exemplo, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; e a Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências, como no Art. 18 que prevê a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua[gem] de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Ainda, foram implantadas medidas práticas para a educação especial em salas de aula de ensino regular, infantil, fundamental, médio e superior, de crianças, jovens e adultos, da cidade, do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e calungas, como no texto da Política de Educação Especial, na

Perspectiva Inclusiva (SEESP/MEC, 01/2008). Ele explicita que esta modalidade de educação se destina a alunos com deficiência física e mental, com surdez, cegueira, baixa visão, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; e que, por isto, caberá à cada escola a responsabilidade de levantar as necessidades e as habilidades específicas de seus alunos especiais, elaborando planos de atendimento que alcancem os resultados educacionais desejados, a partir da identificação de materiais, equipamentos, serviços e recursos que corroborem a acessibilidade do deficiente aos ambientes escolares e aos conhecimentos científicos ali produzidos e veiculados.

No que se refere à atuação dos profissionais da educação encarregados de atender a esses alunos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Inciso III do Artigo 59, mencionam dois perfis de professores: o da classe comum capacitado e o especializado em educação especial. São considerados “capacitados” os professores que comprovem a formação em nível médio ou superior em cursos que têm conteúdos sobre educação especial incluídos em sua matriz curricular, que sejam capazes de perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica em diferentes áreas de conhecimentos, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe. E os denominados “capacitados em educação especial” são aqueles professores capazes de desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular. Estes deverão comprovar a formação em cursos de licenciatura em educação especial, complementação de estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da educação especial e outras modalidades de formação continuada.

Em se tratando da formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, o Art. 4º reza que deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. E o Art. 7º alerta que se nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, não houver docentes com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de

educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Os §1º e §2º do Art. 58 alertam que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”; e que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. E, no que diz respeito a outros profissionais da educação, além dos professores mencionados, o artigo 12 da resolução institui que deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais.

Assim, diante das exigências postas por essas Leis e Decretos e a realidade vivenciada por escolas de ensino regular que não possuem docentes licenciados em Língua Brasileira de Sinais, cabe perguntar qual vem sendo o papel do intérprete de Libras nessa última década, ou seja, que trabalho ele vem desenvolvendo em parceria com o professor regente e o professor da sala de recurso multifuncional, de forma a contribuir efetivamente com o processo de letramento do aluno surdo?

E, para buscar respostas à pergunta, esta pesquisa parte da compreensão de que sendo o intérprete de Libras um sujeito cujas experiências socioculturais, biculturais e bilíngues são formadas na convivência real com o surdo e sua leitura espaço-visual do mundo, durante os momentos de interpretação dos conteúdos escolares, por exemplo, caberá a ele não apenas

uma tradução linear de uma língua para outra, mas um trabalho de reorganização textual cujos elementos devem dar conta das múltiplas experiências simbólicas, oriundas de enunciados discursivos do universo linguístico do falante e do surdo.

Paden e Ramsey (1993) afirmam que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita requer uma pedagogia que leve em conta, de um lado, a história da escrita e, do outro, o que representa a aprendizagem da escrita da língua oral para as pessoas surdas. Em suas pesquisas, ao compararem desempenhos de leitura e escrita entre surdos e ouvintes, Power e Leigh (2000) concluíram que as diferenças encontradas entre tais desempenhos estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua para os surdos.

Referentes à construção textual e à leitura, alguns estudos têm sido dedicados à identificação das diferenças entre a comunicação escrita de surdos oralizados<sup>1</sup> e surdos bilíngues<sup>2</sup>. De forma geral, percebe-se que os surdos oralizados apresentam como pontos fortes a construção sintática do texto (mais próxima do padrão da língua) e a coesão textual como marcadores discursivos, repetições e paráfrases. Já os surdos bilíngues, em geral, apresentam maior coerência textual, referenciada a partir das organizações comunicativas usufruídas na língua de sinais. (ANDRADE, AGUIAR & MADEIRO, 2010).

Tendo como base este breve estudo, são notórios os achados autorais que tentam esclarecer a complexidade dos problemas da leitura e escrita que envolvem as dificuldades e fracassos do aluno surdo na sala de ensino regular, mas que ainda não resultaram em práticas e estratégias de ensino eficientes, o que justifica a continuidade de pesquisas e de uma investigação empírica mais verticalizada do tema.

Assim, o objetivo geral deste estudo é reunir, em um “Espaço Colaborativo Virtual Permanente”, em sites oficiais de Secretarias de Educação (Município de Senador Canedo, Goiânia etc.), um fórum permanente de discussão e trocas de experiências didático-metodológicas, que possam contribuir com

- 
1. Surdos oralizados são aqueles que, mesmo apresentando uma perda considerável conseguem, por meio de terapias da fala, se comunicar através da fala, escrita e leitura labial. (Ferreira-Brito, 1993)
  2. Surdos Bilíngues surdos que dominam duas línguas: língua de sinais e língua escrita locais (Ferreira-Brito, 1993)

o trabalho do intérprete de Libras nas escolas regulares de ensino especial que não contam, ainda, com a presença do professor capacitado em educação de deficiente auditivo. Para tanto, são objetivos específicos desta pesquisa aplicada:

1. observar se além dos aspectos de socialização as ações inclusivas promovem o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo na escola, abordando principalmente a leitura e escrita em língua portuguesa;
2. verificar como a adaptação ou flexibilização curricular planejada e desenvolvida pelo professor regente na sala de aula tem sido mediada pelo intérprete de Libras.
3. identificar abordagens didático-metodológicas desenvolvidas nas salas de recursos, que visam à aprendizagem complementar dos conteúdos escolares pelos alunos surdos.

Esta é uma pesquisa de caráter participativo, realizada como um estudo de caso no interior da Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho, da Rede Municipal de Educação da cidade de Senador Canedo, entre novembro de 2013 e abril de 2014. A amostra foi inicialmente limitada aos únicos dois alunos surdos matriculados no local, sendo um de dezoito anos de idade que frequentava regularmente o 6º ano no período matutino, e outro de dezessete anos que frequentava o 7º ano do ensino fundamental no período vespertino.

Por questões meramente didáticas, os escritos desta pesquisa estão divididos em quatro capítulos que se entrelaçam entre discussões teóricas e dados colhidos empiricamente, durante a prática cotidiana da pesquisadora, intérprete de Libras nesse ambiente escolar.

O primeiro, denominado Tema e Andamento, aborda a justificativa da escolha temática aqui discutida, e apresenta os caminhos percorridos até se chegar ao foco da pesquisa. Brevemente, também descreve algumas percepções acerca do profissional intérprete de Libras, no âmbito da escolarização especial regular, e do aluno surdo, suas especificidades e concepções históricas de sua educação, até os dias de hoje.

Denominado O Estudo de Caso, o segundo capítulo apresenta os sujeitos e descreve os instrumentos que foram utilizados na pesquisa (entrevista, teste para avaliação de habilidades de leitura e escrita e excertos retirados da observação participante). As análises dos dados coletados durante essa primeira



parte da investigação serviram de critérios para a elaboração do passo posterior, já que apresentaram algumas características desses alunos surdos, seus interesses e dificuldades em aprender Libras e português, bem como expuseram a ineficácia de certos testes que objetivam a identificação do grau de conhecimento do português por esses deficientes auditivos. Feita a discussão teórica desses resultados obtidos em encontros individuais planejados, o foco do estudo passa a ser ampliado para o universo da sala de aula e da sala de recursos multifuncionais.

No terceiro capítulo, as atividades desenvolvidas em sala pelos professores regente e de apoio, com a presença do intérprete de Libras, são discutidas e problematizadas à luz das teorias estudadas; e suscitam reflexões muito interessantes acerca da relevância de se promover um trabalho colaborativo dos envolvidos na educação do surdo, a fim de que suas características sócio-linguístico-culturais sejam reconhecidas e respeitadas, durante o seu difícil processo de entender e aprender o funcionamento dessa outra linguagem organizada em uma gramática diferente da sua, em uma língua oralizada, o português.

Por fim, o Capítulo IV descreve o fruto prático desta pesquisa aplicada: a criação de um “Espaço Colaborativo Virtual Permanente”, cuja proposta é tornar possível e em maior amplitude não apenas a difusão e a discussão dos saberes suscitados por este estudo de caso, mas convidar gestores, coordenadores, professores e intérpretes de Libras para a troca de conhecimentos, dúvidas, ideias, propostas, atividades didático-pedagógicas etc., que possam potencializar trabalhos colaborativos no ensino de português para surdos, na escola regular de educação básica.

## **CAPÍTULO I**

### **TEMA E ANDAMENTO**

Neste primeiro capítulo é feito um relato inicial sobre este estudo de caso, expondo os fatos que contribuíram para a sua origem e motivação. Para tanto, no item 1.1 é apresentado o objeto de investigação, analisando-o sob a ótica de especialistas em educação especial e da própria pesquisadora, que há cinco anos atua como intérprete de Libras. O item 1.2 esclarece a compreensão que este estudo tem do aluno surdo e suas especificidades socioculturais. O item 1.3 põe em evidência as diferentes definições do sujeito com deficiência, e as consequências dessas visões para a educação escolar do surdo, ao longo dos séculos. No item 1.4 são trazidos à discussão os aspectos intelectuais e cognitivos do aluno surdo, que interferem no seu processo de aprender a ler e a escrever em língua portuguesa. O item 1.5 suscita questões relacionadas ao papel do intérprete de Libras no contexto da educação básica especial, segundo critérios normativos e a realidade advinda de uma prática escolar de ensino regular. No item 1.6, as concepções teórico-linguísticas de Vygotsky e Bakhtin fundamentam a compreensão histórico-cultural de linguagem, desenvolvimento e aprendizagem adotada nesta pesquisa, com o intuito de colaborar para a posterior coleta e análise dos dados.

#### **1.1 A origem e a motivação da pesquisa**

Percorridos cinco anos como intérprete de Libras na educação especial em escolas públicas, a constante vivência com alunos surdos na sala de ensino regular e a inquietude persistente sobre as suas dificuldades de leitura e escrita da língua portuguesa desencadearam em mim a necessidade e a motivação de procurar explicações para seus problemas de aprendizagem e, assim, encontrar formas mais efetivas de desenvolver meu trabalho no ambiente escolar.

De modo geral, já faz dezoito anos que vivo entre sujeitos surdos, sempre presenciando suas lutas ou esforços para melhor interagir ou adaptar às questões socioculturais que envolvem o meio ouvinte e seu próprio meio surdo.

Nos primeiros treze anos, como fonoaudióloga em consultório clínico, presenciei episódios frequentes de busca dos sujeitos surdos com perdas auditivas bilaterais severas e profundas por Aparelhos de Amplificação Sonora Individuais (AASI), na expectativa de se adaptarem às exigências do mercado de trabalho, ou para conseguirem melhores rendimentos em cursos profissionalizantes ou mesmo em escolas de educação básica.

Tal fato também acontecia com crianças em fase pré-escolar, em que a perda era detectada tardiamente pelos pais, cuja preocupação estava voltada exclusivamente para a solução da surdez, isto é, para o ato (às vezes impossível) de ouvir, e não para o desenvolvimento cognitivo do filho (a), por meio do aprendizado de uma língua própria a sua condição de deficiente auditivo. Nesses casos, era notória a escolha dos pais para uma tentativa de normalizar a situação dos filhos a partir do uso do AASI, e não pela busca de outras soluções que envolvessem a aceitabilidade das características de um sujeito surdo, mesmo após orientação aprofundada quanto às questões que envolviam a linguagem, a cognição e o desenvolvimento global da criança.

Devido aos constantes retornos desses pacientes que buscavam formas de melhorar cada vez mais a ampliação e qualificação dos sons da fala do outro com quem viviam no meio familiar, escolar, ocupacional e social como um todo, a tortura desses atendimentos era prolongada por meses.

Além disso, as reclamações mais frequentes dos pais que circulavam no consultório eram sobre as dificuldades de aprendizagem e atrasos de desenvolvimento de seus filhos surdos. Tais reclamações chegavam a ser erradamente associadas às possíveis soluções vindas das necessidades de reprogramações das próteses auditivas como forma única de superar tais problemas educacionais.

Na verdade, esses casos eram os que mais me incomodavam, pois envolviam crianças em fase de desenvolvimento e que necessitavam de um atendimento diferenciado, que deveria acontecer em conjunto com outros profissionais no campo institucional. Perante aos olhos destes outros profissionais, meu trabalho se resumia a um atendimento clínico. Mas, tanto para os pacientes surdos e seus familiares como para mim, esse mero atendimento clínico causava um grande sentimento de insatisfação e impotência.

Isso acontecia porque, por mais que se tentassem programações tecnológicas mais avançadas dos AASI, e apesar dos grandes avanços tecnológicos já existentes neste campo, a boa adaptação de um AASI depende de vários fatores que jamais darão conta da complexidade dos diferentes e infinitos contextos socioambientais que eles frequentavam e que mudam constantemente. Trata-se, na verdade, de uma programação única para os diferentes ambientes que os sujeitos circulavam, e nem mesmo tais tecnologias conseguiriam se aproximar da perfeita neuroplasticidade<sup>1</sup> que envolve a habilidade auditiva natural, tal como a adaptação da nossa atenção e seleção auditiva para interpretação dos sons que nos interessam e que acontecem inconscientemente nos diferentes ambientes (ruidoso, silencioso etc.) que frequentamos.

Almeida e Russo (1996) esclarecem a importância de orientação e acompanhamento no período de experiência dos sujeitos surdos durante o processo de adaptação de AASI:

O período de experiência (...) é decisivo para criar, no usuário, expectativas realísticas quanto aos benefícios e limitações da prótese auditiva, discutir as dificuldades de comunicação e analisar que tipo de estratégias serão necessárias para complementar as informações acústicas perdidas. (p.184)

Tais informações suscitaram em mim uma reflexão sobre as realidades que circundavam as próteses auditivas e implantes cocleares<sup>2</sup>, cujos benefícios e limitações nem sempre desencadeavam uma satisfação completa e garantida ao sujeito com surdez severa e profunda bilateralmente, por mim atendidos e/ou observados.

As insatisfações levaram-me à necessidade de inserção no campo institucional, não somente a partir dos meus conhecimentos clínicos e educacionais adquiridos por meio da fonoaudiologia, mas a partir de uma formação complementar da pedagogia e aprofundamento da Língua Brasileira

---

<sup>1</sup> Neuroplasticidade é a capacidade do organismo em se adaptar as mudanças ambientais externas e internas, graças as ações sinérgicas de diferentes órgãos coordenados pelo Sistema Nervoso Central (JACOB, 2000 p.45).

<sup>2</sup> Implante cocleares são próteses eletrônicas implantadas na região da cóclea e tende a substituir ou complementar a função das células ciliadas possibilitando a percepção de sons e fala (MAGALHÃES, 2007).

de Sinais, com o aperfeiçoamento e a proficiência nas traduções e interpretações, além de minhas experiências acadêmicas no curso de licenciatura em Letras-Libras, que ainda continuam.

As experiências práticas associadas aos conhecimentos teóricos complementares que venho adquirindo por tais cursos têm me fornecido um olhar, uma escuta e uma compreensão sensibilizada tanto dos sujeitos surdos e suas questões socioculturais e de língua(gem), como dos profissionais envolvidos no âmbito escolar.

A partir de então, nestes últimos cinco anos de atuação no campo institucional, as minhas práticas como intérprete de Libras, opiniões e sugestões quanto às adaptações de materiais ou práticas envolvendo o aluno surdo etc. também passaram a ser mais entendidas, valorizadas e respeitadas pelos demais profissionais.

Além disso, a busca por uma formação complementar e a inserção e vivência cotidiana com o sujeito surdo e demais profissionais envolvidos no campo institucional têm ampliado minha visão sobre o aluno surdo na escola de ensino regular e sua relação com os educadores e demais envolvidos, bem como sobre os papéis da escola e do profissional intérprete de Libras, que serão discutidos mais adiante.

Ao me inserir no campo escolar, percebi que os frequentes fracassos dos alunos surdos eram decorrentes, principalmente, das dificuldades de leitura e escrita da língua portuguesa. De certo modo, isso os tornava mais dependentes de nós, intérpretes, para realizar suas avaliações escolares. Também, eles relatavam que sentiam insegurança fora desse contexto, em momentos cotidianos, quando se envolviam em atividades em que a leitura e a escrita se faziam necessárias, tais como encontros religiosos, serviços de banco etc.

Também me incomodava muito as dificuldades e aparente passividade ou mesmo falta de vontade dos professores regentes de sala de aula e da sala de recursos, em querer modificar condutas e desenvolver metodologias que revertessem tal episódio. Hoje reconheço que, muitas vezes, essas questões estão mais relacionadas à falta de esclarecimento ou entendimento das propostas e das políticas inclusivas. Afinal, infelizmente, muitos ainda veem a inclusão meramente como uma forma de socialização do “aluno especial” com os demais “integrantes normais” da escola.

Assim, por mais que a fonoaudiologia me desse uma visão biológica e tecnológica ampla que favorecesse o entendimento orgânico-funcional das habilidades auditivas e de linguagem envolvendo sujeitos surdos, e algumas estratégias de habilitação e reabilitação que se mostravam eficientes, nada disso contemplava uma satisfação mútua que abrangesse um desenvolvimento mais pleno destes sujeitos, permitindo-lhes maior autonomia e realizações socioculturais e linguísticas. Era preciso ir além das atuações clínicas, era preciso conhecer melhor estes sujeitos, suas capacidades e necessidades, suas histórias e dificuldades que, de certo modo, sempre envolveram questões de língua(gem) e educação. Mas, mais do que isso, era preciso investigar, buscar e entender as causas dessas dificuldades e fracassos no campo da leitura e escrita para, talvez, ser capaz de propor uma ação mais eficaz que contemplasse um desenvolvimento desses alunos. E é o que venho tentando fazer, por meio desta pesquisa.

## **1.2 O sujeito surdo e suas especificidades socioculturais**

Para iniciar a discussão a respeito de quem vem a ser o aluno com surdez, pode-se reportar ao Decreto 5.626 de dezembro de 2005 que o define como uma pessoa que apresenta perda de audição e que, devido a isso, compreende e interage com o mundo a partir de suas experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

De certa forma, os sujeitos surdos apresentam valores comuns aos das comunidades surdas<sup>3</sup>, e que são consagrados ao povo surdo<sup>4</sup> propriamente dito. Porém, em geral, comportam-se e apresentam alguns artefatos culturais singulares que os distinguem dos ouvintes, apresentando uma cultura própria.

Strobel (2008, p.24) define a cultura surda como sendo

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos.

---

<sup>3</sup> Comunidade surda: grupo de pessoas que convivem e partilham objetivos comuns não se limitando apenas aos surdos. Mas também àquelas pessoas (ouvintes, familiares, intérpretes etc.) que se comunicam, assumem responsabilidades e apoiam ativamente os objetivos desta comunidade junto aos surdos. (STROBEL, 2008, p.30)

<sup>4</sup> Povo surdo: grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, mas não necessariamente frequentam os mesmos locais ou comunidades. (STROBEL, 2008, p.30)

Trata-se, portanto, de manifestações, produções e interesses comuns compartilhadas através de costumes, crenças, ideias, de uma mesma língua que é usufruída etc. e que permeiam um determinado grupo. Tais manifestações, produções e interesses são transmitidas entre as gerações e podem ser modificadas no decorrer dos anos devido às influências sócio-históricas de época.

Em relação aos artefatos culturais Strobel (2008) acrescenta que

(...) o conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Os artefatos ilustram uma cultura. (STROBEL 2008, p.37)

Strobel cita oito artefatos culturais que demarcam a cultura surda: a experiência visual, a experiência linguística, a familiar, a literária, a vida social / esportiva, as artes visuais, o artefato cultural político e o artefato cultural material.

De modo geral, devido aos limites de suas habilidades de audição e de fala, os sujeitos surdos percebem e entendem o mundo a partir de suas experiências visuais, das quais retiram reflexões que constituem suas formas de organizar pensamentos, de expressar e de interagir em sociedade. Assim, percebem o mundo, tudo que ocorre ao seu redor e as ações que por ele transcendem através de seus olhos.

Suas percepções visuais, demarcadas pelas expressões faciais e corporais, direção do olhar, leitura labial, recursos visuais (placas, panfletos, figuras, mapas etc.), atitudes comportamentais, objetos, contextos circunstâncias que acontecem no cotidiano, entre outros, articuladas as suas experiências sociais, contribuem para a constituição de sua linguagem, ou seja, para a formação de conceitos significativos imprescindíveis para a organização reflexiva sobre o mundo que os cerca.

Nas palavras de Perlin e Miranda (2003, p.218):

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de

conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

Quando perdem seu campo ou referência visual, os surdos ficam desorientados, principalmente durante o processo de comunicação. Tal fato também nos lembra da necessidade e importância dos recursos visuais e tecnológicos para melhor promover suas acessibilidades no meio ambiente.

O artefato cultural linguístico que demarca a principal e fundamental singularidade desta cultura, representada pela língua de sinais (ls), permite aos surdos comunicar e ter não somente o acesso, mas também a transmissão, as informações e os conhecimentos.

Ainda de acordo com Strobel (2088, p.44), é a partir da língua de sinais que os sujeitos surdos participam de suas comunidades e desenvolvem maior segurança, autoestima e identidade.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo (...), é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Reconhecida aqui no Brasil a partir da Lei 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais, assim como qualquer outra língua, apresenta suas características históricas e sociolinguísticas próprias e independentes das línguas orais. Devido às suas diferenças gramaticais (forma de organização e construção frasal, uso de uma sintaxe espacial que demanda ação de classificadores, referências anafóricas cujos pontos estabelecidos no espaço podem excluir ambiguidades, atribuem um sentido gramatical às expressões faciais e corporais etc.) e, portanto, não podem ser estudadas apenas a partir de referências da língua majoritária local, que é o português.

Até outubro de 1993, ela era conhecida apenas como Língua de Sinais Brasileira (LSB), mas a partir de uma Assembleia convocada pela FENEIS (Federação Nacional de Educação dos Surdos) passou a ser denominada como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e adotada mundialmente pelo World Federal Association of Deaf e pelo Ministério da Educação (MEC) local (SILVA, 2001, p.16).



O artefato familiar carrega em si as experiências comuns de sujeitos surdos filhos de pais surdos, que se saem melhores no desenvolvimento da linguagem e na construção de suas identidades, e as experiências de crianças filhas de pais ouvintes que geralmente percorrem um caminho de angústia e ansiedade demarcada pelo choque da deficiência e sua difícil aceitabilidade por parte da família.

A questão literária associada às artes visuais expõem criações e expressões artísticas que sintetizam as emoções, histórias e subjetividades da cultura surda. Temos como exemplo as adaptações literárias *Chapeuzinho Surda*, *Cinderela Surda*, além de poemas recitados em Libras que configuram não a combinação das palavras traduzidas literalmente do português, como muitas vezes, equivocadamente, se espera, mas a combinação coerente de sinais que retratam um contexto lúdico singular.

No caso da vida social de entretenimento, o companheirismo e a cooperação se destacam nas comemorações conjuntas entre os surdos nos casamentos, festas culturais comuns, atividades de lazer e eventos esportivos (como o futebol) realizados em associações de surdos.

A política é marcada historicamente por diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos, principalmente no campo educacional (que posteriormente será melhor especificado nesta pesquisa). Com tais lutas, já se conseguiram o reconhecimento e o respeito pela sua língua usual; a inserção de uma política de inclusão com busca de metodologias diferenciadas pelo ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos; o direito pela educação bilíngue ou pela pedagogia da diferença, dentre outros.

Há, também, os artefatos culturais materiais, como a substituição da campainha e telefones sonoros pelo piscar de luzes embutidos nestes aparelhos e o uso do TDD (Telephone Device for the Deaf) ao invés do telefone público comum. E, atualmente, com o avanço tecnológico, tem-se o uso constante do celular pelos sujeitos surdos que se comunicam via mensagem ou pelo Whatsapp, promovendo maior privacidade nas comunicações, mas, também, suscitando a necessidade de maior dedicação e melhor alfabetização em língua portuguesa, para conseguirem usufruir desse recurso com qualidade.

Assim sendo, ao refletirmos sobre esse sujeito, o aluno com surdez, podemos destacar suas necessidades viso-espaciais articuladas às questões

linguísticas, socioculturais, políticas e educacionais, em que os recursos visuais e tecnológicos, assim como os didáticos e metodológicos diferenciados devem ser vistos como contribuintes no seu processo de formação no ambiente educacional de forma a atender sua necessidade bilíngue (por conviver com ouvintes na sua condição surda) e multicultural.

### **1.3 As filosofias da educação do deficiente auditivo**

Ao resgatar a trajetória histórica das tendências na educação dos sujeitos surdos, perceberemos que, até o atual momento, trata-se de um campo cheio de movimentos e lutas para conquista de seus direitos pela educação.

Desde a antiguidade até meados do século XVIII, passando pelos gregos e romanos politeístas e, depois, pelas suas igrejas monoteístas, tinha-se uma visão negativa tanto do surdo como da surdez. O fato era visto como uma forma de castigo vindo dos deuses e os deficientes auditivos eram considerados como seres fracos, primitivos e incapazes de aprender algo. Afinal, eram sujeitos que não falavam e, logo, não pensavam. Na verdade, tal visão se ampliava às demais pessoas que nasciam deficientes. A eles só restava(m) o sacrifício e/ou o isolamento social, já que perante (os) Deus(es) não tinham salvação.

Nessa época, a corrente oralista era predominante. Nessa corrente, o desenvolvimento de uma língua oral era enfatizado, tentando aproximar o surdo do modelo ouvinte. Assim sendo, sua integração social somente seria possível a partir da fala, a partir da oralização. (SILVA, 2008, p. 21)

Esta oralização era possível a partir de técnicas de leitura orofacial, com exaustivo treinamento de leitura labial, atenção visual para esta leitura, percepção isolada de sons, combinações de sons e palavras, até se chegar à fala.

Mas, também, a corrente não-oralista, que tinha como representante Charles M. de L' Epée, já pregava o uso de sinais para tornar possível uma comunicação com os surdos. Inclusive seus seguidores acreditavam que era a partir desta língua que, posteriormente, se conseguiria ensinar a língua falada e escrita do grupo majoritário ouvinte.

Com o Congresso de Milão, em 1880, o uso exclusivo e absoluto do método oralista ganhou força e tornou-se um método oficial de educação dos surdos, com o agravamento da proibição forçada do uso de gestos e sinais por parte dos surdos. Apesar desta proibição, os surdos ainda usufruíam a língua de sinais na “clandestinidade”, nos momentos em que iam dormir ou em momentos em que se sentiam seguros e isolados para usá-la. Tal visão permaneceu até os fins da década de 1970. De acordo com Silva (2008, p.20), este Congresso fez desaparecer a figura do professor surdo que utilizava o canal espaço-visual para a educação dos surdos.

Com o desenvolvimento da tecnologia na década de 1950, as próteses impulsionaram ainda mais as tendências para a vocalização e oralização. Porém, os métodos orais que ainda eram utilizados não tinham contextualizações adequadas e geravam uma língua artificial e de difícil entendimento.

De acordo com esta corrente, através da fala, a criança surda poderia ser educada e se relacionar socialmente. Porém, o que se observava era um desenvolvimento não satisfatório dessas crianças.

Na década de 60 surgiram os resultados das primeiras pesquisas de William Stokoe, linguista americano de Gallaudet, sobre a Língua de Sinais Americana, afirmando tratar-se de uma língua com características gramaticais semelhantes a todas as demais línguas orais.

Analisando a comunicação existente entre seus alunos surdos americanos, Stokoe percebeu que existiam traços linguísticos comuns que caracterizavam os gestos como uma língua, tal como acontecia nas línguas faladas em suas estruturas fonológicas, sintaxe, semântica e outras. Stokoe conseguiu, no primeiro momento, verificar que cada sinal era constituído por um movimento, por uma configuração de mão e que acontecia em determinado local do corpo (ponto de articulação) e que eram análogas aos fonemas da fala. Mais tarde, estudos complementares de outros autores acrescentaram a expressão facial e corporal, juntamente com a direção da mão como outros parâmetros que compunham os sinais e que os distinguiam dos demais existentes. Tais estudos possibilitara outra visão e o reconhecimento dos gestos usados na comunicação dos surdos como uma

Língua de Sinais, dando início a estudos mais aprofundados quanto às estruturas linguísticas nela envolvidas. (STOKOE, 1978)

Em 1960 Stokoe publica o texto *Sign Language Structure* expondo sobre o sistema de comunicação visual dos surdos. Sua republicação em 2005 destaca que seus achados acarretaram duas importantes mudanças: despertou a aceitação das línguas de sinais como “linguísticas” e trouxe novas perspectivas para o campo de estudos sobre a origem das linguagens.

Na mesma época de divulgação desses estudos, desencadeou-se um movimento de reivindicação de grupos minoritários, principalmente nos Estados Unidos, pelo direito a uma cultura própria, incluindo o movimento dos surdos.

Na década de 70, devido à grande insatisfação com os resultados do método oral, passou-se a adotar a metodologia da comunicação total que, apesar de ser uma filosofia cujo objetivo principal ainda era o de integrar o surdo na sociedade a partir da fala, defendia-se o uso de qualquer tipo de comunicação (língua de sinais, gestos, expressão facial, alfabeto manual, mímicas, uso da audição residual a partir de AASI, leitura orofacial etc.) para a promoção da “fala”.

Porém, como o insucesso ainda perdurava, pois a simultaneidade das técnicas aplicadas (uso da língua de sinais junto com a fala ou misturada a gestos tanto por professores como pelos alunos surdos) desencadeavam perdas de elementos linguísticos que não conduziam os alunos a uma construção de conhecimentos significativos e, sim, a uma fala também deteriorada, tal método perdurou até o final da década de 70, dando lugar à proposta da filosofia de educação bilíngue. No Brasil, a comunicação total foi utilizada nas universidades até o início da década de 90.

O que se pode concluir desta metodologia da comunicação total é que as crianças surdas não conseguiam desenvolver uma versão visual da fala, mas uma “amostra da estrutura linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais e nem as palavras faladas eram compreendidos plenamente por si sós” (Capovilla, 2004).

O bilinguismo é uma filosofia de ensino que prega o uso de duas línguas (no caso do Brasil, a Libras e a Língua Portuguesa escrita), de forma não concomitante, para a educação dos sujeitos surdos. Neste ensino, a

Libras deve ser entendida como língua de instrução para a exposição de conteúdos curriculares, e que servirá de suporte para o aprendizado da segunda língua, isto é, da língua portuguesa. SLOMSKI (2012, p.41) explica:

Se a língua de sinais for a primeira língua a ser adquirida, a criança surda terá menos dificuldade para a aquisição de uma língua oral-auditiva como segunda língua, devido ao seu conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua.

Ainda, segundo a autora:

Sob a filosofia do bilinguismo, o currículo escolar se organiza a partir de uma visão sociolinguística e cultural, que tem como parâmetro a diversidade própria de cada grupo humano e não um modelo normativo.

Silva (2008, p.26) acrescenta que:

O bilinguismo enfatiza a utilização da língua de sinais o mais precocemente possível, com o objetivo de se trazer aos surdos a possibilidade de comunicação, sem o prejuízo de ordem cognitiva, emocional e outros. E, numa segunda etapa, o surdo se apoderaria de uma língua de modalidade oral sem prejuízo ou comprometimento da estrutura da primeira língua.

De fato, é notável o direcionamento de uma postura voltada para uma escola de surdos. Ela é necessária, quando se pensa sobre a necessidade do sujeito surdo ter como referência uma primeira língua que lhe fornecerá indícios significativos para, posteriormente, aplicá-los na aquisição de uma segunda língua.

Lodi (2013) acrescenta que

[...] da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem da segunda, esta influenciará também o desenvolvimento da primeira, pois conhecer uma outra língua possibilita à criança pensar tanto nas formas da língua quanto no fenômeno da mesma, permitindo que ela utilize a palavra de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito. (p.173)

Porém, isso não significa que a aprendizagem de uma segunda língua (L2) faça sentido somente após se ter um domínio linguístico normativo na

primeira língua (L1). Deve-se pensar na necessidade de ter certo grau de maturidade que conceda ao sujeito uma compreensão comparativa acessível de forma a contribuir para o seu desenvolvimento de linguagem. Logo, na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, mesmo sendo a Libras a língua de instrução, ambas podem ir acontecendo desde os primeiros anos escolares; o que nos leva a entender que ambas podem caminhar juntas, lado a lado.

A tese de Mello (2004, p.215) sobre a relevância da primeira língua (e/ou língua materna) para a aquisição de outras línguas (segunda, terceira... e/ou estrangeiras) corrobora a compreensão sobre a possibilidade de se aprender diferentes idiomas, concomitantemente, sem perda de aprendizagem para qualquer um deles:

Perspectivas alternativas baseadas numa orientação bilíngue de fato têm mostrado, tanto no nível teórico quanto no das pedagogias de ensino, a importância da L1 para o desenvolvimento da criança não apenas nos níveis cognitivo e linguístico da aquisição de conhecimentos e da competência em L2 (e.g. transferência de estruturas e conceitos da L1 para a L2, negociação de léxico e estruturas gramaticais na língua-alvo), mas também no nível sociolinguístico e afetivo do desenvolvimento das práticas comunicativas (e.g. negociação de sentidos, valores, papéis, turnos de fala e atitudes por meio da alternância de línguas).

No Brasil, as experiências com educação bilíngue ainda se encontram em estudos e são realizadas em regiões restritas como Brasília (recentemente aprovada e reconhecida pelo governo), Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Mas, ainda, há pessoas que temem que essa prática reforce a segregação entre culturas, ao invés de promover uma valorização das diferenças a partir de experiências multiculturais, como se tem almejado com a proposta de inclusão em escolas de ensino regular. Além disso, desconhece-se uma proposta curricular eficaz que sustente tal filosofia e que esteja articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação que orientam a educação vigente.

Até o momento, por meio das diversas filosofias de educação apresentadas, notam-se as constantes tentativas e preocupações de se viabilizar um melhor aprendizado e integração/inclusão dos surdos na sociedade ouvinte. E, em todas elas, as questões do ensino de língua(gem) foram expostas como instrumentos primordiais para o alcance deste objetivo, associadas à promoção do desenvolvimento global desses sujeitos.

Com relação à política de modalidade de educação especial oferecida pelo governo atual, tem-se uma proposta de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em escolas de ensino regular, por meio de programas que viabilizem uma atenção educacional especial, de forma a atender suas necessidades. Tais práticas, de fato, estão no papel, ou seja, estão garantidas na lei que diz “preferencialmente em salas comuns, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino”.

De acordo com a Resolução do MEC/CNE: 02/2001, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada na Tailândia em 1990, e se mostra em conformidade com as propostas da Declaração de Salamanca que sugere orientações e ações inclusivas norteando a Educação Especial adotada no âmbito escolar.

Sob o olhar desta Resolução, que resultou no livro que expõe as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), entende-se por inclusão:

A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade. Sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. (p.20)

Esta Resolução reconhece como alunos especiais: os alunos com altas habilidades e superdotação, alunos com síndromes ou quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, portadores de deficiência física, sensorial (como no caso de alunos com surdez) e intelectual decorrentes de problemas genéticos, inatos ou ambientais, seja de caráter permanente ou temporário.

Alves et al (2010) expõem sobre o funcionamento desse Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez, sob a ótica da abordagem bilíngue nas salas de recursos ou salas de AEE - Atendimento Educacional Especializado. Estes ambientes de AEE são configurados e planejados em três momentos: primeiramente, do conteúdo visto em sala de aula, são trabalhados os conceitos que são apresentados em Libras para o aluno surdo (este momento tem por objetivo promover a aquisição de conhecimentos significativos para o

aluno surdo, a partir de sua língua), assim tem-se um momento em Libras; no segundo, também em Libras, um professor surdo desenvolve trabalhos de ensino de sinais da Libras, a partir dos conceitos trabalhados no conteúdo, neste tem-se um estudo sobre a Libras (ensino de sinais, estrutura linguística constituinte etc.); e o terceiro é feito em língua portuguesa, quando um professor ouvinte da área de Letras/Português trabalha o ensino-aprendizado da língua portuguesa escrita, podendo ou não acontecer isso com o auxílio do intérprete de Libras, mas também abordando o conteúdo já trabalhado inicialmente.

Porém, apesar de existir toda essa indicação de planejamento e organização, trata-se de um atendimento que, na realidade, não acontece no contexto escolar atual. Pelo menos na escola onde realizei esse estudo de caso, a nossa presença, de intérpretes, é aceita meramente para cumprir uma exigência legal; na realidade, para muitos ali, não passamos de um mero “instrumento de traduzir” uma língua para outra.

Embora exista a sala de recursos para o atendimento dos alunos surdos no contra turno, isso também não acontece devido a empecilhos apresentados pelos próprios alunos, que trabalham ou se dizem cansados (esta questão será discutida com mais detalhes posteriormente, quando forem apresentados os alunos surdos aqui pesquisados). Além disso, as práticas propostas para esses alunos estão fora de suas realidades, já que se resumem a atividades com alfabeto manual voltado para crianças em fase inicial de escolarização, tarefas de coordenação motora fina, dentre outras, o que desencadeia, também, certo desconforto e descrédito por parte dos alunos. Não há atividades que caracterizem diretamente o reforço para o ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Esta, por sua vez, também não é focalizada no interior das salas de aula com metodologias adequadas para eles, mas sim para os (ou alguns) ouvintes majoritários.

Ao fim e ao cabo, o que se tem percebido é um foco da inclusão da escola regular para fins apenas de socialização de crianças com necessidades especiais, e não uma preocupação adaptativa curricular que lhes favoreça o desenvolvimento cognitivo articulado ao desenvolvimento psicossocial. Este, sim, deveria ser o papel primordial da escola, uma vez que nela se espera a formação de cidadãos autônomos.



#### **1.4 A leitura e a escrita na escolarização de surdos**

Ao discutirmos sobre o ato de ler e escrever, lembramos que inicialmente se trata de um processo que envolve as habilidades de codificação e decodificação de signos, mas que, para ter sentido, faz-se necessário atribuir a ele uma significação. E, geralmente, é justamente nessa “construção de sentido”, associada aos erros sintáticos e ortográficos, que os surdos apresentam suas maiores dificuldades.

Muitos estudos demonstram que tais dificuldades podem estar associadas às práticas pedagógicas inadequadas, cujas metodologias enfatizam a modalidade oral auditiva embasada em percepções fonético-fonológicas discriminatórias, que são incompreensíveis para os alunos surdos. Afinal, a língua de sinais envolve uma modalidade espaço-visual totalmente diferente da língua dos ouvintes, que envolve a modalidade oral-auditiva.

Além disso, agrava-se o fato da grande maioria das crianças surdas chegarem às escolas sem uma referência linguística ou sem um idioma já constituída (pois a maioria são filhas de pais ouvintes não conhecedores da Libras). Geralmente, chegam com gestos ou mímicas configuradas no seio familiar que garantem, ao menos, uma comunicação básica entre eles.

Sabe-se que mesmo entre os alunos ouvintes, as dificuldades com leitura e escrita também são uma realidade. Nota-se que, apesar das metodologias empregadas, alguns ainda aprendem a ler e a escrever, mas não incorporam a prática da leitura e da escrita em seus contextos sociais e nem mesmo adquirem competência para se envolverem neste contexto em seus cotidianos (SOARES, 1998).

Como é papel da escola formar cidadãos crítico-reflexivos autônomos e prepará-los para o mundo do trabalho, cabe à escola promover tal formação a partir da inserção e discussão de conhecimentos emergidos dos conteúdos curriculares apresentados no próprio espaço escolar. E, obviamente, o acesso a eles somente acontece a partir da aprendizagem de uma leitura e uma escrita contextualizada, que tenha sentido, que desperte o interesse e satisfaça a necessidade desses sujeitos.

Se na atualidade as práticas de leitura (contação de histórias literárias infantis, discussão de desenhos ou imagens televisivas) já quase inexistem no

seio familiar entre ouvintes, imaginem no ambiente da criança surda onde os pais são ouvintes e não sabem a Libras? Como então tornar a leitura uma prática cotidiana?

Em relação ao processo de escrita, para as crianças ouvintes normalmente é assim: antes de serem inseridas na escola, inicialmente interagem por meio de desenhos ou símbolos visuais. Mas, depois, elas conseguem atribuir um significado sonoro a essas imagens. Já no caso das crianças surdas, esta atribuição sonora posterior não acontece devido a sua condição auditiva estar limitada e/ou ausente. Por isto, alguns surdos se apegam a estratégias de memorização visual ortográfica como forma de superarem, momentaneamente, uma dificuldade articulada à escrita da língua portuguesa. Para os surdos, esta língua se apresenta fora de sua condição linguística até então conhecida que é a Libras, sendo vista por eles como uma “língua estrangeira”. Trata-se de uma estratégia que não gera para eles aprendizado e nem significado algum, uma vez que a língua portuguesa em nada se relaciona com a língua de sinais.

Com relação às concepções da escrita, Karnopp e Pereira (2012, p.127) afirmam que ela é vista e entendida como resultado de práticas socioculturais, isto é, ela é usada como suporte simbólico das ações e reflexões do sujeito, que a vivencia em seus variados contextos sociais.

No caso dos alunos surdos, a segunda concepção lhes faria maior sentido e serviria como ponto de partida para a aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa, permitindo, assim, a construção de hipóteses e entendimentos. Mas não é o que vem acontecendo na realidade do contexto escolar em estudo.

Como dito anteriormente (e que será discutido posteriormente, a partir dos dados observados durante este estudo), a despeito da lei de inclusão prever um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de alunos especiais, a escola regular tem usufruído pouco da presença do intérprete de Libras, em sala de aula e sala de recurso multifuncional. Há o cumprimento de um regimento legal de uma política de inclusão, mas não na perspectiva de suprir as necessidades linguísticas do aluno surdo por meio da tradução-interpretação dos conteúdos escolares e, assim, mediar a aprendizagem. Quando a escola compreende e lança mão das

habilidades e capacidades do intérprete de perceber e entender as singularidades socioculturais e linguísticas do aluno surdo, seu trabalho supera os meros processos de traduzir literalmente o que é dito pelo professor e pelo aluno, e alcança a dimensão de interlocutor, de intérprete de experiências biculturais e bilíngues que, efetivamente, corroboram a escolarização do surdo.

Se não for assim, a inclusão do surdo em ambientes que não têm professor bilíngue (Libras/português) acabará limitada à socialização, e não se expandirá ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial como um todo. Se as práticas pedagógicas não valorizarem as especificidades do aluno surdo, e sim do grupo majoritário ouvinte, os fracassos marcados pelas suas dificuldades de ler e escrever em outra língua, que não a sua seguirão, seguirão reverberando em suas descrenças na escola e em seus desinteresses pelos conteúdos que, de certa forma, se tornam cada vez mais insignificantes para eles.

### **1.5 O intérprete de Libras no contexto da educação especial**

Regulamentada recentemente pela lei 12.319 de setembro de 2013, a profissão e atuação do intérprete de Libras já era citada, direta ou indiretamente, em outros decretos, resoluções, portarias e leis, tais como: a Constituição Federal de 1988 (Art. 206); Lei 9394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) no capítulo V; Lei 10.098/00 (Lei da Acessibilidade); Lei 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação); Lei 13005/14; Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica); Portaria 3284/2003 que substitui a Portaria 1679/99 (Acessibilidade à Educação Superior) etc.

A Lei 12.319/13 esclarece a competência, os requisitos necessários para a nossa formação e expõe algumas atribuições e condutas éticas de atuação do intérprete.

De acordo com esta lei, nós, intérpretes, devemos ter proficiência nessas duas línguas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa, e competência para realizar uma tradução/interpretação de maneira simultânea<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Tradução simultânea é uma modalidade de tradução em que o processo de tradução/interpretação ocorre no tempo da enunciação, isto é, o intérprete ouve (língua fonte), processa e repassa para a língua alvo enquanto o falante está produzindo o enunciado. (QUADROS, 2004.p.11)

ou consecutiva<sup>6</sup>. Para tanto, a exigência mínima de formação é ter nível médio somado a um curso de qualificação; ambos reconhecidos pelo sistema federal, instituição de ensino superior (curso de extensão universitária) ou Secretarias de Educação.

No artigo 6º, a lei cita como principais atribuições durante o uso de nossa competência:

I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdo-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III – atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;

V – prestar serviços em depoimento em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

No artigo 7º, a lei apresenta os valores éticos a serem considerados durante a nossa atuação, salientando o rigor técnico em respeito à pessoa humana e à cultura do surdo:

I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito ao sigilo da informação recebida;

II – pela atuação livre do preconceito de origem, raça, religião, idade, sexo ou orientação sexual;

III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV – pela postura e conduta adequadas ao ambiente que frequentar por causa do exercício da profissão;

---

<sup>6</sup> Tradução consecutiva é outra modalidade de tradução em que o processo de tradução/interpretação ocorre posteriormente, após um tempo vivenciado, o enunciado feito pelo falante ou numa escrita (língua fonte) para a outra língua alvo. (QUADROS, 2004.p.11)

V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social;

VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

A partir dessas indicações, percebe-se que a Lei 12.319 reconhece as especificidades culturais da comunidade surda e delimita nossa atuação ao ato de tradução-interpretação, mesmo no ambiente escolar (citado indiretamente), de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Já a Lei 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências, e no capítulo VII (da Acessibilidade nos Sistemas de Comunicação e Sinalização) expõe o papel do poder público em promover ações que eliminem barreiras de comunicação, a fim de garantir o direito de acesso, por meio dos sistemas de comunicação e sinalização, das pessoas com deficiência sensorial (como no caso os deficientes auditivos - surdos) às informações, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Para que isso se cumpra, cabe ao poder público implantar medidas de formação de profissionais intérpretes: escrita em braile, linguagem de sinais, ou outra subtítuloção (neste momento, ele se reporta ao regulamento do Decreto 5626), para facilitar qualquer tipo de comunicação direta a essas pessoas, como também assegurar medidas técnicas de difusão de sons e imagens para permitir o uso da língua de sinais (tais como a legenda em português nos programas televisivos e/ou serviços de interpretação feitos pelos intérpretes no canto inferior direito da tela de televisão).

Tanto o Decreto 5.626, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e que remete à Lei 10098 (Lei da Acessibilidade), como a Resolução MEC/CNE: 02/2001 são os mais utilizados como referência no entendimento e organização do atendimento educacional dos alunos com surdez, nas instituições escolares. O primeiro expõe a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular em cursos superiores de licenciatura ou que envolvam a formação de professores para o exercício do magistério (principalmente cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e de Educação Especial).

Nesse decreto, o capítulo IV (que fala do uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para acesso das pessoas com surdez à educação), o capítulo V (que trata da formação do intérprete de Libras – língua portuguesa) e o capítulo

VI (que menciona a garantia do direito à educação das pessoas surdas) fornecem maiores especificidades no campo da educação para os alunos com surdez, tais como: a necessidade de um atendimento educacional especializado (AEE) em contra turnos; a obrigatoriedade do ensino da Libras e da língua portuguesa (como segunda língua); a contratação de intérpretes de Libras e professores/instrutores de Libras nas escolas; a formação de professores bilíngues; e a adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa (Capítulo IV, art. 14, parágrafo 1º, inciso VI). Ainda, no artigo 14, parágrafo 2º, fica claro a possibilidade do professor de educação básica bilíngue (aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras – língua portuguesa) exercer a função de intérprete de Libras, desde que seja distinta da função de professor docente.

Com relação à formação de intérpretes, o decreto acrescenta a necessidade de graduação em curso superior na área de Tradução e Interpretação, para atuação em ensino médio e educação superior, e nível médio, para atuação em nível no ensino fundamental. A formação de profissionais surdos intérpretes é citada para os casos de interpretação de outras línguas de sinais para a Libras, quando em eventos ou cursos.

Além disso, a Resolução MEC/CNE: 02/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (pg.42) salienta que nós, professores intérpretes das linguagens e códigos, devemos ser vistos como apoio pedagógico especializado nas salas comuns de ensino, como forma de responder às necessidades educacionais especiais dos educandos. No entanto, o documento não especifica como o nosso trabalho deva ser desenvolvido ou executado, e, em geral, ao descrever a figura de tradutor intérprete de Língua de Sinais nos processos de tradução, pode-se dizer que é visto como alguém que tenta tornar compreensível aquilo que, a princípio, é ininteligível.

Na realidade, por meio da percepção de movimentos e expressões ligadas às características linguísticas, o intérprete tenta transpor a barreira entre os idiomas oralizados e de sinais. Logo, para fazer a tradução, é necessário que ele transforme os valores, as ideias, os estranhamentos e as estruturas inerentes

à língua que se propõe a traduzir em algo perceptível e compreensível em outro código.

Por isto, no contexto educacional, o intérprete deve ser visto como uma peça fundamental que medeia e facilita o processo de interação, que transmite conteúdos que são fornecidos pelo professor à pessoa surda, com o objetivo de fornecer a informação e o entendimento referentes às mensagens verbais e escritas da língua majoritária ouvinte (de uma língua-fonte para uma língua-alvo); enfim, como uma “ponte” que interliga culturas. (ANATER e PASSOS, 2010 p.209).

De fato, os intérpretes de Libras devem atuar como profissionais que sabem articular dialogicamente duas línguas, a de sinais e a falada/escrita do país. Portanto, para que atue com eficiência, é necessário que obtenha uma qualificação específica que lhe permita o domínio de processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação (QUADROS, 2004).

De acordo com Quadros (2004, p.28) o papel do intérprete envolve a realização da interpretação de uma língua falada para uma língua sinalizada ou vice-versa, considerando algumas condutas éticas internalizadas, como: sigilo, imparcialidade, discricção, fidelidade e profissionalismo (separar vida pessoal da vida profissional), tal como exposto anteriormente.

Segala (2010) complementa que ser tradutor não é ser aquele que sabe duas línguas e que simplesmente transpõe uma língua para outra, também não é só aquele que reconstrói significados. Esse profissional precisa conhecer e saber a cultura, a linguística das línguas fontes e alvo, além de ter experiência na vida social de ambas as línguas.

Também Bassnett (2005), em seus estudos referentes aos processos de tradução, cita que:

Nenhuma língua pode existir, a menos que ela esteja inserida no contexto da cultura, e nenhuma cultura pode existir, a não ser que tenha em seu núcleo a estrutura de idioma. Portanto, a língua é o coração do corpo da cultura, e é a interação entre os dois que resulta na continuação da energia-vida (pg. 35).

Assim, a falta de articulação entre um dado cultural e a informação verbal que se deseja transmitir durante o processo de tradução pode gerar, além de uma insignificante transmissão de informações, um descontentamento por parte

do público a quem se destina a tradução, que sempre quer ter uma leitura em sua língua, baseada em sua visão de mundo, ou seja, em sua cultura.

Minha experiência como intérprete de Libras há nãoos, habilita-me a dizer que nosso envolvimento em contextos variados (na escola, em entrevista de trabalho, em consultório médico, em congressos, palestras, conferências etc.) nos exige responsabilidades, atribuições específicas e tarefas fundamentais, regidas por um código de ética comum que determina não apenas regras ou normas, mas condutas que nos direcionam para um processo de tradução mais competente.

Para melhor compreensão do processo de tradução-interpretação, Quadros et al. (2009, p.19) citam algumas diferenças básicas entre ambas, apesar de estarem mutuamente interligadas:

A interpretação envolve textos orais (entendido aqui como aqueles textos produzidos tanto no português falado como sinalizados na língua de sinais) [...] Tradução envolve textos escritos. Pode ser da Libras escrita ou do Português escrito. O intérprete pode ler a respeito do assunto apresentado, mas não tem como prever totalmente o que será dito. Na tradução, o tradutor pode estudar o texto a ser traduzido antes de traduzi-lo definitivamente. Ele pode fazer a tradução e arrumá-la antes de colocá-la à disposição do público.

Até o momento, é possível perceber a existência do reconhecimento legal e ocupacional da nossa profissão dentre os profissionais envolvidos no ambiente educacional, também o reconhecimento legal das nossas competências e experiências socioculturais bilíngues, assim como do nosso conhecimento quanto às singularidades/especificidades do sujeito surdo enraizadas em sua cultura. De fato, as leis citam a necessidade deste conhecimento e valorização do intérprete como colaborador dos professores regentes de sala de aula e de sala de recursos multifuncionais; no entanto, a realidade vivenciada na escola universo de análise desta pesquisa demonstra o longo caminho a ser percorrido para essa efetivação. O que os dados demonstram é que os envolvidos, professores e intérpretes, ainda subjugam essa atuação e a resumem ao mero cumprimento de uma lei que coloca à disposição do surdo um aparelho tradutor do português para a Libras e vice-versa.

Assim, o intérprete de Libras na escola regular de educação básica não contribui efetivamente com a aprendizagem do aluno surdo; e, infelizmente, essa realidade pode ser identificada pelo seguinte fato: embora nessa última década



o profissional intérprete venha sendo cada vez mais solicitado e necessário nas salas de ensino regular, e sua presença garantida em maior número e em melhor qualidade devido às exigências legais para aquisição de certificados de proficiência, os fracassos e dificuldades dos alunos surdos ainda permanecem.

Lacerda (2002, p.123) acrescenta que essa realidade expõe outros problemas que interferem na efetividade da escolarização para a diversidade:

A presença de alguém que domina a língua de uma criança surda e que pode mediar a comunicação entre atores em sala de aula se apresentava como solução definitiva dos problemas. [...] com o passar do tempo, a partir de reflexões mais apuradas e cuidadosas, as escolas puderam perceber certos problemas presentes e lacunas que permaneciam apesar da possibilidade e compreensão mútua, tais como questões de ajustes curricular, escolhas metodológicas, entre outras.

E conclui que:

o domínio e o conhecimento da Língua de Sinais não são suficientes para um bom desempenho do intérprete educacional. O intérprete precisa buscar recursos (livros, ilustrações, mapas entre outros) além de argumentações suplementares, previamente estudadas, para auxiliar o aluno surdo a construir os conhecimentos pretendidos. (p.125)

Um dos problemas que também nos deparamos em sala de aula está relacionado com a diversidade temática que envolve os conteúdos apresentados, com textos ou falas que expõem um vocabulário ou terminologias complexas, fora da realidade dos alunos. No caso dos alunos surdos, em determinadas disciplinas é comum não terem sinais específicos convencionados na Libras, como no caso da Física, Biologia, Ciências e Química.

Tal fato nos leva a desenvolver estratégias tradutórias de forma a superar tais lacunas, evitando perdas de elementos linguísticos que demarcam um contexto significativo na língua alvo e que se aproximam ao máximo do que foi elaborado na língua fonte, sendo estes essenciais no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Por exemplo, para que a tradução/interpretação seja significativa para o aluno surdo, fazemos um estudo prévio dos conteúdos que serão abordados em sala de aula (o que nos leva a construção de discursos mais adaptados à realidade do aluno e com exemplos mais consistentes), e usamos a datilologia (alfabeto digital em Libras), alguns recursos visuais etc. Assim, ao pensarmos sobre o ato de tradução/interpretação em sala de aula, devemos nos apegar ao principal eixo: a partir da língua de sinais, buscar estratégias de

tradução/interpretação que permitam aos alunos surdos ter acesso aos conteúdos curriculares expostos em sala de aula.

Para que isso aconteça, são necessárias: uma competência sociolinguística, que considera os sujeitos envolvidos no contexto da situação, o que nos leva a fazer escolhas adaptativas de registro e estilo de língua/sinais; uma preocupação relacionada à coerência e à coesão do enunciado, para que não haja perda de significado linguístico e contextual; e habilidades estratégicas para superar ou evitar as falhas comunicativas (perda de elementos) que acontecem durante o processo de tradução/interpretação.

Apesar de sermos bilíngues<sup>7</sup>, o ato de tradução envolve diversos atributos, como os descritos anteriormente. E quando pretendemos alcançar também a aprendizagem do aluno com surdez em escolas sem instrutores surdos e professores que não dominam a Libras, as exigências por qualificações se multiplicam.

Nas escolas, o cenário é geralmente este: os professores regentes não sabem ou conhecem muito pouco a Libras; a maioria dos alunos surdos não conhecem ou não dominam a Libras; os professores instrutores surdos, que poderiam servir de modelo aos alunos surdos e promover a difusão da Libras no ambiente escolar, inexistem na maioria das escolas regulares e, mesmo quando presentes, não desenvolvem uma adequada função colaborativa. Por mais que se tenha o reconhecimento da importância e necessidade da figura do professor regente de sala (cujas competências didático-pedagógicas e de conhecimentos, articuladas à promoção da reflexão crítica coletiva dos conteúdos curriculares apresentados em sala de aula, lhes são inquestionáveis e intransferíveis) e da figura do intérprete de Libras (cujas experiências biculturais e bilíngues, misturadas ao conhecimento mais aprofundado das singularidades do sujeito surdo, lhe concedem a competência do processo de tradução e interpretação entre as línguas de sinais e a oral - verbal e escrita), ambos são vistos separadamente e não como sujeitos com funções complementares.

Pelas minhas experiências cotidianas, até o momento, esta situação em nada vem beneficiando ou auxiliando o aluno surdo em seu contexto educacional

---

<sup>7</sup> Bilíngue: termo usado para pessoas que dominam duas línguas distintas. No caso dos surdos bilíngues, significa que dominam a língua de sinais e a língua escrita local

na escola. Muito menos no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita do português.

Em Senador Canedo, todo ano, antes do início das aulas, os intérpretes recebem orientações claras da Secretaria de Educação responsável pela diversidade (Educação Especial) quanto às suas atribuições na escola. Estas são baseadas na Lei 12.319 que regulamenta a profissão do intérprete e resume seu trabalho ao limitado ato de traduzir as atividades didático-pedagógicas e culturais da escola.

Nas reuniões de orientação sobre o trabalho de interpretação e tradução, sempre é deixado claro que não se deve, de forma alguma, intervir nos comentários ou explicações dados pelos professores, cabendo apenas a fiel interpretação do que ele diz, assim como as traduções do que o aluno surdo expõe. O intérprete somente pode se manifestar, quando lhe for perguntado algo que esteja relacionado ao trabalho de tradução/interpretação ou referente ao entendimento do aluno surdo.

A única atribuição acrescentada refere-se à responsabilidade em proporcionar a disseminação da Libras no ambiente escolar, mas preferencialmente na sala de aula onde o aluno com surdez encontra-se matriculado. Mas qualquer outro tipo de atividade que esteja relacionado à produção de material ou ensino-aprendizagem extraclasse deve ser direcionado à professora da sala de recursos, não cabendo ao tradutor essa função.

Na escola onde esta pesquisa foi realizada, a professora de recursos é formada em Pedagogia, tem especialização em Educação Especial, mas nenhum conhecimento em Libras. E, infelizmente, durante os meus dois anos de atuação na rede de educação de Senador Canedo até o momento em que iniciei a pesquisa, a minha postura de obediência a essas recomendações em nada beneficiaram os alunos surdos.

Na prefeitura de Goiânia, nossas atribuições são diferenciadas e assumimos a função de professor-intérprete. Mas, para isso, o cargo exige formação superior em licenciatura, além da formação técnica de intérprete de Libras. Neste contexto, o interesse e o aprendizado do aluno percorrem outros caminhos que favorecem, e muito, o seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Lacerda,

É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, proporcionando que cada um cumpra efetivamente com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda. (LACERDA, 2002. P.127)

Indo além do mero (e equivocado) processo linear de tradução, os conhecimentos e experiências do intérprete quanto às especificidades/singularidades dos alunos surdos, de certa forma, poderiam colaborar com o professor na produção e desenvolvimento de novas estratégias didático-metodológicas.

Seguramente, intérprete e professor regente, em conjunto, poderiam promover um processo de ensino-aprendizagem de maior qualidade para os alunos com surdez em sala de aula, contemplando, principalmente, o campo da leitura e escrita, tal como na produção de materiais mais visuais cujo contexto faça parte da vivência dele. Também a reprodução de textos escritos em português para a Libras possibilitaria ao aluno um posterior estudo em casa, por exemplo.

Muito possivelmente, tal ação colaborativa promoveria um melhor andamento da proposta de inclusão nas escolas de ensino regular. Mas para que isso ocorra, é necessário reconstruir o papel do intérprete de Libras no âmbito escolar, abandonando a ideia tradicional de que a ele cabe apenas o ato de traduzir e interpretar; e expandindo sua função didático-pedagógica de parceiro, de colaborador do professor regente e do aluno surdo.

## **1.6 A linguagem, o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural**

Sempre que discutimos algo sobre educação, desdobram-se em nossa mente questões sobre a aprendizagem do sujeito mutuamente articuladas ao seu desenvolvimento global e de linguagem. De certa forma, todas estas questões estão também interligadas às características histórico-culturais que são transmitidas e transformadas nas e pelas gerações humanas, no decorrer dos anos.

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky associada aos estudos discursivos dialógicos de Bahktin apresentam argumentos teóricos que nos levam a refletir sobre essa relação.

Na abordagem sociointeracionista, Vygotsky destaca a importância das interações socioculturais mediadas pela linguagem na constituição e desenvolvimento dos indivíduos. Os principais eixos aqui ressaltados irão perpassar caminhos como os processos mentais, mediação, aprendizado e formação de conceitos primordiais nesta constituição.

A partir de seus estudos baseados no materialismo dialético, Vygotsky destaca que toda ação ou comportamento do homem que envolve processos mentais se origina e se desenvolve nas relações sociais, a partir das contínuas internalizações das formas socioculturais que acontecem no decorrer dos anos de vivência de um indivíduo. Estes processos mentais tendem a ser historicamente determinados.

Os processos mentais podem ser entendidos aqui como mecanismos que acontecem intencionalmente a partir de ações conscientes e voluntárias. Advêm dos atos de refletir, interpretar e tomar decisões dos sujeitos, em relação ao momento e ao meio em que ele está inserido. A capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. são reconhecidos por Vygotsky como funções psicológicas superiores. (REGO, 1995 p.39)

Assim sendo, pode-se dizer que os processos mentais de um indivíduo são historicamente construídos e se desenvolvem nas interações deste com o meio físico e social em que convive, possibilitando-lhe a apropriação da cultura elaborada e precedida por gerações anteriores. É também por meio dessas interações, apropriações e transmissões que o sujeito constrói sua visão de mundo exterior mediada pela criação e uso de instrumentos, e não a partir de uma relação direta com este mundo.

Em relação à mediação por instrumentos, Vygotsky esclarece que há dois tipos de instrumentos mutuamente interligados: aqueles capazes de regular a ação do sujeito sobre os objetos (instrumentos para o trabalho, por exemplo) provocando mudanças externas, e os signos (instrumentos psíquicos) que regulam as ações internas destes sujeitos e estão associadas aos seus processos mentais/linguísticos. (Vygotsky, 1984)

De acordo com Rego (1995, p.50) o signo pode ser considerado tudo aquilo que representa, expressa ou substitui algo como: evento, ideia, objeto, som, gesto, sinal, palavra etc., servindo como auxílio da memória, comunicação, acúmulo de informação ou atenção do sujeito.

Ao discutirmos sobre os signos, nos lembramos do papel estruturante da linguagem. Entendida como um sistema simbólico, a linguagem organiza os signos em estruturas complexas reproduzindo um papel importante e caracterizador das atividades humanas, por meio da capacidade inata de abstração e generalização. Estas características são essenciais nas interações sociais, na representação da realidade pelos sujeitos, na construção e organização de conceitos emergidos no meio sociocultural, podendo, portanto, variar entre indivíduos ou mesmo grupos de indivíduos.

Conforme dito anteriormente, a internalização desses sistemas de signos pode influenciar nas mudanças comportamentais individuais e socioculturais, por serem determinadas pelo meio e pelo momento histórico em que estes indivíduos vivem. Ou seja, para adquirir um domínio de novos signos, isto é, entender o uso funcional de um novo signo, antes a criança compreende a estrutura externa na qual esse signo está inserido.

Ao expor a relação entre o signo e a palavra, Vygotsky (2005) esclarece que

Por um certo tempo, a palavra é para a criança não um signo, mas apenas uma das propriedades do objeto, [...] somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre e consolida a sua função como signos. (P.62)

Em seus estudos, Vygotsky expõe que a fala também é entendida como um instrumento ou signo linguístico e tem papel fundamental na organização das atividades/ações dos seres humanos, como também em seus processos mentais diversificados. Para ele, se no primeiro momento do desenvolvimento da linguagem da criança a fala apresenta uma função discursiva, isto é, de contato social para intermediar situações cujos sentidos de algumas palavras abrangem um aspecto mais globalizado (Ex: vaca para qualquer animal de grande porte de quatro patas; galinha para qualquer tipo de ave etc.), posteriormente, esta “fala

ou discurso socializador”, ao ser internalizado, cumpre uma função auxiliar mais planejadora que pode, inclusive, preceder uma ação envolvendo aspectos mais reflexivos, relacionados ao pensamento, isto é, ao “discurso interior” (Vygotsky, 1987).

Sobre o significado e a palavra, Vygotsky (2005) expõe que

O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreita do pensamento e da linguagem, que fica difícil se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. [...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. O significado das palavras evolui. (P.151)

Com base nas informações até o momento expostas, podemos compreender que não há pensamento sem linguagem; que, na verdade, não existe nada fora da linguagem! A linguagem e o pensamento estão diretamente relacionados ao desenvolvimento cognitivo e o aprendizado de línguas dos sujeitos. Pode-se perceber, também, a importância das interações sociais mediadas pela linguagem para o desenvolvimento e a constituição dos indivíduos enquanto sujeitos sociais.

E ao expor que o significado das palavras evolui, podemos pensar sobre as várias possibilidades de variação significativa de uma mesma palavra quando exposta em contextos diferentes.

E sobre isso, Vygotsky (2005) demonstra que

[...] na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica também mudam. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. (P.152)

Em se tratando dos sujeitos surdos, devemos pensar o uso dos sinais em seus processos de interlocução e socialização como um código fundamental que substitui a fala oralizada. É, também, a partir desses sinais que os sujeitos surdos se desenvolvem cognitivamente, compartilham aprendizagens e interagem com os demais sujeitos.

Porém, de acordo com Vygotsky, antes mesmo de adquirir uma língua já desenvolvemos habilidades que nos permitem organizar pensamentos associados a uma linguagem. Por exemplo, a relação que o sujeito surdo tem com um objeto através da visão (característica peculiar ao seu desenvolvimento) pode ser mediada pelo meio, isto é, pela família, pela escola e pela sociedade em geral. E esta mediação, em conjunto com as trocas de experiências e vivências interacionais, lhe permite entender os aspectos funcionais deste objeto. Vygotsky (2005) afirma que

[...] aqueles que estão acostumados ao pensamento solitário e independente não apreendem com facilidade os pensamentos alheios, e são muito parciais quanto aos seus próprios; mas as pessoas que mantêm um contato mais estreito apreendem os complexos significados que transmitem uma à outra, por meio da comunicação “lacônica e clara”. (P.176)

Na concepção de Vygotsky, além de ser uma peça fundamental para o desenvolvimento, a aprendizagem é o que possibilita este processo que se realiza nas interações com determinado grupo cultural. Segundo ele, “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (Vygotsky, 1984, p.99)

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o eixo central da teoria vygotskyana na temática da aprendizagem, explica o que acontece quando o aprendiz entra em contato com um indivíduo mais experiente: este aparece como figura mediadora cujas ações possibilitam um avanço no desenvolvimento daquele. De acordo com Vygotsky, há dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo (demarcado por aquilo que a criança já sabe ou já aprendeu e consegue fazer com autonomia) e o nível de desenvolvimento potencial (demarca aquilo que a criança consegue fazer mediante a ajuda de outro sujeito mais experiente de seu grupo social).

E é este espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial que Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É a partir desta zona que se pode ter uma ideia das funções/habilidades que a criança já amadureceu ou que ainda está amadurecendo.



O processo de aprendizagem contribui para a formação desta ZDP, isto é, na interação com outros sujeitos sociais, a criança desencadeia aprendizagens que lhe permitem desenvolver-se. Tais aprendizagens poderiam ser impossíveis ou limitadas sem esta interação, tal como acontece com a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Além disso, é nas interações que acontecem a elaboração e formação de conceitos significativos.

Como exemplo, podemos citar situações em que crianças surdas apresentam atrasos de linguagem ou mesmo de desenvolvimento cognitivo, devido ao contato tardio com a Língua de Sinais; e, daí, pensar sobre a importância do papel do intérprete como referência no âmbito escolar e como promotor desta interação, na falta de um sujeito surdo como modelo linguístico, ou pela inexistência de um professor que domine a Libras, para minimizar as possíveis distorções de significado que eventualmente surgem.

Na perspectiva Vygotskyana, a formação de conceitos acontece a partir das relações existentes entre os nomes dados às palavras e os significados a elas impregnados, que são determinados historicamente por um grupo cultural. Nesta perspectiva, podem-se conceituar os conceitos cotidianos (como àqueles construídos a partir das experiências vivenciadas, da observação, diálogos sociais etc.) e os conceitos científicos (como aqueles elaborados no ambiente escolar, nos diálogos e discursos em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem, que nem sempre são associados as suas vivências, tal como aquelas acumuladas pelas gerações humanas passadas).

Com base na formação desses conceitos, deve-se considerar a importância dos processos de aprendizagem institucionais. Os processos de aprendizagem gerados no âmbito escolar podem orientar e contribuir também para a promoção do desenvolvimento da criança. (REGO, 1995 p.75)

Sobre a escola, Vygotsky (1988, p.116) salienta que cada matéria/disciplina escolar tem uma relação própria com o curso de desenvolvimento da criança, isto é, uma vez estando em determinada série/etapa ou ano, espera-se que a criança já tenha adquirido certas habilidades em séries/etapas anteriores que lhe permitam compreender o conteúdo disciplinar apresentado na série/ano/etapa atual em que se encontra. Tal matéria/disciplina muda conforme a passagem da criança de uma etapa a outra e que, de certo modo, esta influencia no futuro desenvolvimento geral da criança.

Utilizando também o método dialético, as ideias de Bahktin (1995) referentes à língua/linguagem complementam as afirmações expostas anteriormente pelas teorias de Vygotsky. Na visão de Bahktin, a coexistência do homem se dá somente a partir de sua participação/interação como membro de um grupo social. É por meio desta interação que o homem constrói seu conteúdo histórico cultural constituindo-se como ser social consciente.

Ao seu ver, a consciência do homem se fundamenta em fatos sócio-ideológicos que fazem parte da realidade. Aliás, para ele, a ideologia é uma forma de representação do real (e não da sua realidade) e tem uma relação intrínseca (não determinista) com a língua. As transformações sociais que ocorrem no decorrer da história sociocultural da humanidade refletem-se e são refletidas d/na ideologia que, por sua vez, determinam a língua que as veicula, por meio de signos.

(...) a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. (BAHKTIN, 1995 pg. 16)

Em relação ao signo, Bahktin (1995, p.42) expõe que resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação:

o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (BAHKTIN, 1995 p.32)

E podem variar de acordo com o grupo social e com a época em que ocorrem:

Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados. (p.43)

De certa forma, “o *signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados.*” (pg. 62)

Na visão do autor, assim como na de Vygotsky, a palavra escrita e falada é um signo materializado, um fenômeno ideológico constituído nas interações sociais a partir de processos dialógicos. Assim também é o pensamento:

totalmente constituído de signos; ou seja, não há qualquer manifestação humana, do pensamento à ação, que possa se apresentar fora da linguagem.

O que “faz da palavra uma palavra é a sua significação” (Bahktin, 1995 p.48), pois sempre está imersa em, e emerge de, um conteúdo ou sentido ideológico vivido. E, para compreender o seu verdadeiro sentido, deve-se inseri-la dentro de uma esfera social onde meio e contexto social estão mutuamente interligados.

Em sua concepção de linguagem, Bahktin (1995) evidencia o dialogismo como forma de compreender sua importância e funcionalidade na constituição dos sujeitos sociais por meio dos enunciados gerados nos processos de interação e comunicação.

Para o autor, enquanto a palavra e a sentença podem ser entendidas como unidades da língua/linguagem que se relacionam com o signo, o enunciado pode ser visto como parte integrante de um discurso comunicativo articulado aos discursos anteriormente produzidos, que sempre ocorrem em contextos sociais, mesmo em situações em que o interlocutor não está presente.

Assim sendo, pode-se dizer que todo enunciado pode ser reconhecido como diálogo discursivo a partir de uma relação interpessoal existente entre sujeitos sociais.

Nos diálogos entre interlocutores, os enunciados são determinados pelos seus conteúdos e sentidos, promovidos em uma intensão comunicativa ou de interação. A compreensão deste sentido vai além do simples ato de decodificar, estando articulada a uma reciprocidade existente entre o que está sendo dito e o que se está presumindo (significação abstrata constituída no pensamento reflexivo).

Porém, para concretizar este entendimento,

é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. (BAHKTIN, 1995 pg. 70)

Ainda para Bahktin, cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de

locutores. São justamente estes traços *idênticos*, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão pelos locutores de uma mesma comunidade. (1995, p. 77)

Com base nessas formulações, é possível mais uma vez refletir sobre a importância das trocas de experiências socioculturais existentes na sociedade ou nas comunidades linguísticas que compartilham experiências comuns. Tais experiências vivenciadas e mediadas, seja por meio de diálogos discursivos ou ações comportamentais significativas contempladas em contextos sociais coerentes, contribuem para a constituição e desenvolvimento dos sujeitos sociais. Em um contexto sociolinguístico cultural onde as semelhanças e experiências comuns de língua/linguagem estão presentes entre os interlocutores participantes desse mesmo contexto, tanto o processo de aprendizagem como o desenvolvimento global dos sujeitos envolvidos são favorecidos, principalmente no ambiente escolar.

Mas, e para o surdo que não tem essa possibilidade dialógica oralizada cotidianamente, como fica? Como a escola regular de educação básica pode interferir no processo de interação social e integração cultural do aluno surdo? Qual deve ser o trabalho do intérprete de Libras em colaboração com o professor, de forma a contribuir com o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno surdo?

## **CAPÍTULO II**

### **O ESTUDO DE CASO**

O item 2.1 deste capítulo sobre o estudo de caso descreve o caminho percorrido na construção dos instrumentos usados na investigação, após a assinatura do termo de consentimento de participação, pelo familiar ou corresponsável dos investigados. No item 2.2., são apresentados os resultados obtidos durante a entrevista com questionário direcionado e o teste de competência de leitura e escrita de palavras e pseudopalavras. No item 2.3 são discutidas as características linguísticas dos dois alunos surdos e as estratégias que utilizam para identificar conteúdos apresentados em Libras e em língua portuguesa. No item 2.4, estas identificações são tomadas como referência para o passo seguinte da investigação, que é a observação participativa da pesquisadora em atividades desenvolvidas pelas professoras de salas de aula e de recurso, nesse ambiente de escolarização básica.

#### **2.1 O contexto investigativo**

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter participativo, foi realizada a partir da descrição e análise do meu próprio trabalho na escola regular de ensino especial de educação básica, onde atuo como intérprete de Libras desde 2012. De acordo com Stake (1994, p.236), constitui-se de um estudo de caso não apenas por sua singularidade, mas, também, por produzir um tipo de conhecimento gerado pela investigação de um objeto concreto e contextualizado, de uma vivência experimental que ilustra e elucida partes integrantes de um todo universal.

Quanto às singularidades, Merriam (1988) faz citações de quatro características que são essenciais em um estudo de caso qualitativo: particularidade (focaliza uma situação ou um fenômeno particular na qual se pode investigar problemas práticos presentes no cotidiano), descrição (contextualiza a situação investigada envolvendo elementos culturais, valores etc.), heurística (revela novos sentidos que podem estender ou confirmar

conhecimentos anteriormente adquiridos pelo leitor) e indução (suscita, pela lógica, novas descobertas, conceitos etc.)

De modo geral, os estudos de caso envolvem formas de coletas de dados que abrangem: entrevistas, uma observação sensibilizada, análise de documentos e até mesmo de produções realizadas pelos sujeitos envolvidos. (ANDRÉ, 2005); Porém,

É preciso que o pesquisador revele muito claramente os critérios em que se baseou para fazer suas escolhas, seja dos sujeitos, seja da unidade de análise e principalmente como selecionou os dados apresentados e descartados (p.37)

Segundo este autor, esse tipo de pesquisa exige uma forte capacidade, sensibilidade e preparo do pesquisador e, por isto, quanto maior sua experiência e quanto mais aguçada sua sensibilidade, mais bem elaborado poderá ser o estudo. Mas também alerta que ele dever ter bom domínio do instrumental teórico-metodológico. (ANDRÉ, 2005 p.37)

Em se tratando deste estudo de caso, foi realizado em sala de aula, no interior da Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho, da Rede Municipal de Educação da cidade de Senador Canedo, perante autorização prévia, por escrito, via termo de anuência (em anexo I) da gestora local responsável. Em alguns momentos a sala de recursos também foi utilizada.

A amostra foi limitada aos dois únicos alunos surdos matriculados na escola em 2013. Na época, T.S. tinha 18 anos de idade e frequentava regularmente o 6º ano, no período matutino; e E.V., de 17 anos, frequentava o 7º ano do ensino fundamental, no período vespertino.

Em língua portuguesa e em Libras, os sujeitos selecionados foram convidados a participar da pesquisa mediante uma explicação detalhada sobre a sua realização somente no interior da escola, em horário regular de aula; a entrevista a ser feita apenas com o intuito de conhecer sua realidade em relação ao uso da leitura e escrita em língua portuguesa; e o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita que seriam coletadas para posterior análise da efetividade das estratégias utilizadas pelo intérprete. Ainda, foram esclarecidos de que todo o material coletado e os resultados obtidos seriam destinados especificamente para o propósito da investigação em questão; e que teriam livre

escolha quanto à participação ou mesmo à desistência desta, em qualquer momento, não estando vulnerável a nenhum tipo de risco, mas apenas ao benefício de aprendizagem prévia de leitura e escrita da língua portuguesa.

Antes do início de qualquer procedimento investigativo com os dois alunos, também os pais/responsáveis foram esclarecidos, tanto em Libras como em português, dos propósitos e do procedimento de toda a pesquisa, e ficou reiterado o fato de qualquer um deles teria a total liberdade de optar por interromper essa participação antes ou durante o processo. Todos de acordo, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo II) e a pesquisa iniciada.

A despeito disso, o aluno E.V. participou de apenas cinco encontros realizados no ambiente escolar, pois após quatro semanas de pesquisa ele retornou à cidade onde residira anteriormente, no interior de Goiás. Antes de se mudar, suas faltas à escola eram constantes. Com o aluno T.S., a investigação se estendeu de novembro de 2013 a abril de 2014, com um intervalo de um mês, devido ao recesso escolar (período de férias) ocorrido entre 18 de dezembro de 2013 e 23 de janeiro de 2014.

## 2.2 O questionário direcionado e a entrevista

No primeiro instante, para organizar a pesquisa referente ao processo de leitura e escrita da língua portuguesa dos alunos surdos, foi imprescindível conhecer formalmente os sujeitos investigados, a partir de uma entrevista contendo um questionário com perguntas direcionadas (anexo III).

A princípio, para se evitar perda de elementos linguísticos, ficou combinado entre os entrevistados e a pesquisadora que o registro seria também feito em vídeo, pois esta aconteceria em língua de sinais. Já no início da entrevista, foram percebidos o nervosismo e a timidez dos pesquisados, acompanhados pelo sentimento de incômodo; e, por causa disso, a filmagem foi interrompida nas demais fases da investigação (Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP - e da observação participante).

A entrevista aconteceu individualmente na sala de recursos, estando apenas a pesquisadora, o auxiliar de câmera e o entrevistado. Não se optou pela entrevista coletiva para se evitar a influência de respostas entre os entrevistados.

As perguntas (ANEXO VII) tiveram como objetivo obter maiores esclarecimentos sobre as possíveis causas e grau da surdez, características linguísticas, familiares e socioculturais associadas as suas histórias e experiências envolvendo tanto a surdez como a leitura e escrita da língua portuguesa (importância desta em suas vidas, situações em que a utilizam, formas de aprendizagem, estratégias de uso) em seus cotidianos, como também suas opiniões referentes às possíveis formas de colaboração do intérprete de Libras, tanto na aprendizagem como no auxílio de suas produções na leitura e escrita em língua portuguesa.

As cinco primeiras (de um total de treze) perguntas feitas atêm-se a uma breve identificação dos investigados e permitem um conhecimento prévio sobre o tipo e o grau da perda de audição, a possível causa e a idade em que aconteceu essa perda.

O aluno T.S relatou que não consegue ouvir nenhum tipo de som e, apesar da ausência de uma documentação que comprovasse seu tipo de perda, suspeitei de uma perda auditiva profunda congênita<sup>8</sup>. Na entrevista, disse desconhecer a causa desta perda, pois sua mãe não sabia explicar e diz apenas que ele já nasceu assim. Em conversas complementares no cotidiano escolar, após a entrevista, soube que T.S. vive com a mãe, uma irmã e um irmão.

O aluno E.V., por sua vez, não soube especificar o grau de sua perda auditiva, mas deixou claro que consegue ouvir melhor do lado direito quando usa Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Escuta: gritos, conversas altas (mas não entende), avião etc., mas a perda é pior do lado esquerdo. Relata que ouvia normalmente, mas depois de sofrer uma doença grave (não se lembra do nome) quando criança ficou assim. É capaz de emitir alguns sons (ruídos) que nada se aproximam da fala, mas é perceptível que a usa quando quer chamar alguém que está de costas ou nos momentos em que fica com dúvida ou perde a paciência. Após a entrevista, E.V. esclareceu que mora com os avós

---

<sup>8</sup> Perda auditiva neurossensorial profunda congênita é conhecida como o sujeito que já nasceu com uma perda de audição irreversível sem nenhum resíduo auditivo.



desde pequeno. Sua mãe mora em outra cidade e não o quis quando pequeno, pois atralalhava seu trabalho rotineiro de “encontros casuais com homens”.

Ambos T.S. e E.V. iniciaram o ano escolar no período matutino, embora estudando em salas separadas, mas após algum tempo T.S. passou para o turno vespertino.

As respostas obtidas nos fornecem informações diagnósticas que, indiretamente, podem nos auxiliar na compreensão do desenvolvimento da língua(gem) dos investigados, assim como da existência ou não de experiências linguísticas envolvendo as línguas orais.

Como exemplo, crianças que nascem com a audição dentro dos padrões normais, mas que por algum motivo (biológico ou patológico/doença) adquirem uma perda gradual na audição após dez ou doze anos idade, podem apresentar facilidade na oralização (emissão/articulação de sons da fala) e leitura labial de algumas palavras durante uma interação comunicativa com outras pessoas. Isto pode ocorrer devido às experiências linguísticas que esta criança teve com línguas orais, pois até os sete e oito anos de idade, espera-se que a criança já tenha adquirido e usufruído dos fonemas de sua língua oral em diversas experiências linguísticas. Além disso, devemos nos lembrar de que se trata de uma época em que a criança está em fase escolar, iniciando aprendizagem na/sobre a língua oral em meio aos processos de aquisição da leitura e escrita.

O tipo e o grau da perda de audição também podem influenciar em tais experiências com línguas orais. Em geral, as perdas auditivas podem ser: neurosensoriais, condutivas e mistas. As perdas neurosensoriais são conhecidas como perdas irreversíveis, enquanto as perdas auditivas condutivas, geralmente causadas por infecções, podem ser reversíveis quando tratadas adequadamente. Porém, dependendo do tempo de perda da audição, grau e frequências auditivas comprometidas, tem-se um prejuízo na captação e interpretação sonora dos sons da fala. (SCHOCHAT, 1997.p.225).

Nos casos em que a criança já nasce com surdez congênita, suas experiências linguísticas são distintas daquelas que a adquirem no decorrer da vida, mas sempre lembrando que cada caso tem a sua singularidade. A criança com surdez congênita, quando exposta o mais cedo possível às terapias de fala com fonoaudiólogos e ao uso de aparelhos de amplificação sonora (AASI), também pode desenvolver a oralização. Porém, dependendo do grau e do tipo

de perda da audição, os resultados nem sempre podem ser satisfatórios, mesmo com o uso de AASI. Mas podem fornecer pistas auditivas/sonoras que, somadas à percepção visual da expressão facial e articulatória da fala, contribuirão para a identificação e/ou entendimento de algumas palavras usadas na língua oral e, conseqüentemente, poderão auxiliar a criança ou adulto nas experiências de leitura e escrita desta língua.

No caso do aluno E.V., mesmo com o uso do AASI, ele consegue ouvir alguns sons, mas não consegue entender os sons da fala devido a prováveis comprometimentos maiores tanto em frequências específicas responsáveis pela captação de vogais e consoantes como no grau da perda.

As perguntas seis, sete e oito tentam identificar outras informações, pois são direcionadas para aspectos relacionados ao desenvolvimento e ao uso de uma língua(gem) que lhes atribui uma forma de comunicação e interação social.

Na pergunta seis, é questionado se os pais ou irmãos também são surdos. Na sete, se eles sabem ou usufruem da Língua de Sinais Brasileira. Na oito, se conseguem fazer leitura labial e em quais situações isso acontece.

De acordo com T.S., somente seu irmão sabe um pouco de Libras, apesar de ser o único na família a apresentar a surdez. Porém, acrescenta que consegue se comunicar de um jeito próprio com os demais familiares. Com relação à leitura labial, T.S. acha muito confuso e nunca conseguiu realizá-la.

O aluno E.V. também é o único que nasceu com surdez na família e não consegue fazer leitura labial. Porém, ninguém em sua casa sabe Libras.

Reconhecida pela lei 10432 como língua oficial dos surdos, a Libras é vista como o principal artefato cultural linguístico que demarca uma identidade surda. Para STROBEL (2008, p. 44), além disso,

[...] as línguas de sinais são uma peculiaridade da cultura surda, sendo uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos levando-os a transmitir e a proporcionar-lhes a aquisição de conhecimentos mais amplos.

Houve situações em que vivenciei alguns surdos dizerem que usam a leitura labial e a oralização como apoio na comunicação com ouvintes que não sabem a Libras, utilizando-a como um recurso linguístico. Geralmente, nesses

casos, pelo fato de viverem em um ambiente bilíngue<sup>9</sup>, isto também pode facilitar a interação com ouvintes. Mas tratam-se de casos individuais e singulares.

A despeito de pesquisas demarcarem historicamente o fracasso do uso forçado das técnicas de leitura labial e de oralização adotadas na filosofia de educação dos surdos com abordagem do oralismo, em que o foco estava centrado exclusivamente no desenvolvimento da fala dos sujeitos com surdez e que, por isto, durante décadas foram excluídos da sociedade e impedidos de usar a Libras, considerando-se que nos tempos atuais as circunstâncias são outras, pesquisas recentes têm demonstrado o seu auxílio no desempenho de leitura e escrita de sujeitos surdos. (CAPOVILLA, 2004, p.303).

Em referência à construção textual e à leitura, alguns estudos têm-se dedicado, nos últimos anos, a identificar diferenças entre a comunicação escrita de surdos oralizados e surdos bilíngues. De forma geral, percebe-se que os surdos oralizados apresentam como pontos fortes a construção sintática do texto, ou seja, utilizam sintaxe mais próxima do padrão da língua, e a coesão textual que é a utilização de articuladores do discurso, como marcadores discursivos, repetições e paráfrases. (ANDRADE, MONTARROYOS & CAVALCANTI, 2007).

Já os surdos bilíngues, em geral, apresentam maior coerência textual, tendo em vista que possuem uma língua que os “organiza” em termos de comunicação (a língua de sinais). É importante esclarecer, no entanto, que apesar de possuir textos mais coerentes, os surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, muitas vezes, têm dificuldades em ter seus textos compreendidos por ouvintes, já que a sua sintaxe acompanha a da Libras (ANDRADE et al, 2007).

As perguntas finais do questionário, do número nove ao treze, tentam buscar dados interligados diretamente aos aspectos da leitura e escrita em língua portuguesa (importância desta língua para uso cotidiano, estratégias e momentos de aprendizagem) e as contribuições do intérprete de Libras nesse processo.

---

<sup>9</sup> Ambientes bilíngues são aqueles em que duas línguas são usufruídas. No caso dos surdos, são expostos a ambientes onde se usam línguas orais (verbais e não verbais, como a escrita) e língua de sinais. Quando afirmamos que os surdos são bilíngues, trata-se de sujeitos que usufruem a língua de sinais local e a escrita da língua oral local.

Na pergunta nove, questiona-se sobre qual a importância da leitura e escrita em língua portuguesa para os investigados, isto é, em suas vidas. Na dez, em quais situações de seus cotidianos eles utilizam ou sentem necessidade de utilizar a leitura e escrita do português. Na onze, procura-se saber quais as estratégias que eles utilizam para ler e escrever em português. Na doze, questiona-se em que circunstâncias ocorreu (ou ocorre) sua melhor forma de aprendizagem da escrita e leitura do português, no ambiente escolar. E, finalmente, na treze, pede-se uma opinião sobre como o intérprete poderia contribuir ou colaborar com suas aprendizagens e produções de leitura e escrita do português, em sala de aula.

Já apresentando sinais de incômodo pela situação de gravação, TC expõe que a aprendizagem da língua portuguesa é de suma importância, pois lhe proporcionaria mais autonomia e independência para andar sozinho e se comunicar com outras pessoas que não sabem Libras. Ele afirma ter contato com a língua portuguesa quando faz uso do facebook, nos cultos da igreja que frequenta, no trabalho e no banco (serviços bancários).

Nas três últimas perguntas, houve uma necessidade de reformulação para melhor entendimento de T.S. Mas apesar do incômodo diante da vontade de que terminasse logo, T.S. continuou com suas respostas. Ao lhe ser perguntado sobre as estratégias que utiliza para aprender a ler e a escrever, T.S. diz que aproveita os momentos de lazer em que está com seu amigo intérprete, fora do ambiente escolar, pergunta sobre o sinal e significado de certa palavra escrita e seu amigo lhe mostra o sinal e explica o sentido. Após entender, T.S. tenta decorar/memorizar a escrita da palavra. Na escola, T.S. diz se prender mais ao que o intérprete faz, para entender o que está acontecendo no ambiente e não necessariamente para aprender o conteúdo que é traduzido/interpretado, pois considera as aulas chatas. Para ele, ter um intérprete é bom, porque ajuda a entender o sentido das coisas, ajuda a entender o português.

Apesar da resposta referente à última pergunta não ter sido melhor esclarecida, T.S. já não estava mais disposto a dialogar e, então, encerramos a entrevista.

Paden e Ramsey (1993) afirmam que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita requer uma pedagogia que leve em conta, de um lado, a

história da escrita e, do outro, o que representa a aprendizagem da escrita da língua oral para as pessoas surdas.

Pensando em tal afirmação buscou-se compreender, por meio da entrevista, qual seria o interesse maior dos alunos surdos pela aquisição da escrita da língua portuguesa, e até mesmo a importância para seus cotidianos. Suas respostas, posteriormente, direcionarão a construção de propostas e recursos didático-pedagógicos mais significativos, voltados para atender as necessidades dos alunos surdos e que estejam entrelaçados aos seus cotidianos. Mas, para isso, também se deveria pensar em práticas pedagógicas adaptadas à realidade linguística e ambiental dos alunos.

Power e Leigh (2000), ao compararem desempenhos de leitura e escrita entre surdos e ouvintes em suas pesquisas, concluíram que as diferenças encontradas entre tais desempenhos estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua para os surdos.

Com o aluno E.V., percebeu-se uma grande dificuldade de entendimento das perguntas nove até a treze, devido ao seu empobrecido uso e conhecimento da Libras. E.V. respondia usando sinais soltos e balançava negativamente a cabeça, mesmo após várias tentativas de reformulações. Provavelmente, como as perguntas anteriores eram mais objetivas e, portanto, diretas, não exigiam tanto o uso linguístico para reformulação de perguntas e de respostas produzidas. Com este parecer, a entrevista foi encerrada.

Bem se sabe que a apropriação de uma língua é essencial para a promoção do desenvolvimento de um indivíduo e que o aprendizado da sua leitura e escrita também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, crítico-reflexivos e curiosos, além de ser visto como um instrumento que pode promover: aquisição de conhecimentos, transformação sociocultural, formação de cidadania, um novo estilo de vida dissociada da alienação, além de promover um olhar diferenciado do mundo. (STREET, 1984 apud SOARES, 1998)

### 2.3 O letramento dos educandos surdos

Dois dias após a entrevista com os pesquisados, foi iniciada uma avaliação de suas habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa. Esta também aconteceu individualmente na sala de recursos estando apenas a pesquisadora e um dos pesquisados por vez, não havendo a gravação em vídeo, conforme acordado anteriormente com os pesquisados.

Para avaliar estas habilidades três testes foram anteriormente analisados: avaliação de leitura e escrita proposta por Emília Ferreiro (1996), por se tratar de uma autora renomada com ampla divulgação teórica na temática de leitura e escrita e adotada na escola pesquisada como ponto de referência teórica para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais; o Teste de Competência de Leitura e Escrita de Palavras e Pseudopalavras proposto por Capovilla, autor renomado com ampla publicação teórica e de material avaliativo no campo da surdez (2010) e, por fim, um instrumento de avaliação proposto por Ronice Quadros (2011).

No primeiro teste de avaliação da leitura e escrita, utilizando a escrita de uma palavra, Emília propõe que a criança deve tentar fazer a leitura oral da mesma para que o avaliador verifique, por meio de sua fala, em qual fase ou nível de leitura a criança se encontra (pré-silábico, silábico ou alfabético). E, da mesma forma com relação à escrita, é solicitado à criança que tente escrever uma palavra que é dita pelo avaliador e, após a sua escrita, o avaliador solicita novamente à criança que ela faça a leitura oral do que ela escreveu para confirmar o que ela realmente tentou escrever. Porém, ao perceber a lógica de aplicação de tal teste verificou-se que este se aplicaria melhor nas questões avaliativas de leitura e escrita para alunos ouvintes e falantes, uma vez que o avaliador faria suas análises pela reprodução oral da criança, o que não seria possível com os alunos surdos.

O segundo teste, TCLEPP, apresentou um material visual mais consistente e associado com uma escrita correspondente, em que o aluno deveria correlacionar esta imagem com a palavra e afirmar se a escrita desta imagem estava correta ou incorreta. A pista visual (figura), muito importante para direcionar o entendimento contextual do aluno surdo, também iria auxiliá-lo a

confirmar a correlação existente entre o sinal correto da figura, em Libras. Além disso, a leitura feita pelo aluno surdo é silenciosa, e o que é analisado é o seu entendimento da escrita, e não a reprodução oral marcada pela entonação que indica o nível de sua leitura, como acontece no primeiro teste.

O terceiro teste, Instrumentos de Avaliação da Língua de Sinais, é voltado para uma análise não da leitura e escrita da língua portuguesa, mas para verificar como está a aquisição da língua de sinais pelo aluno surdo (como está a evolução de sua linguagem compreensiva e expressiva pela Libras, por exemplo, etc.). Este, portanto, não seria adequado para analisar as habilidades de sua leitura e escrita em língua portuguesa.

Assim, por ser um teste que se aproxima mais da proposta de verificar as habilidades de leitura e escrita de alunos com surdez, além de ter uma versão reconhecida, normatizada e ser cientificamente validada e usufruída nacionalmente em pesquisas com sujeitos surdos, foi decidido aplicar o Teste de Competência de Leitura e Escrita de Palavras e Pseudopalavras – TCLEPP (CAPOVILLA e GOTUZO 2010), para se ter uma referência do grau de desenvolvimento de leitura e escrita em língua portuguesa dos pesquisados.

O TCLEPP (ANEXO XI), teste de competência de leitura e escrita de palavras e pseudopalavras<sup>10</sup>

é, ao mesmo tempo, um instrumento psicométrico e neuropsicológico cognitivo para a avaliação da competência de leitura silenciosa de palavras isoladas, e coadjuvante para o diagnóstico diferencial de problemas na aquisição de leitura e escrita. É acompanhado de tabelas de normatização que permitem avaliar o grau de desvio entre o padrão de leitura de um examinando e o padrão de leitura normal de seu grupo de referência de acordo com o nível de escolaridade. (CAPOVILLA, 2010 p.6)

Trata-se de um teste em papel, contendo oito itens de treino para prévio entendimento do teste e setenta itens de teste reunidos em 10 laudas. Cada item é constituído de uma palavra ou pseudopalavra associada à figura que compõe o par e que estão classificados em sete tipos: (1) que são as palavras corretas regulares (CR), isto é, semanticamente correta e ortograficamente corretas que devem ser aceitas (FADA, BATATA, TOMADA, BUZINA, MAPA, MAIÔ, PIJAMA, BONÉ, MENINA e PIPA); (2) que são as palavras corretas irregulares (CI), isto

---

<sup>10</sup>Pseudopalavras são sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado (CAPOVILLA, 2010.p.7)

é, semanticamente e ortograficamente corretas mas fonemicamente irregulares que devem ser aceitas (BRUXA que deveria ser BRUCHA, TÁXI que deveria ser TAKSI, XADREZ, CALÇAS, AGASALHO, TESOURA, PINCEL, EXÉRCITO, PRINCESA, EXERCÍCIO); (3) que são palavras com semântica vizinhas/próximas (VS), isto é, ortograficamente corretas mas semanticamente incorretas que devem ser rejeitadas (CACHORRO sob a figura de camundongo, TREM sob a figura do ônibus, TERRA, SOFÁ, COBRA, RÁDIO, AVIÃO, MAÇÃ, CHINELO, SORVETE); (4) que são palavras vizinhas visuais (VV), mas ortograficamente incorretas com trocas visuais que devem ser rejeitadas (CAEBÇA para cabeça, GAIO para gato, FÊRA, CRIANQAS, TEIEUISÃO, CAINELO, JACAPÉ, ESTERLA e CADEPMO); (5) que são palavras com vizinhas semânticas (VS), isto é, ortograficamente erradas e com trocas fonêmicas que devem ser rejeitadas (HAPELHA para abelha, FACA para vaca, CANCURU, MÁCHICO, VENTILADOR, APATAR, PIPOTA, RELÓCHIO, OFELHA e PONECA); (6) que são pseudopalavras homófonas (PH), isto é, ortograficamente incorretas mas com caracteres pronunciáveis e semanticamente corretas que devem ser rejeitadas (PÁÇARU para pássaro, CINAU para sinal, JÊLU, AUMOSSU, OSPITAU, XAPEL, MINIMU, TÀCSI, ÓMI e BÒQUISSE para boxe); (7) que são pseudopalavras estranhas (PE), isto é, ortograficamente incorretas e visuo-foneticamente estranhas que devem ser rejeitadas (XUNVACO para sanfona, ASPELO para coelho, MITU, RASSUNO, DILHA, MELOCE, FOTIS, JAMELO, SOCATI e CATUDO). Os elementos escritos estão em forma de bastão com letra maiúscula, a fim de permitir um efeito visual mais concreto (Tabela 1).

A tarefa dos investigados era circular as palavras que lhes pareciam ortográfica e semanticamente corretas e fazer um **X** naquelas que lhes pareciam incorretas. Nessas, quando necessário, era solicitada uma breve justificativa em Libras.

A princípio, lhes foi entregue as folhas e, em Libras, lhes foi explicado como aconteceria o procedimento do teste. Uma folha de treino foi usada anteriormente para se ter a certeza de que de seus entendimentos sobre a aplicação do teste estavam corretos. O teste somente se iniciou após o completo entendimento dos pesquisados. Porém, ao perceberem o “tamanho” do teste, contendo dez laudas, ambos demonstraram certo desânimo.



Vale lembrar que durante o teste, para certificar se os alunos reconheciam cada figura, sempre lhes era solicitado que produzissem, em Libras, o sinal correspondente a cada uma e, conforme as respostas, era acrescentada uma informação escrita ao lado da figura. Exemplo: nos casos em que os pesquisados não conhecessem ou reconhecessem a figura, a intérprete explicava em Libras do que se tratava, mas caso os pesquisados não soubessem o sinal ou produzissem um sinal não correspondente (não convencionalizado na Libras) as notificações eram feitas ao lado da figura correspondente. Este procedimento complementar serviu para identificar o nível de fluência, conhecimento, entendimento e uso da língua de sinais usufruída pelos pesquisados. Da mesma forma aconteceu na escrita, isto é, nas palavras em que os pesquisados concluíram como estando ortográfica ou semanticamente erradas, lhes era solicitada a escrita a lápis conforme julgassem ser a forma correta.

Analisando as respostas da folha de treino, pode-se perceber que, das oito palavras com figuras apresentadas a E.V., quatro foram marcadas de forma errada e duas figuras E.V. não soube o sinal correspondente em Libras. Já no teste em si, das 70 palavras contidas, E.V. não soube os sinais em Libras de 40 figuras e 48 palavras foram marcadas de forma errada. Porém, analisando o desempenho de E.V. durante o teste, ficou claro que mesmo tais acertos não configuravam uma realidade, pois em certos momentos não demonstrava ter um olhar minucioso para analisar cada figura com a respectiva palavra, e sim uma vontade de terminar logo com o teste. Esta impressão foi confirmada posteriormente, em momentos singulares na sala de aula em que tais palavras foram reapresentadas aleatoriamente em separado por mim, em dias alternados, durante os intervalos das aulas.

Conforme esclarecido anteriormente, sempre foi tomado o cuidado de certificar sobre o correto entendimento da figura por parte do educando. Nas figuras em que E.V. demonstrava dúvida e me perguntava o que era, eu explicava em Libras e, quando necessário apresentava figuras de livros ou revistas expostas na biblioteca local da escola, para maiores esclarecimentos. Tal fato aconteceu com as imagens das figuras C e H (da folha de treino) que correspondiam às imagens do GÊNIO e do REMÉDIO; figuras 1 (da FADA), 3 (RATO), 28 (MÁGICO), 34 (PEÃO).

Nos momentos em que E.V. não sabia o sinal correspondente, era solicitado a ele que explicasse do que se tratava ou se ele já o havia visto em algum lugar, para certificar sobre seu entendimento ou não da figura e, nos casos em que ele conseguia mostrar (às vezes por meio de mímicas, gestos, ou outras imagens que tinham em revistas ou livros) de forma contextualizada corretamente, concluía-se que se tratava do não conhecimento do sinal adequado.

Isto aconteceu com as figuras: 2 (RATO), 4 (BRUXA), 6 (ABELHA), 7 (TÁXI), 10 (BATATA), 11 (GATO), 12 (ÔNIBUS), 13 (XADREZ), 15 (PERA), 16 (TOMADA), 17 (SINAL), 19 (CALÇA), 20 (CANGURU), 23 (GELO), 25 (BUZINA), 31 (VENTILADOR), 32 (MAPA), 33 (ALMOÇO), 37 (PINCEL), 38 (PALHAÇO), 39 (MAIÔ), 40 (CHINELO), 41 (TELEFONE), 42 (PIJAMA), 43 (MEIA), 44 (EXÉRCITO), 45 (HOSPITAL), 46 (CHAPÉU), 47 (PIPOCA), 52 (TIGRE), 54 (PRINCESA), 55 (MORANGO), 56 (PARQUE), 59 (TÁXI), 62 (OVELHA), 63 (ESTRELA).

O mais interessante era a estratégia utilizada por E.V. para reconhecer a palavra escrita de algumas figuras, pois quando não se lembrava das letras que constituíam a palavra, levava em conta o seu tamanho (o da palavra escrita). Nesses momentos eu aproveitava e solicitava para que ele me dissesse como sabia o tamanho certo de uma palavra, e ele respondia que era pelo fato de já tê-las visto escritas, anteriormente, em outro lugar (em livro, revista, cartaz na rua).

Já T.S. soube o sinal de todas as figuras e, das oito palavras com figuras da folha de treino, acertou apenas duas; das setenta palavras com figuras do teste, cinquenta e duas foram marcadas erradamente. Assim como E.V., T.S. também demonstrou cansaço devido à extensão do teste.

Logo, no Teste de Competência, foram verificadas substituições, omissões e transposições de letras nas palavras que davam nomes aos objetos. No entanto, alguns erros aconteciam não por desconhecimento da forma correta de se escrever, mas pelo fato dos próprios objetos não fazerem parte de seus cotidianos, como no caso de sanfona, gênio e outros.

Após o término do teste de competência utilizando palavras, era feita uma breve avaliação do desempenho dos pesquisados na leitura de pequenas frases (ANEXO X). Estas foram previamente formuladas por mim. Foram feitas quatro

frases curtas, com palavras simples e que contemplassem o cotidiano dos pesquisados. A tarefa dos pesquisados era ler uma frase por vez, julgá-las como escrita correta ou errada. Nos casos em que marcassem como errada, deveriam tentar reescrevê-la da maneira correta.

Após aplicar a avaliação verificou-se que tanto E.V. como T.S. não conseguiram ter um entendimento coerente das frases. Foi possível perceber que ambos tentavam, no primeiro instante, reconhecer algumas das palavras na frase.

Na primeira frase, E.V. reconheceu a palavra “vaca”, fez o sinal correto, mas não conseguiu entender a frase. Na segunda frase, reconheceu a palavra “azul”, na terceira a palavra “casa” e na quarta as palavras “moto” e “velho”, mas novamente não conseguiu entender as frases. A única frase que E.V. constatou com firmeza estar errada foi a última, pelo fato de ter o “O” maiúsculo no meio da frase e não no final, o que nos leva a concluir a possibilidade de certa percepção de uma regra do português escrito por parte do pesquisado. As demais frases, para ele, estavam escritas corretamente.

Já T.S., desconfiado de que quase todas as frases estavam erradas, assinalou apenas a terceira frase como correta. Assim como E.V., T.S. também utilizou a estratégia de reconhecimento de palavras individuais para posterior tentativa de entendimento da frase como um todo. Na primeira, T.S. reconheceu as palavras “vaca” e “leite”, na segunda a palavra “azul”, na terceira a palavra “casa” e na quarta as palavras “velho” e “moto”. Nas tentativas de escrita da ordem correta, T.S. experimentava uma inversão de ordens dos constituintes e que, de certa forma, parecia se assemelhar com a de sua língua, a Libras.

Outra percepção interessante é que T.S, quando desistia, tentava adivinhar a frase em Libras antes de escrevê-la na ordem como achava ser a forma correta.

A partir da análise conjunta dos resultados da entrevista com os do Teste de Competência de palavras e avaliação das habilidades de leitura e escrita de frases, ficou notória a necessidade de modificações de estratégias didático-pedagógicas que contribuíssem melhor para o aprendizado da leitura e escrita dos alunos surdos pesquisados, assim como desencadear maior interesse desses pelos conteúdos escolares. Os resultados da entrevista auxiliaram na sugestão de propostas didáticas para os professores, envolvendo seleção de

textos e/ou discussões temáticas com posteriores produções escritas articuladas ao cotidiano dos alunos surdos.

## **CAPÍTULO III**

### **A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

A análise dos dados obtidos durante os encontros individuais dos alunos surdos e a pesquisadora indicou a necessidade da observação também da prática no cotidiano escolar. Assim, em parceria com a intérprete, os professores das salas de aula e de recurso planejaram, desenvolveram e avaliaram algumas atividades de leitura e escrita que, neste capítulo de item único, são discutidas e problematizadas à luz das teorias estudadas. Os excertos destacam a relevância se de revisitar a prática, para um melhor entendimento contextual dos fatos.

#### **3.1 A prática revisitada**

Para a análise da observação participante, serão expostos breves excertos que se destacaram durante a pesquisa e que serviram de base para o melhor entendimento contextual dos fatos.

Tais excertos eram reconstituídos por mim, intérprete de Libras, e registrados na forma escrita, logo após a sua ocorrência nos intervalos que aconteciam entre os processos de tradução.

Resgatando os memorandos da entrevista realizada com os alunos T.S. e E.V., ficaram notórios seus incômodos referentes à gravação em filmagem. Após este momento, durante minha observação participante, algumas perguntas que ficaram sem respostas mais claras foram sendo resgatadas de forma mais tranquila e confiante por parte dos pesquisados, que sempre comentavam algo nos breves diálogos que aconteciam nos cotidianos da escola, entre os intervalos de aulas, nas aulas vagas quando o professor regente faltava ou na hora do recreio.

No caso do aluno T.S., que no momento da entrevista apresentou respostas curtas mas satisfatórias, no decorrer da observação participante, em meio aos nossos diálogos nos intervalos de aulas e recreios, pude conhecer melhor seus desejos e expectativas referentes à aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Por ser intérprete de T.S. há um ano, nesta mesma escola, já tinha um prévio conhecimento sobre sua fluência em Libras e alguns (des)interesses na aprendizagem da leitura e escrita do português, no ambiente escolar. Porém, chamou-me a atenção saber sobre seus desejos de aprendizagem dessa língua para atender interesses próprios de interação e convivência social, externos ao ambiente escolar

Nas últimas décadas, pesquisas com adolescentes têm revelado um desinteresse pelos conteúdos escolares, assim como para a leitura e escrita. Yunes (2003, p.25) afirma que os adolescentes têm retratado uma escola a partir de um mesmo olhar, onde as práticas rotineiras e sem sentido se repetem, “transparecendo uma escola que se fecha sobre ela mesma desconhecendo o mundo que circula do lado de fora”.

De acordo com T.S., depois que começou a participar de encontros grupais religiosos de uma igreja de “Testemunha de Jeová”, notou a importância da leitura da escrita do português na Bíblia que utilizavam durante os encontros, e teve o desejo de realizar tais leituras no mesmo momento em que os demais, para entender a “Palavra de Deus”.

Os demais surdos compartilhavam as reflexões retiradas desta palavra, pois sabiam ler e escrever palavras básicas que os tornavam, de certo modo, mais independentes dos intérpretes. Por isto, o maior desejo de T.S. era o de ser capacitado para poder palestrar no culto, como outros surdos que sabem ler, orientando a “Palavra de Deus” para os demais.

As tentativas de motivar T.S. a se interessar pelos estudos e conteúdos escolares durante o ano corrente anterior eram frequentes. Sou testemunha de sua facilidade de apreensão e entendimento lógico quando prestava atenção nas aulas que eram expositivas, pois as interpretações/traduições ininterruptas fluíam por um tempo maior. Isto permitia a ele ter uma lógica discursiva visual comunicativa mais densa em conteúdo linguístico significativo. Porém, o que acontecia era que a grande maioria das aulas não eram expositivas e sim realizadas por meio de propostas de resumos escritos ou da resolução das atividades escritas retiradas dos textos dos livros didáticos. Esta didática desmotivava muito tanto T.S. e E.V.

Para exemplificar a minha afirmação de que TS tem facilidade em aprender e que seu raciocínio lógico é inquestionável, acrescento experiências

do meu trabalho de interpretação/tradução nas aulas de matemática. A matemática utiliza uma linguagem de números que evidencia uma lógica mais concreta. Quando a professora regente de sala explicava fórmulas de resolução matemática a partir de números diretamente expostos, T.S. as entendia de primeira, por meio do processo de tradução/interpretação em Libras, que eu realizava. Mas quando envolvia problemas matemáticos dependentes da interpretação da leitura e da escrita portuguesa, para posterior resolução (problemas de divisão, de adição etc.), T.S. dependia da minha repetida tradução/interpretação para entender o que o problema solicitava e como resolvê-lo.

Assim, nos dias de prova de matemática, após a entrega da folha, eu fazia toda tradução/interpretação da prova (explicava o que cada questão solicitava) em Libras e me retirava da sala. T.S. resolvia toda a prova sozinho e sempre tirava a nota máxima, porque as resoluções envolviam números.

Mesmo assim, professores ainda o julgavam incapaz e deduziam que tratava-se de uma capacidade falsa, pois, provavelmente, “a intérprete repassava as respostas das provas para garantir a aprovação de T.S no final do ano letivo”; ou seja, como T.S. não apresentava bom desempenho nas demais disciplinas, como poderia-se aceitar seu bom desempenho na disciplina de matemática? Mas realmente, T.S. além de gostar muito da lógica matemática tinha grande facilidade e autonomia para resolver as atividades, uma vez traduzidas adequadamente.

Outra importância e desejo de aprendizagem da leitura e escrita do português suscitadas por T.S. eram relacionadas ao “facebook”. Anteriormente, T.S. sempre precisava de um amigo intérprete que dominasse este recurso para participar do bate-papo ou traduzir as mensagens escritas que eram deixadas. Hoje, T.S. entende o significado de alguns termos básicos como: Oi!; vc (você); tb (também), mas sempre erra no jeito da escrita correta do português.

Mas, apesar do amigo ser de confiança, sente que não tem privacidade e, às vezes, tem vergonha de fazer certas perguntas ou de tratar de certos assuntos, como nos casos de namoro ou paqueras. Em outros momentos, há certas coisas que são secretas, entre outros amigos, e que acabam tendo que ser reveladas indiretamente para o seu amigo intérprete, que o acompanha nos bate-papos, por causa dessa dificuldade de leitura e escrita do português.

A necessidade de autonomia para resolver serviços bancários em que a leitura e a escrita se fazem presentes e necessárias, também foi citada por T.S como sendo outro campo de seu interesse, que o desperta para a aprendizagem do português. T.S trabalha, mas não tem como controlar suas economias ou dinheiro dos salários que recebe, deixando-os em um esconderijo em casa. Mas sempre percebe que alguém pega suas economias gerando brigas em família. Para resolver esta questão, decidiu abrir uma poupança, mas agora se depara com outros problemas: sempre precisa levar alguém com ele, pois não consegue entender os escritos dos caixas eletrônicos dos bancos e tem receio de fazer algo errado e perder seu dinheiro.

Podemos perceber, até o momento, que todo seu desejo de aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa está voltado para coisas que envolvem o seu cotidiano fora da instituição escolar.

Ao ser perguntado sobre seu interesse em melhorar a leitura e a escrita do português, para se sair melhor nas atividades ou avaliações escolares, T.S. salientou que tal aprendizagem de leitura e escrita (a do cotidiano) também lhe ajudaria na escola, mas, segundo ele, sua maior preocupação e desejo estão em coisas que envolvem maior participação com amigos (convivência social), uma vez que na escola a presença do intérprete já é algo garantido e não envolve tantas questões pessoais. Além disso, tem consciência de que nunca será reprovado, pois nas escolas anteriores sempre expuseram, em reuniões, seus direitos de aprovação por ser surdo, assim como os demais alunos que também apresentam outras deficiências.

Notam-se aqui os reflexos de um entendimento errado da política de educação de ensino especial que é executada pelas escolas locais. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando um aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, ainda que com acompanhamento de apoios e adaptações necessárias, não conseguir desenvolver a capacidade de aprender por meio da leitura, escrita e cálculo, ou mesmo não alcançar os resultados de escolarização previstos nos artigos 24, 26 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as escolas podem fornecer certificações de terminalidade específica (p.59), ou decidir pela aprovação, a partir do conselho de classe e consenso coletivo de todos.



Mas tais decisões não indicam necessariamente a aprovação de todos os educandos com necessidades especiais, independentemente de suas deficiências e limitações. A cada caso devem ser apresentadas e consideradas suas singularidades. Assim sendo, a aprovação de T.S. decidida em conselhos de classe poderiam acontecer por outros motivos e não necessariamente por ser surdo.

Porém, tenho percebido claramente nas reuniões realizadas pela Secretaria Municipal da Educação, que a adoção de uma política de educação especial se foca mais na socialização do que no desenvolvimento cognitivo desses alunos, o que poderia, também, estar influenciando nesta aprovação.

De acordo com T.S., todas as atividades da escola têm sido “chatas” porque são infantis. Ele não entende o porquê desta obrigação se sempre lhe aprovam no final do ano, mesmo se houver um número significativo de faltas.

Na sala de aula também sempre copia o que é colocado no quadro, apesar de nada entender. Assim, segundo afirma, ele entende a importância do português escrito para coisas do seu uso cotidiano, mas na escola este não se justifica, pois acha que cobram dele o “português dos ouvintes”, isto é, exigem dele uma ortografia e estrutura linguística exatamente igual a dos alunos ouvintes, cuja norma padrão é obrigatória e cobrada tendo como base um modelo fonético-fonológico, e não apenas próxima desta norma vigente, já que para ele o português é outra língua (uma língua estrangeira) e, portanto, a aceitabilidade de erros poderia ser mais flexível.

E.V., por sua vez, demonstrou um desejo maior de poder se comunicar a partir da leitura e escrita da língua portuguesa realizada via celular, por meio de mensagens. E.V. ainda não trabalha e é mais fechado do que T.S., isto é, é mais tímido. Pelas suas dificuldades em usar a Libras, devido a um vocabulário um pouco mais restrito, percebe-se que suas referências anteriores de aprendizagem desta língua foram escassas.

De acordo com relatos no meio escolar, antes de T.S., E.V. não havia tido contatos com outros surdos. Seu contato com a Libras vinha da pouca convivência com outros intérpretes, que eram raridade na cidade do interior em que morava anteriormente. Segundo testemunhas, o contato com T.S. o motivou a usar mais a Libras no ambiente escolar. Porém, pouco tempo depois do início desta pesquisa, a convivência entre T.S. e E.V., que foi cotidiana por dois meses

consecutivos no ambiente escolar, passou a ser semanal na sala de recursos onde acontece o atendimento educacional especializado, pois T.S. foi transferido para o período vespertino. Mas foi notório o desenvolvimento de E.V. quando começou a interagir mais com T.S.

Tal informação nos leva a recorrer aos estudos de Vygotsky e Bakhtin sobre as questões de língua e linguagem, em uma abordagem sócio-histórica, para a formação do indivíduo. Nesta, ambos os autores compreendem a linguagem como uma atividade indispensável para a formação do sujeito. Enquanto Vygotsky (2007) confere à linguagem aspectos que a caracterizam como um instrumento mediador essencial para a socialização e organização estrutural do pensamento do sujeito, Bakhtin (1992) a articula como sendo de fundamental importância para a formação da subjetividade humana, a partir de processos interacionais dialógicos no meio social.

Quando pensamos em uma comunicação efetiva entre sujeitos – surdos e oralizados, de certa forma entendemos a necessidade de pertencerem a uma mesma comunidade linguística ou de se organizarem socialmente permitindo certa interação, seja por meio de enunciados, comportamentos e outros, reconhecendo-se como participantes de um mesmo contexto ou evento que lhes permite uma troca de experiências (SILVA, 2001.p.25). Tal pensamento era vivenciado entre E.V. e T.S., mas não entre eles (como alunos surdos) e os professores das disciplinas curriculares.

Este fato também é vivenciado entre o intérprete de Libras e o aluno surdo que, por compartilharem uma mesma língua, desencadeiam experiências biculturais e bilíngues, a partir de enunciados dialógicos que surgem durante o processo de tradução e interpretação, em uma interação dialógica.

Porém, tal fato nos leva a repensar sobre a figura de um professor regente de sala não usuário da Libras, onde experiências linguísticas desfavoráveis ao aluno surdo podem gerar sentimentos de exclusão e, até mesmo, descontentamento e desinteresse para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Como exemplo, exponho um pequeno diálogo ocorrido em sala de aula entre T.S., professor de história e eu (intérprete de Libras) durante uma solicitação de leitura com posterior explicação expositiva do texto, sob o título “O homem. Da pré-história até os dias atuais”.

## Diálogo 1

1. T.S. observando as palavras do texto tentando ler, vira para a intérprete e sinaliza:
2. T.S. – *Presente?! (faz o sinal correspondendo a uma caixa de presente)*
3. INT. verifica a dúvida do aluno surdo lendo a frase na qual a palavra se encontra, certificando-se da página e localização desta no texto. Em seguida, remete a dúvida à professora, tal como deve ser de práxis, simulando a voz do aluno:
4. - *Professora a palavra “presente” no texto significa um “embrulho de presente”?*
5. Prof. – *Como é que é?! Onde ele viu isso?*
6. INT traduz/interpreta a pergunta em Libras para T.S. Após T.S. se certificar, responde e INT. verbaliza a resposta para a professora:
7. - *Está na página 63 na terceira frase, de cima para baixo.*
8. Prof. Procura em seu livro e, após análise, responde:
9. - *Não, não tem nada a ver. Por que ele pergunta isso?*
10. INT. traduz/interpreta a pergunta em Libras para T.S. que, por sua vez, responde em Libras para a professora, mediado pela voz verbalizada da INT.:
11. T.S. – *Não, estou perguntando por que reconheci esta palavra ontem, quando conversava no facebook com um amigo sobre a festa de aniversário dele.*
12. Prof. Responde:
13. - *Ah não. Aqui é outra coisa. Outro sentido. Isso é bom ser explicado pela professora de português para ele entender melhor.*
14. INT. faz a tradução/interpretação em Libras para T.S. que, posteriormente, demonstra desânimo com a resposta da professora.

Sob a correta ótica da professora de História, a explicação mais eficaz, que promoveria um entendimento mais aprofundado do aspecto semântico da palavra “presente”, caberia à professora de português, pela competência, experiência e maior conhecimento na área da linguística.

Neste Diálogo 1, a frase número 13 que corresponde a fala da professora de história:

*- Ah não. Aqui é outra coisa. Outro sentido. Isso é bom ser explicado pela professora de português para ele entender melhor.*

deixa claro sobre a importância do entendimento do sentido de uma palavra dentro de uma frase, de um contexto, que permitirá ao aluno não apenas decodificar o seu conceito, mas a sua adequada interpretação do sentido possível ao e coerente com o assunto do texto

De acordo com Bahktin (1995), a palavra é um signo neutro, cabendo a ela um sentido qualquer dependendo do lugar que ela ocupa num contexto, seja ela verbal ou escrita. Assim sendo, uma mesma palavra pode ter vários sentidos, não literal ou único, por estar interligada e ser dependente de fatos sócio ideológicos presentes no cotidiano real, e ter uma relação direta com a língua/linguagem comumente usufruída entre sujeitos sociais determinados (Bahktin 1995, p.43)

Além disso, Bahktin (1995) e Vygotsky (1995) deixam claro em seus estudos que a construção de conceitos e conhecimentos se dá pelas interações dialógicas que acontecem nos contextos sociais.

Pensando nesta afirmação teórica de Bahktin e de Vygotsky, pode-se dizer que se fossem oportunizados ao aluno surdo diálogos distintos entre a professora de História e a professora de português que abordassem esta discussão (como no caso da palavra “presente”), haveria uma possibilidade maior de entendimento do sentido e construção de significados referentes a esta palavra.

Provavelmente, os exemplos que poderiam ser utilizados pela professora de história tenderiam a abranger sua área de ensino, cuja explicação da palavra “presente” estaria mais associada ao conteúdo abordado e relacionada aos aspectos temporais cronológicos.

Já nas explicações da professora de português, as referências poderiam evidenciar mais os aspectos linguísticos da palavra em si, correspondendo às possibilidades de variação de sentido, sendo este determinado pelo contexto em que a palavra é usada.

No intervalo entre aulas, T.S. remete a pergunta sobre a palavra “presente” diretamente para mim, intérprete. Sem hesitar, respondi salientando tratar-se de uma palavra que pode ter outro sentido dependendo do contexto em que se encontra, apesar de ter a mesma escrita. Como na Libras, em que podemos ter sinais diferentes dependendo de cada contexto. E citei exemplos em Libras para que T.S. entendesse melhor:

INT. – Ganhei “presente” do namorado (fiz sinal de “embrulho de presente”)

- No presente momento. (fiz sinal de “acontece agora”) (contexto do livro de história que gerou a dúvida em T.S.)

- Ele está presente entre nós. (fiz sinal de “vivo”)

Esta característica semântica conhecida como palavras polissêmicas, isto é, mesma palavra que pode ter sentidos diferentes dependendo do contexto em que aparecem, também acontece na Libras. Assim, na Libras há situações em que o sinal é o mesmo, mas o seu entendimento vai depender do contexto. Logo, enquanto na língua portuguesa temos as palavras polissêmicas, na Libras temos os sinais polissêmicos. (HARRISON, 2013)

Como exemplo, podemos citar o sinal de “peixe” e de “sexta-feira”, como também o sinal de “Palmas” (cidade) e de “pamonha”, que para entenderem suas diferenças devem estar dentro de um contexto correspondente:

Ex: Quer peixe comer? (usado na Libras)

Na outra sexta-feira, querer dançar? (usado na Libras)

Após esta pequena explicação, T.S. sinalizou que achou muito interessante esta diferenciação entre as línguas portuguesa e Libras. E acrescentou que não gosta de perguntar coisas para os professores, porque já percebeu que eles não têm paciência para responder perguntas, pelo fato de ser surdo, expondo seu sentimento de exclusão.

Posteriormente, T.S solicitou que eu escrevesse em seu caderno as frases que usei como exemplo em Libras. Atendi ao seu pedido. Sublinhei a palavra “presente” para se destacar dentro da frase. Em cada frase, houve um reforço complementar usando outra palavra entre parênteses com o intuito de fazer com que T.S. relembresse outras situações semelhantes em que o sentido da palavra “presente” fosse mais bem entendido dentro em Libras.

Ganhei presente do namorado. (igual ANIVERSÁRIO)

No presente momento. (AGORA, HOJE)

Ele está presente entre nós. (VIVER)

Este incidente despertou o interesse de T.S. para mais leituras de textos escritos em português. Também, a partir desse dia, foi possível notar sua melhor desenvoltura e autonomia tanto quanto ao uso dessa palavra no português

escrito como na sua correta escrita, sem a necessidade de auxílio de outra pessoa (professor ou intérprete) quando, em situações contextuais e atividades de sala, a palavra “presente” era contemplada.

Da mesma forma pode ser visto o auxílio do intérprete na comparação entre os elementos linguísticos da Libras e do português, evidenciando as semelhanças e diferenças no contexto apresentado. Este jogo dialógico comparativo tanto pode promover o desenvolvimento da competência no uso das duas línguas, a partir de uma percepção/memorização visual na relação existente entre a escrita da palavra no português e os sinais distintos correspondentes que são usados na Libras, como também nas corretas escritas ortográficas e produções de sinais, nos casos de sujeitos surdos que ainda não dominam a Libras, indo além da construção de significados.

Durante o processo de tradução, esta característica semântica existente nas duas línguas deve ser levada em conta. Está ligado ao uso competente do intérprete de Libras saber usá-las adequadamente, buscando uma perda mínima de elementos linguísticos durante este processo de troca de códigos.

Por isto, segundo Benjamin (2008), devemos nos lembrar que “a tradução, em vez de imitar o original para se aparentar a ele, deve insinuar-se com amor nas particularidades tanto dos modos do querer dizer original como na sua própria língua”. (p.38)

Assim, apesar dessa semelhança entre as línguas, cada uma apresenta uma estrutura linguística singular que as difere, principalmente nos aspectos morfossintáticos (que serão discutidos posteriormente no decorrer desta análise).

Nessas interações, também se evidencia a importância do papel do outro na construção destes conceitos significativos articulados ao processo de aprendizagem; que também ficou claro no momento de minha intervenção, como intérprete, no intervalo entre aulas, atendendo à solicitação do aluno surdo. Este papel é discutido por Vygotsky quando expõe sobre a ZDP. (Vygotsky, 1987)

Como se pode perceber, os diferentes diálogos seriam complementares entre si e poderiam contribuir tanto para a formação de um conceito mais complexo, como para a competência linguística de seu uso, tanto na língua portuguesa como na Libras.

Assim, é importante reconhecer a necessidade de se ter uma língua comum para se promover uma comunicação favorável, mas, também, deve-se reconhecer a importância das trocas de experiências sociais discursivas emergidas em diálogos significativos, quando conceitos e experiências linguísticas, interligados a contextos sociais significativos, podem ser compartilhados.

Isto se agrava no caso dos alunos surdos em que as experiências biculturais e bilíngues são uma constante em seu cotidiano, não por uma escolha deles, mas por sua condição de ser surdo e conviver no mundo onde a língua oral auditiva dos ouvintes é a que prevalece em quantidade. Ou seja, em todo meio social, esta troca de experiências discursivas tem a sua importância, como acontece até com sujeitos ouvintes que não dominam a Libras, pois transmite uma forma de pensamento sociocultural diferente (forma de pensar de um ouvinte com saberes científicos aprofundados, como no caso dos professores). Mas claro que nesta experiência deve-se ter a presença do intérprete como figura mediadora desta comunicação dialógica, permitindo melhor entendimento linguístico entre ambos, isto é, aluno surdo e professores. Da mesma forma isso acontece com os demais alunos, em discussões coletivas.

Na pesquisa, durante todo o percurso de observação participante com T.S., entre novembro de 2013 e abril de 2014, período em que permaneceu na escola, essas experiências dialógicas foram frequentes.

Estas constantes experiências reafirmaram minha hipótese da necessidade dos intérpretes repensarem seu papel no âmbito escolar, quando na ausência da figura de um instrutor surdo e de professores que não dominam a Libras e desconhecem a condição sociocultural do aluno surdo.

Com relação ao papel de intérprete, cabe aqui evidenciar a sabedoria que é preciso ter, nestas condições, em intercalar os momentos de ação mediadora comunicativa e de intervenção interlinguística complementar cabíveis ao nosso nível de conhecimento linguístico de ambas as línguas, de forma a favorecer o aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo. Não se trata aqui de uma intervenção para correção de erros ortográficos, mas de significação comparativa entre línguas.

Esses achados permitem afirmar que o papel do intérprete no âmbito escolar não deve se resumir ao ato de tradução/interpretação, pois, ao menos

quando este foi realizado apenas para fins de cumprimento de atribuição educacional local, não senti que favoreceu o aprendizado de leitura e escrita dos alunos surdos que acompanhei até este momento.

Lacerda (2002) expõe que a presença de alguém que domina a língua de uma criança surda e que pode mediar a comunicação entre atores em sala de aula não garante por si só a aprendizagem do aluno com surdez. Apesar de suas discussões destacarem a necessidade do uso do material visual contextualizado associado a esta mediação do intérprete, acrescento a necessidade de reflexão sobre outras estratégias, tais como: experiências comparativas interlínguas, entendimento do contexto para uso adequado de sinais, incremento de exemplos contextuais que façam parte do cotidiano do aluno surdo etc., que possam favorecer essa aprendizagem.

Nos casos de T.S., em momento algum houve destaque para a construção da palavra “presente”, pois afinal o modelo de escrita correta já estava exposto no livro de história, mas o incidente contribuiu para a memorização correta desta.

Quando passei a fazer essas pequenas intervenções com mais frequência, nos momentos em que eram necessárias, como uma estratégia para contribuir nos aprendizados de T.S., os avanços referentes a sua construção de significado de palavras associada à escrita correta foram perceptíveis, principalmente nos casos em que as discussões aconteciam na presença da professora de português.

Cabe lembrar que essas intervenções não aconteceram exclusivamente na sala de aula, mas também na sala de recursos junto com a professora responsável.

Para exemplificar, apresento outro fato ocorrido com a professora de Geografia durante a explicação do conteúdo abordando “mapas”. Diferentemente da professora de história, esta sabia alguns sinais básicos de Libras. Segue o diálogo:



## Diálogo 2

1. *A professora coloca um mapa de Goiás no quadro e pergunta:*
2. *- O que é isso?*
3. *Após tradução/interpretação, T.S. responde em Libras:*
4. *- Parece o estado de Goiás. (INT verbalizou para a professora)*
5. *Prof.: - Não, mas o que é? (professora roda o braço em torno de todo o mapa). INT. traduz/interpreta.*
6. *T.S. responde:*
7. *- Não sei. Parece um mapa que mostra um lugar, Goiás.*
8. *INT. verbaliza traduzindo*
9. *Prof. diz:*
10. *- Não, mas parece que ele mostrou o sinal de geografia, não foi não?*
11. *INT. responde fazendo a interpretação para T.S.:*
12. *- Mas no contexto, entende-se como mapa. No sinal de geografia é acrescentado o sinal de disciplina.*
13. *Prof. solicita:*
14. *- Pede pra ele escrever o que é isso. Vamos ver se ele consegue.*
15. *INT. traduz/interpreta.*
16. *T.S. vai até o quadro, pega o giz e escreve "MPA".*
17. *Prof. Vê e reconhece o erro ortográfico:*
18. *- é mesmo, ele escreveu errado...esqueceu do "A", mas é o que eu esperava.*
19. *Neste momento eu, como intérprete, acrescento oralmente e em Libras:*
20. *- Tem sinais que mesmo sendo os mesmos, mudam de significado dependendo do contexto.*
21. *Prof. responde:*
22. *- Ah!*
23. *Prof. vira para T.S. e tenta comunicar em sinais com T.S:*
24. *- Você é joia (faz o sinal de joia).*
25. *E pergunta para a intérprete como se faz em Libras para dizer que faltou a letra "a" na palavra que ele escreveu no quadro.*
26. *INT. vai fazendo os sinais correspondentes, devagar, e Prof. vai repetindo para T.S. que entende a tentativa de comunicação direta dela (professora) com ele.*
27. *T.S. responde:*
28. *-OK. Obrigado. E escreve a palavra "mapa" no canto do caderno de geografia destacando-a.*

Neste Diálogo 2, as frases de número 10 (da professora de Geografia) e 12 (da intérprete)

10. - *Não, mas parece que ele mostrou o sinal de geografia, não foi não?*

11. INT. *responde fazendo a interpretação para T.S.:*

12. - *Mas no contexto, entende-se como mapa. No sinal de geografia é acrescentado o sinal de disciplina.*

remetem novamente ao entendimento dos aspectos estruturais linguísticos semânticos da Libras, que podem influenciar na tradução. Os sinais “mapa” e “geografia” são polissêmicos e, conforme explicitado pela intérprete, o sinal de “geografia” na Libras, para ser compreendido de maneira adequada, deve ser acrescido do sinal de “disciplina”. No caso do Diálogo @, T.S. tentava responder a pergunta da professora sobre o que seria o objeto que ela mostrava no quadro e, pelo contexto, respondeu “mapa”.

A frase de número 16 de T.S

16. *T.S. vai até o quadro, pega o giz e escreve “MPA”.*

mostra a resposta escrita de T.S que corresponde ao sinal “mapa” feito por ele anteriormente, comprovando a tradução da intérprete.

Outro fator interessante a ser comentado é a forma ortográfica que T.S. escreveu a palavra no português “mapa”. Nota-se que houve uma omissão da primeira vogal “a”. Trata-se de uma característica de um sujeito que está no início do processo de aquisição da escrita.

Tal característica também pode ser comum em sujeitos surdos que não tem familiaridade com a escrita de certas palavras ou mesmo por não utilizá-la frequentemente em seu repertório vocabular cotidiano.

Além disso, com relação à escrita e leitura de palavras, Giacomini (2007) e Capovilla (2001) fazem uma comparação precisa entre ouvintes e surdos que estão no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Segundo estes autores

As palavras são os itens lexicais naturais com que a criança ouvinte pensa e se comunica, assim como os sinais são os itens lexicais naturais com que a criança surda pensa e se comunica. Porém, enquanto a decodificação grafofonêmica da escrita alfabética pela ouvinte reproduz automaticamente a imagem fonológica das mesmas palavras com que ela pensa e se comunica no seu dia-a-dia, a decodificação grafoquirêmica (soletração digital) dessa mesma escrita pela surda é incapaz de reproduzir direta e automaticamente a imagem quirêmica (da mão) dos sinais naturais com que ela pensa e se comunica no seu cotidiano. É precisamente

essa incapacidade da escrita alfabética de sinalizar diretamente à mente da criança surda, como fala a das ouvintes, que faz com que ela pareça tão artificial, impessoal e arbitrária à criança surda, e que torna o processo de aprendizagem de leitura e escrita alfabética da Língua Portuguesa tão penoso e frustrante para ela. (GIACOMET, 2007 p. 3)

Foi possível perceber claramente a tentativa de T.S. de buscar na memória a escrita da palavra. Isto nos faz pensar na possibilidade de ele já ter visto a palavra “mapa” escrita em outro lugar e, assim, tentou reescrevê-la. Porém, tanto devido as suas dificuldades linguísticas justificadas pelas diferenças de modalidades interlínguas (língua portuguesa com modalidade oral auditiva e Libras com modalidade espaço-visual) e também por estar em processo de aquisição da escrita, um breve erro aconteceu e foi comentado pela professora de geografia, conforme exposto na frase de número 18 do Diálogo 2:

*18. - é mesmo, ele escreveu errado...esqueceu do “A”, mas é o que eu esperava.*

Outro dado interessante foi o sinal “jóia” feito pela professora de geografia, conforme a frase número 24:

*24. Você é joia (faz o sinal de joia).*

Este sinal, tanto na Libras como na língua portuguesa, representa um mesmo sentido quando feito com a mão (polegar distendido), isto é, tem uma mesma interpretação, sendo, portanto, igualmente compreensível em ambas indicando algo positivo (certo!, tudo bem!).

Se pensarmos na sua escrita em português (“jóia”), provavelmente T.S. também poderia fazer certa confusão no seu sentido contextual, pois a palavra em si tanto pode remeter a uma “jóia de ouro”, por exemplo, ou mesmo à “jóia” conforme usado no diálogo. Porém, como a representação simbólica com a mão é a mesma, não houve nenhum equívoco, ou seja, foi imediatamente compreendida por T.S., não gerando dúvidas quanto ao seu sentido, por ser algo comumente usado pelos ouvintes e pelos surdos.

Neste, tal como no Diálogo 1, T.S novamente reescreve a palavra “mapa” da maneira correta no caderno, parecendo ser uma forma de estratégia de memorização visual da ortografia da palavra:

28. OK. Obrigado. E escreve a palavra “mapa” no canto do caderno de geografia, destacando-a.

Já na aula de português, enquanto a classe copiava o texto do quadro, T.S. inicia outro diálogo com o intérprete:

### Diálogo 3

1. T.S.: - Ontem eu estava com J. (outro intérprete que é amigo de T.S. que sempre o acompanha em passeios e diálogos pelo facebook) e ele me ensinou o sinal desta palavra (mostra a palavra “como” escrita e faz o sinal).
2. Vendo a palavra e o sinal, perguntei em Libras onde ele havia visto esta palavra.
3. T.S. mostra a mensagem que recebeu pelo celular de seu amigo outro ouvinte: “Vou começar a musculação rápido para ficar forte como touro. Vamos?”.
4. T.S. acrescenta que ao ver a mensagem, não sabia o que significava a palavra “como” e, quando teve oportunidade, perguntou para J. o que era.
5. Sinalizando, intérprete diz:
6. - Sim, entendi. Mas aqui (passa o dedo na frase e aponta palavra “como”), outro sinal para esta palavra traduziria melhor a frase, por causa do contexto. Eu usaria outro sinal (e faz o sinal de “igual”).
7. T.S. sinaliza:
8. - Ah! Igual na palavra “presente”, por causa do contexto.
9. INT. afirma que sim e diz:
10. - Vamos perguntar para professora de português?
11. T.S. aceita, afirmando com a cabeça.
12. Após repassar todo o acontecido para a professora de português, ela interveio com muita dedicação achando interessante também repassar a explicação aos demais colegas.
13. Prof. escreve no quadro duas frases sublinhando a palavra “como”:
  - a. Eu quero ficar forte como um touro.
  - b. Como você conseguiu fazer isso?
14. E chama a atenção dos alunos para a explicação.
15. Prof.: - Pessoal, dê uma olhada aqui no quadro, para ver uma explicação que vai ajudar vocês e o T.S. a entender o sentido de palavras dentro de uma frase, que pode variar por causa do contexto.
16. - Olhem essas frases. – O que elas têm em comum?
17. V. responde: -Uai professora o tipo de frase?

18. *Prof.: - OK pessoal, uma é afirmativa e a outra inter...*
19. *Alunos respondem juntos: - Interrogativa.*
20. *T.S. apenas presta atenção na tradução/interpretação da intérprete.*
21. *Prof.: O que mais?*
22. *W.: O “como”, claro né!*
23. *Prof.: - Muito bem. O “como” é igual, mas e os sentidos das frases são os mesmos?*
24. *Alunos: - Não !*
25. *Prof.: - Isso mesmo ! – Aqui vocês podem perceber que na primeira frase o “como” transmite a ideia de comparação, nós chamamos de conjunção comparativa.*
26. *- Bom, na verdade vocês ainda não estudaram a parte das orações coordenadas e subordinadas. Isso vai ser mais para frente, mas é importante vocês já irem percebendo isso. Quando falamos de contexto precisamos olhar a frase toda e não só a palavra.*
27. *- Olha aqui oh! Na segunda frase, o que seria? Qual o sentido?*
28. *W.: - Explicação?!*
29. *Prof.: - Isso mesmo. Então pessoal, passem a olhar mais isso: o sentido do contexto todo para entender o que se pretende passar, qual a mensagem que se quer passar.*
30. *Alunos voltam a copiar o texto do quadro.*
31. *Prof. pergunta para INT.: - Será que ele (T.S.) entendeu isso? (Pergunta para INT.)*
32. *Após traduzir toda a fala da professora, a INT remete a pergunta da professora para T.S.*
33. *T.S. – O quê? (INT. traduz verbalmente para a Prof.)*
34. *Prof.: - Diz para ele que precisa olhar a frase toda. Cada palavra pode ter uma função na frase e o conjunto é que dá um sentido, uma intenção. É o contexto. Depois, quando eles forem estudar melhor sujeito, predicado, adjunto etc. ele vai entender melhor ainda.*
35. *INT. traduz.*
36. *T.S. faz o sinal: - mais ou menos.*
37. *INT. dá uma ideia para professora desenhar sobre a palavra “touro”, a cabeça de um simulador de touro e sobre a palavra “eu” uma pessoa para passar melhor a ideia de comparação. Ao mesmo tempo que dá a ideia, vai fazendo a tradução/interpretação para T.S., que aprova a ideia.*
38. *Prof.: - Ah, é mesmo! Bom, porque ele faz a assimilação entre a imagem e a palavra. (INT. traduz)*

39. a ideia de comparação. (Ao mesmo tempo que dá a ideia, vai fazendo a tradução/interpretação para T.S., que aprova a ideia).
38. Prof.: - Ah, é mesmo! Bom, porque ele faz a assimilação entre a imagem e a palavra. (INT. traduz)
- Prof. faz os desenhos e, quando vira para explicar mais uma vez para T.S., ele se adianta após observar os detalhes:
40. T.S. sinaliza: - Entendi! (INT. verbaliza)
41. Prof.: - Olha só ! Mas ele é sabido hein, já entendeu tudo....(prof. ri)
42. - Menina, mas a tal da imagem é importante mesmo. – Parece que facilita tudo. (Prof. diz olhando para INT. que traduz para T.S.)
43. T.S. ri também, balançando positivamente a cabeça.
44. Prof.: - Ah, mas olha aqui ó! Nessa outra frase: - Como você conseguiu isso?
45. - Como vou desenhar isso? ó, tá vendo, nem tudo tem como fazer imagem na hora! (INT. traduz.)
- 46 Prof. continua: - Aqui se eu perguntar usando só uma palavra: Conseguiu? Você,
47. T.S., entende? (prof. pergunta colocando a palavra “conseguiu” sozinha num outro lugar no quadro).
48. T.S. responde sinalizando: - O quê? Conseguir o quê? (e olha para a prof. e, posteriormente para mim, intérprete, procurando mais detalhes na pergunta que a professora fez)
49. Prof.: - Então, é isso mesmo! Você não sabe o que conseguiu, precisa de mais informação aqui. – Por isso que esse “como” tem sentido de explicação. (INT. traduz).
50. T.S. faz a expressão de entendimento com a boca e sinaliza: - Ah! Agora ficou claro. (INT. verbaliza interpretando).
51. INT. diz verbalmente e sinaliza para T.S.: - Mas aqui é bom falar, professora, que isso não significa que o outro intérprete errou, porque na verdade nós não sabemos exatamente o que ele estava pensando ou o que ele usou de outros exemplos.
52. Prof.: - Sim, claro. Mas o importante é se ele entendeu agora com esses exemplos. Entendeu? (Prof. olha para T.S.)
53. T.S. balança a cabeça positivamente.

Todos os diálogos, anteriormente apresentados, demonstram claramente uma relação entre a forma escrita de uma palavra associada ao seu contexto. E, no Diálogo 3, a palavra discutida foi “como”. Nas frases de número 8, 9 e 10:

8. - Ah! Igual na palavra “presente”, por causa do contexto.
9. INT. afirma que sim e diz:
10. - Vamos perguntar para professora de português?

evidenciam as lembranças de T.S. quanto à semelhança dos aspectos semânticos ocorridos em situações anteriores como na da palavra “presente”, o que demonstra um certo entendimento do assunto.

Mas o convite da intérprete em buscar mais informações linguísticas com a professora de português gerou uma discussão gramatical interessante, conforme mostra as frases de número 25 até a 28 e 34, para tentar explicar a T.S. os diferentes sentidos da palavra “como”:

*25. Prof.: - Isso mesmo ! – Aqui vocês podem perceber que na primeira frase o “como” transmite a ideia de comparação, nós chamamos de conjunção comparativa.*

*26. - Bom, na verdade vocês ainda não estudaram a parte das orações coordenadas e subordinadas. Isso vai ser mais para frente, mas é importante vocês já irem percebendo isso. Quando falamos de contexto precisamos olhar a frase toda e não só a palavra.*

*27. - Olha aqui oh! Na segunda frase, o que seria? Qual o sentido?*

*28. W.: - Explicação?!*

frase de número 34 do Diálogo 2:

*34. Prof.: - Diz para ele que precisa olhar a frase toda. Cada palavra pode ter uma função na frase e o conjunto é que dá um sentido, uma intenção. É o contexto. Depois, quando eles forem estudar melhor sujeito, predicado, adjunto etc. ele vai entender melhor ainda.*

a professora comenta que nos anos posteriores os alunos aprenderão melhor sobre uso de conjunções, orações coordenadas, sujeito, predicado, sentido explicativo e comparativo etc.. Nestes casos, será essencial a presença do intérprete de Libras para evidenciar as diferenças interlínguas. Um dos aspectos mais problemáticos da escrita do surdo em português é a falta de conectores e marcadores de desinência verbal e nominal, que não existem em Libras. O que marca o tempo verbal, a coesão e coerência textuais etc. na Libras são outros sinais e não a adição de letras às palavras ou palavras às frases. São duas línguas com gramáticas totalmente distintas!

Por isto, se a professora souber que existem essas diferenças, ela poderá realizar um trabalho conjunto com o intérprete, em que será necessário um

repertório contextual de exemplos que salientem e permitam um melhor entendimento dessas diferenças.

Outra parte que merece uma discussão é quando a professora usa o verbo “conseguir” para tentar descrever o sentido explicativo da palavra “como” em um dos diferentes contextos em que pode ser usado, conforme mostra as frases de número 47 até 50 do Diálogo 3:

46. *Prof. continua: - Aqui se eu perguntar usando só uma palavra: Conseguiu? Você, 47. T.S., entende? (prof. pergunta colocando a palavra “conseguiu” sozinha num outro lugar no quadro).*
48. *T.S. responde sinalizando: - O quê? Conseguir o quê? (e olha para a prof. e, posteriormente para mim, intérprete, procurando mais detalhes na pergunta que a professora fez)*
49. *Prof.: - Então, é isso mesmo! Você não sabe o que conseguiu, precisa de mais informação aqui. – Por isso que esse “como” tem sentido de explicação. (INT. traduz).*
50. *T.S. faz a expressão de entendimento com a boca e sinaliza: - Ah! Agora ficou claro. (INT. verbaliza interpretando).*

Quando a intérprete faz a interpretação da pergunta “Conseguiu?”, automaticamente T.S. tenta saber “o quê conseguiu?”, isto é, a própria pergunta dele posterior “o quê?” o levou a entender que por falta de argumentos na primeira pergunta, uma dúvida ficou no ar e exigiu uma complementação para dar um sentido melhor e desencadear o entendimento. Por exemplo, poderia ser “Conseguiu dormir?”.

Porém, para a professora que esperava promover uma ideia explicativa para descrever melhor o uso do “como”. Logo seria: como conseguiu dormir? Mesmo assim, com base nos exemplos explicativos da professora, T.S. conseguiu compreender que a palavra “como” seria usada como uma forma de complementar uma informação que faltava naquele momento da pergunta e que, no caso, tal complemento promoveria o entendimento de explicar como conseguiu algo (Ex: como você conseguiu dormir?)

Conforme exposto até o momento, as discussões envolvendo uma determinada palavra, seja com preocupação quanto a sua forma escrita correta ou sentido, foram se tornando cada mais evidentes no cotidiano da sala de aula.



Mas sobre a questão do sentido do contexto, a professora faz um comentário (frase número 28 do Diálogo 3)

*28.Prof.: - Isso mesmo. Então pessoal, passem a olhar mais isso: o sentido do contexto todo para entender o que se pretende passar, qual a mensagem que se quer passar.*

e se esquece de que para o ouvinte que está imerso na oralidade, o sentido contextual não remete a um problema, uma vez que sua condição linguística emergida nos aspectos fonético-fonológicos lhe atribuem certa facilidade de apreensão dos fatos. No entanto, para o surdo é diferente e trata-se de algo difícil, pois a tarefa de decodificação está inserida, no primeiro momento, aos aspectos tradutórios (correspondência palavra-sinal) muitas vezes acontecendo na proporção palavra-por-palavra, depois buscando um sentido na frase para posteriormente entender o contexto geral no texto. Isto, para o surdo, é visto como um “peso”.

A partir dos dados acima, vale a pena discorrer um pouco mais sobre as distinções das estruturas linguísticas, os aspectos morfossintáticos da Libras e da língua portuguesa, na construção de frases.

Vários estudos apontam que, na construção de frases, a ordem das palavras constituintes da estrutura frasal apresenta um papel significante. Porém, observou-se que os elementos básicos presentes numa frase, independente da ordem, são: sujeito (S), objeto (O) e o verbo (V). De acordo com as investigações, a ordem dominante pode variar entre as línguas orais podendo ser: SOV, SVO ou VSO. (QUADROS, 2004; CHOMSKY, 1993).

Na Libras, Ferreira-Brito (1995) mostra em seus estudos que esta ordem das palavras constituintes da frase apresentam certa flexibilidade, podendo ter várias possibilidades de ordenação mas, mesmo assim, a ordenação básica comumente encontrada corresponde a ordem SVO.

Ex: Ele gostar futebol.

Temos a palavra/sinal que se refere a ele que é o sujeito, mas quando é produzido o sinal o emissor aponta o dedo direcionando, também, o olhar para o referente “ele”. Posteriormente, sinaliza o objeto “futebol” em um determinado espaço/local (a frente do corpo, por exemplo) e, finalmente acrescenta o verbo

sinalizado “gostar”. Neste caso, o verbo gostar não apresenta concordância devido ao local onde é realizado o sinal.

De acordo com Quadros (2004), a “ordem OSV e SOV ocorrem somente quando há alguma coisa a mais na sentença, como a concordância e as marcas não-manuais” (as expressões faciais e corporais). (p. 140)

Ex: Televisão, ele assistir. (OSV)

Neste caso, no primeiro momento a palavra/sinal “televisão” que se refere ao objeto é demarcada num lugar no espaço neutro. Posteriormente, o emissor ao se referir a “ele” aponta com o dedo direcionando para a pessoa a que se refere (“ele”) juntamente com o olhar voltado para essa pessoa (“ele”). E, finalmente, ao produzir o sinal do verbo “assistir”, o emissor volta novamente o seu olhar para o local onde o objeto “televisão” foi anteriormente demarcado e reforça o local apontando o dedo. Neste caso o verbo concorda com o objeto.

Da mesma forma na ordem SOV, temos:

Ex: Ele, futebol gostar.

Também, na construção de frases na Libras não são usadas conjunções, artigos e preposições durante a produção dos sinais, estes não são sinalizados. Assim sendo, é comum encontrarmos a falta destes quando na escrita da língua portuguesa, uma vez que na maioria das vezes é notória a influência do uso da estrutura frasal da Libras nesta escrita, desencadeando erros gramaticais e até mesmo podendo comprometer a interpretação de uma frase ou texto. (Quadros, 2004; Mokva e Mendes 2010).

Com relação ao verbo, de acordo com Quadros (2004), na Libras existem dois tipos de verbos: os verbos com concordância (se flexionam em pessoa e número, isto é, quando o sinal, ao ser produzido, é feito se direcionando para o local onde o sujeito ou o objeto se encontram ou foram referidos no espaço neutro. Ex.: ajudar, proteger, responder, perguntar etc.) e verbos sem concordância (não se flexionam em pessoa e número e não tomam afixos locativos, isto é, os sinais são produzidos num único ponto de articulação fixos em uma região do corpo. Ex.: conhecer, gostar, ter, aprender etc.). (p.201)

Ainda sobre o verbo, enquanto no português a flexão do verbo referente à pessoa e ao número, assim como a forma em que é conjugado indica o tempo (passado, futuro ou presente) acontecem a partir de mudanças na palavra escrita, na Libras o sinal que representa o verbo em si é subentendido sempre

no infinitivo, sendo sua conjugação demarcada pelo acréscimo de um outro sinal que indica o futuro ou o passado. (QUADROS, 2004)

As frases de número 26 até a 29 do Diálogo 5 explicitam tal exemplo:

*INT. continua explicar em Libras para T.S.: Ah, Ok. Agora entendi. Mas faltou você usar o complemento do verbo na Libras para mostrar que o mundo já está pronto...o mundo ficou pronto no passado e não hoje ou no futuro...porque na Libras fica: "Passado, Deus fazer mundo. Ele demorar 7 dias conseguir fazer." (INT. vai reproduzindo oralmente a conversa para P.R.)*

*27. T.S.: Ah, verdade, porque se não a pessoa não sabe. Eu preciso mostrar. (INT. traduz oralmente)*

*28. INT. continua em Libras: Isso mesmo! Mas quando eu uso o sinal de passado junto com o verbo na Libras, ao escrevê-lo para o português muda o jeito de escrever para indicar este passado. Na frase que você fez aqui, olha o verbo "fazer"....mostra a frase para T.S....ele muda a escrita. (INT. vai reproduzindo oralmente para P.R.).*

*29. P.R.: Ah tá, isso é importante. Aqui oh.... chama a atenção de T.S. para a palavra....ao invés de "fazer" você usa "Fez" para indicar o passado. (INT. traduz para T.S.). Consegue entender??*

Esta diferença na forma de "conjugação" dos verbos desencadeia uma grande dificuldade no entendimento e uso dos verbos adequados na escrita da língua portuguesa. Para muitos surdos, as diferenças da palavra escrita quando nas conjugações exigem muita memorização de pequenas partes da palavra e que nada correspondem com os sinais.

Há também, no Diálogo 3, na frase de número 51, um resgate da questão tradutória exposta pela intérprete:

*51. INT. diz verbalmente e sinaliza para T.S.: - Mas aqui é bom falar, professora, que isso não significa que o outro intérprete errou, porque na verdade nós não sabemos exatamente o que ele estava pensando ou o que ele usou de outros exemplos.*

Conforme descrito anteriormente no campo teórico desta pesquisa, ser tradutor não é ser aquele que sabe duas línguas e que simplesmente transpõe palavras de uma língua para outra, também não é só aquele que reconstrói significados. Esse profissional precisa conhecer e saber a cultura, a linguística das línguas fontes e alvo, além de ter experiência na vida social. (SEGALA, 2010)

Ao descrever a figura de um tradutor de Libras, pode-se dizer que ele é visto como alguém que tenta tornar compreensível aquilo que, a priori, é ininteligível. Através da percepção de movimentos e expressões ligadas às características linguísticas, ele transpõe a barreira do idioma e transforma valores, ideias, estranhamentos e estruturas inerentes da língua em que se propõe a traduzir em algo perceptível – e também compreensível - em outro código linguístico (competência linguística envolvendo bimodalismo).

Para a tarefa de traduzir duas línguas tão distintas, é necessário que se faça uma recodificação totalmente nova, buscando não somente saber - de modo satisfatório - o léxico das línguas presentes no processo tradutório, mas também ter conhecimento sobre a experiência cultural e as nuances linguísticas de cada uma delas.

Georges Mounin (1975) complementa que o tradutor não deve conceber a tradução como uma mera operação linguística, pois é impossível fazer uma tradução somente através das gramáticas das línguas que estão envolvidas no processo. É preciso que se faça, antes de tudo, um estudo e uma análise da cultura da língua-alvo, isto é, não é somente traduzir o *sentido* das palavras, mas se faz necessário conhecer igualmente as coisas, ideias e valores a que o texto e/ou a fala se refere(m)..

Além disso, o processo de tradução não acontece de forma linear, reproduzindo palavra por palavra do original (língua fonte) para a língua alvo. O que se deve atentar é para a absorção do contexto real da língua fonte, na qual o uso de palavras/sinais certos na língua alvo reproduz e se aproxima ao máximo do original (língua fonte). Afinal, segundo Benjamin (2004) “às traduções provam serem intraduzíveis não por causa do seu peso, mas sim por razão da ligeireza com que nelas é fixado o significado”.

Voltando a discorrer sobre os aspectos dos sentidos contextuais, episódios semelhantes já aconteciam anteriormente com os demais alunos, mas para T.S. passaram a ter outro significado, isto é, a construção de sentidos de uma palavra na língua portuguesa e na Libras passou a acontecer de uma forma mais consciente, já que sempre, ao final das discussões, se preocupava em demarcar a escrita correta da palavra discutida em seu caderno, sendo esta uma estratégia de memorização visual da grafia correta ou mesmo para buscas posteriores de confirmação da grafia associada ao sentido.

Foi possível observar que nos diálogos a discussão comunicativa em que a escrita da língua portuguesa causava certo “estranhamento” para T.S., era a que mais chamava a sua atenção. Isto contribuía para a necessidade do lembrete escrito que T.S. sempre fazia no final do seu caderno, parecendo auxiliá-lo na memória visual sobre a ordem correta ortográfica da palavra e também quanto ao seu uso contextual, contribuindo tanto para o aumento vocabular como para o desenvolvimento de sua competência linguística, em ambas as línguas, baseando-se nas diferenças interlínguas.

De acordo com Bakhtin,

A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita). (2000, pg.98)

E ainda que

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN 2000, pg.98)

Este ato de T.S. em reescrever ou demarcar palavras que eram discutidas entre ele e o professor e entre ele e o intérprete, quanto aos sinais com palavras escritas correspondentes, pareceu tornar-se uma espécie de estratégia para a aquisição de sua escrita/leitura.

Após esses e outros episódios semelhantes, foi possível perceber que as aulas de português e demais disciplinas tornaram-se mais interessantes para T.S.

Na verdade, T.S. percebeu que as informações e conhecimentos contidos nos conteúdos apresentados no ambiente escolar, de certa forma, contribuía para a compreensão de contextos distintos que aconteciam em seu cotidiano. Compreendeu, também, que mesmo uma palavra com representação gráfica única poderia aparecer em outros contextos com sentidos diferentes.

Com isso, a escola passou a ser vista por T.S. como um local que poderia, sim, contribuir para novas aprendizagens e novos conhecimentos que lhe seriam úteis para conviver e se adaptar às novas realidades socioculturais presentes no

seu cotidiano bicultural – bilíngue. Nesta condição, a Língua portuguesa é vista pelo sujeito surdo como uma língua estrangeira.

Segundo Bahktin (2000),

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (pg.97)

Cabe aqui, também, um destaque sobre a importância da imagem visual auxiliada pelo intérprete à professora de português no segundo diálogo.

Conforme dito anteriormente, pela condição biológica do sujeito surdo, sua habilidade visual pode proporcionar maior experiência de mundo, seja ela no campo físico, estético, linguístico, sociocultural etc., contribuindo para sua identidade.

Assim sendo, a imagem visual para o surdo tem sim a sua importância e quando associada a uma palavra, frase etc., contribui para a formação de um contexto significativo.

Porém, conforme exposto pela professora de português na frase de número 37 no Diálogo 2:

*37. INT. dá uma ideia para professora desenhar sobre a palavra “touro”, a cabeça de um simulador de touro e sobre a palavra “eu” uma pessoa para passar melhor*

*38. Prof.: - Isso mesmo. Então pessoal, passem a olhar mais isso: o sentido do contexto todo para entender o que se pretende passar, qual a mensagem que se quer passar.*

podem acontecer situações em que uma palavra ou contexto não seja representável por imagens, mas isto não indica impossibilidade de compreensão por parte do aluno surdo. Nestes momentos, cabe ao intérprete remeter-se a estratégias de tradução-interpretação que permitam ao surdo construir um sentido compreensível, seja por meio de exemplos contextualizados ou mesmo de representação dialógica com uso de classificadores, dentre outros, que contribuam para esta construção.

Destaca-se também a importância do papel do intérprete educacional em buscar, antecipadamente, possíveis planejamentos coletivos com os professores, a fim de poder orientá-lo tanto sobre a condição do surdo no

entendimento das temáticas que serão abordadas quanto na escolha e/ou construção de recursos materiais que os auxiliarão, a ele (intérprete) e ao professor, na eficaz conduta didático-pedagógica durante o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lacerda,

É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, proporcionando que cada um cumpra efetivamente com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda. (2002. P.127)

Além disso,

o domínio e o conhecimento da Língua de Sinais não são suficientes para um bom desempenho do intérprete educacional. O intérprete precisa buscar recursos (livros, ilustrações, mapas entre outros) além de argumentações suplementares, previamente estudadas, para auxiliar o aluno surdo a construir os conhecimentos pretendidos. (LACERDA, 2002 p.125)

As citações de Lacerda nos fazem repensar o papel que o intérprete de Libras vem assumindo nas escolas públicas, quando tentam reproduzir a proposta de uma inclusão que não acontece.

O intérprete de Libras também pode auxiliar e/ou participar da construção coletiva de materiais didáticos, tais como produções textuais, atividades envolvendo contextos imagéticos, tradução/interpretação de textos gravados em Libras, para que o aluno possa fazer revisões em casa etc. Alguns exemplos de textos foram criados a partir da análise dos dados retirados da entrevista com os alunos surdos.

A partir dos relatos retirados das respostas de T.S. e E.V, nas entrevistas, verificou-se que sentiam a necessidade de serem mais autônomos para poderem resolver seus problemas de banco e outros mais, sem precisarem de um intérprete. Pensando nisso, surgiu a ideia de desenvolver um texto com o tema envolvendo os documentos pessoais (Anexo XII). Após conversar com a professora de português e com a professora da sala de recursos sobre a ideia, um pequeno texto foi criado, destacando-se as palavras e imagens dos principais documentos pessoais que poderiam ser usados pelos alunos surdos em seus cotidianos.

Porém, pensando nas suas características linguísticas e nas duas situações distintas em que T.S. tinha fluência em Libras, e em que E.V. conhecia

poucos sinais, o texto foi filmado em Libras por mim, intérprete, com a intenção de que ambos, posteriormente, pudessem explorar o texto na modalidade escrita, em língua portuguesa, e na modalidade espaço visual, em Libras.

Decidiu-se que o texto escrito (ANEXO XII) seria trabalhado em sala de aula pela professora de português, e o texto em Libras na sala de recursos, comigo (intérprete) e com a professora de recursos, uma vez que a professora de recursos não sabia Libras.

No primeiro momento, T.S. e E.V. tiveram contato com o texto em Libras e o texto escrito na sala de recursos. Foi entregue a eles o texto escrito para que tentassem acompanhar. O texto escrito continha também imagens correspondentes a cada documento citado, com a intenção de facilitar a compreensão contextual do tema.

O filme contendo a tradução do texto foi passado duas vezes. T.S. logo demonstrou o entendimento do texto em Libras, mas E.V. expressava claramente seu desentendimento.

Percebendo isso, a professora de recursos teve a ideia de passar novamente o vídeo. Nesta terceira vez, T.S. interviu num pequeno diálogo com E.V. quando apareceu o sinal de “identidade”. T.S. pegou a folha do texto escrito mostrou a imagem da figura da “identidade”.

#### Diálogo 4

1. *T.S. sinalizou para E.V.: - Percebeu o sinal “identidade” (fez o sinal)?*
2. *Pegou a folha do texto escrito e mostrou a imagem da figura da “identidade” para E.V. fazendo depois novamente o sinal identidade.*
3. *E.V. prestou atenção e repetiu o sinal.*
4. *Depois T.S. pegou a folha e foi observando as palavras. E sinalizou:*
5. *- Diversas palavras cumpridas. – Difícil!*
6. *E.V. voltou a observar o vídeo.*
7. *Após terminar, a professora de Recursos interveio com algumas perguntas que anteriormente tínhamos preparado para trabalhar a interpretação do texto em Libras:*



8. P.R.: *o que vocês entenderam do texto? (INT. traduziu sinalizando para E.V. e T.S).*
9. T.S. *respondeu sinalizando: - Do vídeo?! Mostra sobre documentos. Identidade.*
10. E.V. *vendo a resposta de T.S. faz o sinal de identidade para a professora.*
11. P.R.: *- Isso! Mas onde vocês acham que esses documentos são usados? A identidade, por exemplo? (INT. traduz sinalizando)*
54. P.R.: *- Aliás, vocês têm identidade? (INT. traduz)*  
*E mostra no texto escrito a figura da identidade.*
55. T.S. *responde: - Não, eu rasguei. (INT. verbaliza traduzindo)*
56. P.R.: *- Rasgou? Mas por quê?*
57. T.S. *responde: - A foto ficou feia. Eu rasguei. (INT. traduz verbalizando)*
58. P.R.: *- Não, mas não pode rasgar, é um documento muito importante. Mesmo ficando feio na foto, não pode. Se você morrer ou sumir, como vão saber que foi você? O documento de identidade é o que prova quem você é. Suas características físicas, seus dados pessoais, onde nasceu etc. (INT. traduz sinalizando)*
59. T.S.: *- Eu não sabia, meu irmão me entregou e eu achei que fiquei muito feio e rasguei. (INT. traduziu para o português oral)*
60. P.R.: *- Agora precisa fazer outra. Como vai resolver coisas no banco, por exemplo? (INT. sinalizou)*
61. T.S.: *- Não, tem o cartão. Eu uso. (Mostra o cartão do INSS retirando-o da carteira) (INT. traduz verbalizando)*
62. P.R.: *- Mas se você perder ou quebrar o cartão vão te pedir identidade, e cadê?*
63. *- Não tem. (INT. traduz sinalizando)*
64. E.V. *fica apenas observando o diálogo. Pega sua carteira e fica procurando algo dentro. De repente retira a sua identidade.*
65. P.R.: *- Olha aí, o E.V. tem a dele. Precisa ter! Depois vamos providenciar. (INT. traduz sinalizando)*
66. P.R. *vira para INT. e faz comentário: - Está vendo, eu fico com dó porque eles não recebem orientação em casa de nada. Sobra tudo para a escola. Por isso que não tem como cobrar muita coisa deles de conteúdo. Alguns professores acham ruim, mas está na lei. Não tem como reprovar. Olha o E.V. quase nem sabe sinais, imagina se vai conseguir entender conteúdo.*

Pelo Diálogo 4, conforme mostra as frases de 1 até 3:

1. T.S. *sinalizou para E.V.: - Percebeu o sinal "identidade" (fez o sinal)?*
2. *Pegou a folha do texto escrito e mostrou a imagem da figura da "identidade" para E.V. fazendo depois novamente o sinal identidade.*
3. *E.V. prestou atenção e repetiu o sinal.*

percebe-se que E.V. vê em T.S. uma espécie de referência, modelo linguístico e identitário. Como E.V. não havia tido contatos com outros surdos e nem com outros intérpretes, antes de se relacionar com T.S., a intérprete local era a figura inicial representativa de uma língua de sinais.

Da mesma forma, vale ressaltar a figura de T.S. que, reconhecendo a condição linguística de E.V., evidencia seu papel mediador no ensino de sinais contribuindo para o desenvolvimento de E.V.

Já as frases de número 12 até a 16:

*12. P.R.: - Aliás, vocês têm identidade? (INT. traduz)*

*13. E mostra no texto escrito a figura da identidade.*

*14. T.S. responde: - Não, eu rasguei. (INT. verbaliza traduzindo)*

*15. P.R.: - Rasgou? Mas por quê?*

*16. T.S. responde: - A foto ficou feia. Eu rasguei. (INT. traduz verbalizando)*

mostram o desconhecimento de T.S. diante da importância e funcionalidade do documento de identidade no cotidiano. Provavelmente ninguém o havia advertido sobre isto.

Como representação de documento importante, T.S. tem como referência o uso do cartão do INSS, segundo mostra a frase de número 20 do Diálogo 4

*20. T.S.: - Não, tem o cartão. Eu uso. (Mostra o cartão do INSS retirando-o da carteira) (INT. traduz verbalizando)*

O contrário já ocorre com E.V. (frase de número 23 do Diálogo 4):

*23. E.V. fica apenas observando o diálogo. Pega sua carteira e fica procurando algo dentro. De repente retira a sua identidade.*

que já demonstra certo entendimento sobre o documento. Ao menos tem uma noção de que é importante andar com eles.

Já a frase de número 25 do Diálogo 4:

*24. P.R. vira para INT. e faz comentário: - Está vendo, eu fico com dó porque eles não recebem orientação em casa de nada. Sobra tudo para a escola. Por isso que não tem como cobrar muita coisa deles de conteúdo. Alguns*

*professores acham ruim, mas está na lei. Não tem como reprovar. Olha o E.V. quase nem sabe sinais, imagina se vai conseguir entender conteúdo?*

se refere ao último comentário da professora de recursos (PR) sobre o papel da escola não se resumir somente aos conteúdos que envolvam o desenvolvimento cognitivo, mas também o de promover uma percepção mais aguçada e significativa das coisas que fazem parte de seus cotidianos. São essenciais para se adaptarem e se interagirem no meio sociocultural em que convivem.

A seu ver, para os alunos com necessidades especiais, as ações que visam somente ao desenvolvimento dos seus aspectos cognitivos para o alcance de suas autonomias através dos conteúdos escolares é algo muito difícil devido as suas limitações biológicas e físicas.

Por isto a importância de se trabalhar também o entendimento e o significado funcional de coisas básicas com os quais os alunos convivem e que os permitirão viver em sociedade, tais como: a importância e uso dos documentos pessoais, autonomia sobre as questões de higiene pessoal, sobre a necessidade de orientação, direção e localização para se deslocarem de um lugar para outro, sobre o respeito mútuo para viver em sociedade etc.

De acordo com Vygotsky (2007), é por meio das interações sociais, onde as trocas de experiências acontecem, que aprendemos e internalizamos conceitos simbólicos nos quais o pensamento e a linguagem estão envolvidos. A partir disso, conseguimos organizar nossas ideias, percepções e reflexões que nos permitem ter um entendimento funcional das coisas que acontecem em nossa volta (percepção e entendimento dos acontecimentos, percepção do mundo) e, posteriormente, agir sobre eles.

Cabe esclarecer, também, que é equivocada a prioridade dada ao trabalho de inclusão que visa apenas socializar as crianças com necessidades especiais, que entende a ação de socializar associada à ideia das crianças serem aceitas pelos demais alunos e conseguirem, de certa forma, se comunicar, seja por gesto, fala, desenho etc. No caso dos alunos surdos, tenta-se promover esta ação através do ensino da Libras para os alunos da escola, mas dando prioridade para as salas onde o aluno surdo está cursando. Suas condições cognitivas básicas também são trabalhadas na sala de recursos

como: memória visual, associação figura-sinal, formas geométricas básicas, cores, frutas, etc.

Para trabalhar os aspectos cognitivos, ao início de todas as semanas, a professora de recursos entregava aos apoios tarefinhas para serem trabalhadas com as crianças com necessidades especiais. Tais tarefas focalizam a coordenação motora fina, memória visual, percepção visual/figura fundo, formas geométricas básicas e cores. Tem-se geralmente a produção de pintura, desenhos, pontilhados e uso de brinquedos de encaixe.

Porém, além de serem repetidas as tarefinhas geralmente são quase as mesmas para todas as crianças e nem sempre são discriminadas de acordo com a necessidade cognitiva real da criança com necessidade especial, isto é, nem sempre estão de acordo com o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra.

No caso dos alunos surdos, antes da pesquisa, as tarefas se resumiam a atividades que focalizavam o alfabeto manual e, em algumas situações, pequenas associações entre palavras escritas e sinal realizados através de jogos como dominó e jogo da memória, mas de frutas, verduras e animais que T.S. e E.V. já conheciam; e também jogos envolvendo formas geométricas básicas com o seu nome correspondente.

Como se tratava de tarefas repetidas, apesar dos atendimentos educacionais acontecerem duas vezes na semana, T.S. nem se manifestava em fazê-las e sempre fazia comentários de que não era mais criança e já sabia o alfabeto, ao contrário de E.V. que se confundia com a ordem do alfabeto. Mas tanto T.S. como E.V. demonstravam insatisfação devido ao uso das repetidas atividades que, segundo eles, eram direcionadas para crianças e não para eles. De acordo com eles “as imagens das figuras e os jogos que eram usados eram para crianças que estavam começando a aprender coisas na 1ª série”.

Quando alguma avaliação, tarefa ou cópia, referente a algum conteúdo de sala de aula (uma atividade extra, um questionário, uma prova escrita etc.), era passada para o aluno surdo e este, devido à sua condição limitada (demora mais para copiar os conteúdos do quadro), não conseguia realizá-la em sala, o aluno era encaminhado para a sala de recursos juntamente com o intérprete de Libras, para que fosse possível, então, concluir a tarefa.

Somente nestes momentos eram trabalhados os conteúdos de sala na sala de recursos. Mesmo assim, estes não eram adaptados nem para a Libras e nem para a realidade do aluno surdo, isto é, não havia uma preocupação em buscar inputs visuais que melhor contextualizassem tal conteúdo das atividades ou mesmo uma gravação em Libras que permitisse aos surdos, posteriormente, revisar o que foi trabalhado sobre o conteúdo.

Da mesma forma na sala de aula, os conteúdos não fomentavam contextos que faziam parte do cotidiano do aluno surdo, e nem mesmo buscava-se adaptar os conteúdos para Libras em vídeos, ou usar materiais visuais que facilitassem o entendimento do surdo.

O único recurso nestes momentos era o trabalho do intérprete de Libras. Tais atitudes não despertavam o interesse dos alunos surdos para os conteúdos escolares.

Após a pesquisa e o incremento de tentativas de novas ações conjuntas entre intérprete de Libras, professores e professora de recursos, foi possível perceber novos interesses por parte de T.S.

Inclusive, ao saber dos interesses de T.S. a partir da entrevista e dos diálogos em sala de aula, outro texto de título “Gênesis 2: 1-3” envolvendo a temática religiosa foi trabalhado. Deste texto, um episódio muito marcante foi uma atividade (Anexo XIII), que envolvia a construção de frases, cuja temática trabalhada de cunho religioso veio ao encontro dos interesses de T.S..

Tal temática foi de suma relevância para T.S., pois se tratava de um texto em que ele estava preparando para, futuramente, apresentá-lo em sua igreja, que direcionava um “breve estudo bíblico” entre os integrantes surdos de sua igreja.

Antes da atividade, ao texto retirado da Bíblia de T.S. foram inseridas figuras contextualizadas. Foi trabalhado, tanto em Libras como na escrita em português, até se ter a certeza do entendimento do aluno T.S.. O texto expunha brevemente sobre a passagem em que Deus fez o mundo em sete dias e descansou no último. As imagens contidas no texto auxiliaram muito T.S. a compreendê-lo integralmente.

Foram trabalhadas o significado contextual de palavras chaves do texto, a associação de palavras com imagens, a construção e entendimento de

pequenas frases em Libras usando as palavras e até mesmo de um breve resumo do texto em Libras etc.

As palavras usadas por T.S foram “céu”, “abençoar” e “Deus”.

No primeiro instante, T.S. criou uma frase em Libras. Posteriormente, concentrou-se em escrever cada palavra que representasse cada sinal feito por ele, cuja escrita se deu na frase: “Deus fazer mundo. Ele demorar sete dia fazer.”

Segue diálogo entre professora de recurso, intérprete e T.S., após a construção desta frase:

#### Diálogo 5

1. *P.R.: Bom então agora o exercício tá pedindo para criar uma frase. Aliás, para ele escolher uma palavra e fazer uma frase. (intérprete traduz em Libras para T.S.)*
2. *T.S.: Eu escolho “Deus”. Eu me lembro desse texto lá na igreja há muito tempo atrás. (intérprete traduz reproduzindo oralmente)*
3. *P.R.: Então, pensa em uma frase.*
4. *T.S. pensa...pensa.... vira para a intérprete, buscando uma espécie de aprovação da sua ideia, e faz uma frase em Libras: “Deus fez o mundo. Ele demorou 7 dias para fazê-lo”. (intérprete traduziu oralmente)*
5. *P.R.: Ótimo! Agora escreve aqui pra mim ver. (intérprete traduz)*
6. *T.S. tenta escrever as palavras tendo como referência a ordem dos sinais que ele fez quando produziu a frase em Libras.*
7. *T.S.: Escreve: “Deus fazer .... e pergunta para intérprete: como se escreve o sinal “mundo” ? (intérprete traduz oralmente)*
8. *T.S. tenta fazer uma datilologia para confirmar a ordem da escrita: M-D-O*
9. *P.R. pergunta: o que ele está tentando fazer?*
10. *INT. responde: Ele está perguntando como se escreve a palavra “mundo”.*
11. *P.R.: Ah tá! Mas ele tá tentando lembrar pela datilologia?!?!?*
12. *INT.: Sim, ele está buscando referências da escrita do português da palavra através da datilologia. Tentando relembrar a escrita correta. (intérprete faz a tradução em Libras para T.S. sobre o diálogo entre ela e P.R.).*
13. *T.S. incrementa: Sim, eu esqueci a ordem das letras da palavra.*
14. *P.R.: Sim, eu entendi. Faz pra ele então.*
15. *INT.: digita a palavra corretamente: M-U-N-D-O e posteriormente faz o reforço visual do sinal.*
16. *T.S.: continua a escrita de sua frase: “Deus fazer mundo...” para para pensar e, novamente se direciona para a intérprete perguntando sobre a escrita do sinal “demorar”: - Este sinal (faz sinal de demorar) como escreve? Eu não sei esse!*

17. P.R.: *percebe a pergunta e diz: Ah, esse ele também não sabe, né. Depois é bom trabalharmos mais essas palavras também !! Que sinal é esse que ele fez? (INT. traduz em Libras para T.S.).*
18. INT. *responde para P.R. mas já fazendo a datilologia para T.S.: D-E-M-O-R-A-R.*
19. T.S. *continua a escrita de sua frase: “Deus fazer mundo demorar 7 dia fazer”.*
20. P.R. *comenta: Nossa, até que a frase tem um sentido que dá pra gente entender. Legal! A gente percebe que ele entendeu o texto.*
21. T.S. *continua a escrita de sua frase: “Deus fazer mundo demorar 7 dia fazer”.*
22. P.R. *comenta: Nossa, até que a frase tem um sentido que dá pra gente entender. Legal! A gente percebe que ele entendeu o texto.*
23. P.R. *parabeniza T.S..*
24. Mas INT. *pergunta em Libras para T.S.: Mas aqui você quis dizer que Deus fez ou está fazendo o mundo em 7 dias? (INT. reproduz pergunta oralmente para P.R.)*
25. T.S. *responde: Não, que ele já fez. (INT. traduz oralmente)*
26. INT. *continua explicar em Libras para T.S.: Ah, Ok. Agora entendi. Mas faltou você usar o complemento do verbo na Libras para mostrar que o mundo já está pronto...o mundo ficou pronto no passado e não hoje ou no futuro...porque na Libras fica: “Passado, Deus fazer mundo. Ele demorar 7 dias conseguir fazer.” (INT. vai reproduzindo oralmente a conversa para P.R.)*
27. T.S.: *Ah, verdade.....porque senão a pessoa não sabe. Eu preciso mostrar. (INT. traduz oralmente)*
28. INT. *continua em Libras: Isso mesmo! Mas quando eu uso o sinal de passado junto com o verbo na Libras, ao escrevê-lo para o português muda o jeito de escrever para indicar este passado. Na frase que você fez aqui, olha o verbo “fazer” (INT..mostra a frase para T.S.). Ele muda a escrita. (INT. vai reproduzindo oralmente para P.R.).*
29. P.R.: *Ah tá, isso é importante. Aqui oh.....chama a atenção de T.S. para a palavra....ao invés de “fazer” você usa “Fez” para indicar o passado. (INT. traduz para T.S.). Consegue entender??*
30. T.S.: *Ah, entendi. Mas é difícil. Português é muito difícil...é diferente. (INT. traduz oralmente para P.R.).*
31. P.R.: *è verdade, mas depois vai acostumando!!*

Através do Diálogo 5, podemos perceber como o interesse de T.S. se modifica quando o material para estudo envolve algo com o qual está familiarizado.

Além disso, retoma-se aqui, mais uma vez, a importante colocação comparativa entre a estrutura linguística da Libras com a estrutura do português, durante o uso dos verbos e seus sentidos temporais nas frases de números 26

ao 29 do Diálogo 5, quando faz a comparação do passado e presente referentes ao verbo “fazer”:

*INT. continua explicar em Libras para T.S.: Ah, Ok. Agora entendi. Mas faltou você usar o complemento do verbo na Libras para mostrar que o mundo já está pronto...o mundo ficou pronto no passado e não hoje ou no futuro...porque na Libras fica: “Passado, Deus fazer mundo. Ele demorar 7 dias conseguir fazer.” (INT. vai reproduzindo oralmente a conversa para P.R.)*

*27. T.S.: Ah, verdade.....porque senão a pessoa não sabe. Eu preciso mostrar. (INT. traduz oralmente)*

*28. INT. continua em Libras: Isso mesmo! Mas quando eu uso o sinal de passado junto com o verbo na Libras, ao escrevê-lo para o português muda o jeito de escrever para indicar este passado. Na frase que você fez aqui, olha o verbo “fazer”.....mostra a frase para T.S....ele muda a escrita. (INT. vai reproduzindo oralmente para P.R.).*

*29. P.R.: Ah tá, isso é importante. Aqui oh.....chama a atenção de T.S. para a palavra....ao invés de “fazer” você usa “Fez” para indicar o passado. (INT. traduz para T.S.). Consegue entender??*

No caso da Libras, conforme já dito anteriormente na análise dos dados referentes ao Diálogo 3, o verbo sempre é usado no infinitivo mas a demarcação temporal se dá no acréscimo de um sinal a mais, que indica ou o passado ou o presente ou o futuro. No caso do português, a demarcação temporal é nítida na conjugação dos verbos cuja escrita se modifica. (QUADROS, 2004).

Há também, novamente, a questão da ausência de conectores ou mesmo de pontuação na frase, demarcando forte influência das propriedades da língua de sinais brasileira na escrita, assim como também a ordem dos constituintes na construção das frases, conforme já discutido na análise do Diálogo 3.

Segundo Quadros (2004), Mokva e Mendes (2010), tal ausência, acentuada pelo vocabulário reduzido e omissão de alguns elementos linguísticos (preposição, conjunção, artigo, etc.) que poderiam fornecer maior compreensão e conexão contextual são comuns em textos escritos por sujeitos surdos. Mas estes, conforme o contato e uso da escrita da língua portuguesa, tendem a reduzir.

Outra colocação interessante é a estratégia de T.S. em utilizar a datilologia (alfabeto manual - soletração) como recurso para auxiliá-lo na escrita correta da palavra no português.

De acordo com Quadros (2004, p.88),



Sinalizadores da língua de sinais brasileira soletram palavras no português em uma variedade de contextos [...] Soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão (formato da mão) que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português.

Assim sendo, a datilologia não pode ser vista como sinais que integram a Libras ou qualquer outra língua de sinais, mas sim como empréstimos linguísticos vindos do português para a Libras. Geralmente são usados nas línguas de sinais nos casos em que uma palavra, objeto ou coisa não tem, ainda, um sinal equivalente convencionado. Porém, no caso de T.S., a datilologia foi usada como estratégia de reforço para lembrar a escrita correta de uma palavra do português, acrescentando a ela mais uma funcionalidade.

Em suma, até o momento, os resultados obtidos na pesquisa foram:

Na entrevista, com questionário direcionado, foi possível verificar que tanto T.S. como E.V. tinham interesse em aprender a leitura e escrita da língua portuguesa, mas para usá-la com coisas que envolviam seus cotidianos (uso de celular, facebook, trabalho, serviços bancários, encontros em grupo religioso) e não para coisas que envolviam os conteúdos escolares.

Na avaliação das habilidades de leitura e escrita dos alunos pesquisados, confirmou-se que tanto T.S. como E.V. acharam o teste extenso e cansativo provocando, em certo momento, desânimo para concluí-lo. E, apesar dos resultados, concluiu-se que, como algumas das imagens e palavras contidas no teste não condiziam com suas realidades, assim como também havia palavras escritas em português que ambos conheciam, mas que não estavam presentes no teste, não retratavam a realidade de seus níveis de domínio de leitura e escrita. Além disso, foi possível notar a presença de substituições, omissões e transposições de letras e, em um dos alunos surdos, a estratégia de verificar o tamanho da palavra como uma das referências para sua escrita correta (o aluno tentava buscar exemplos de algumas das palavras escritas obtidas em experiências anteriores, isto é, tinha visto a palavra antes em revista, jornal etc.). O teste, juntamente com a entrevista, também permitiu confirmar o conhecimento e uso fluente da Libras por parte de T.S., enquanto que E.V. ainda estava em fase inicial básica de sua aprendizagem.

Com relação à leitura e à escrita das frases, nenhum dos alunos conseguiu identificar uma ordem correta de uma estrutura frasal, apesar de E.V. reconhecer o uso funcional de uma das regras básicas em uma delas: o uso da letra maiúscula quando em início de frase. Tanto E.V. como T.S. reconheceram algumas palavras contidas em algumas frases, porém, apesar disso, nenhum deles compreendeu o sentido contextual das mesmas.

Na observação participante, verificou-se que na escola em que os alunos surdos frequentavam, as ações inclusivas tinham como prioridade promover a socialização dos alunos por meio do ensino da Libras para os demais membros da escola (funcionários, professores e demais alunos) e, em segundo plano, por meio de atividades complementares dos atendimentos educacionais especializados, trabalhar aspectos básicos que envolviam o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo na escola, mas não diretamente envolvendo os problemas de leitura e escrita da língua portuguesa.

As atividades usadas para a promoção do desenvolvimento básico cognitivo dos surdos causavam desmotivação nos alunos, pois, segundo alegaram, estas eram repetidas e infantilizadas. Quando se usava jogos adaptados, apesar de sempre envolverem a datilologia, estes eram próprios para sujeitos que estavam aprendendo a Libras e não para sujeitos fluentes.

Já na sala de aula, não se observou nenhum tipo de adaptação ou flexibilização curricular, mas apenas a presença do intérprete de Libras como instrumento mediador para a transmissão dos conteúdos que eram ensinados em sala. Mesmo assim, a maioria das aulas não era dialógica, isto é, os professores apenas repassavam atividades que envolviam cópia do quadro negro ou resumo de textos que os alunos deveriam fazer.

Porém, após verificar tais resultados e iniciar novas condutas colaborativas, outros resultados foram obtidos de forma que otimizaram tanto a volta do interesse do aluno surdo para a aprendizagem dos conteúdos escolares, como também desencadearam estratégias para uma aprendizagem mais significativa da leitura e escrita da língua portuguesa.

As condutas utilizadas foram: construção coletiva (entre intérprete de Libras, professora de português e professora da sala de recursos) de textos com inputs visuais (imagens coerentes com o conteúdo do texto) cujas temáticas envolviam o cotidiano do aluno surdo e eram do seu interesse; estratégias

comparativas que envolviam estruturas gramaticais e contextos interlínguas, em que o significado e o sentido das palavras nos diversos contextos auxiliaram tanto no entendimento do uso como na memorização ortográfica correta das mesmas (exposição dialógica expondo experiências biculturais e bilíngues); reforço datilológico seguido do sinal correspondente; uso de figuras ou imagens visuais para auxiliar na explicação do conteúdo, entre outros..

Além desses, como dito anteriormente no início deste capítulo, cabe salientar a importância de um planejamento coletivo antes das aulas entre intérprete de Libras, professora de recursos e professores regentes dos conteúdos. Tal planejamento permitirá discutir sobre possíveis adaptações ou uso de exemplos que valorizem as experiências e potencialidades que os alunos surdos apresentam, contribuindo mais para o entendimento das temáticas que serão abordadas em sala e, também, quanto à escolha e/ou construção de recursos materiais que os auxiliarão, a ele (intérprete) e ao professor, na eficaz conduta didático-pedagógica, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Tais resultados nos leva a repensar sobre o papel colaborativo do intérprete de Libras na sala de ensino regular, na ausência de um instrutor de Libras e de profissionais docentes que não dominam a Libras e nem compreendem as singularidades que envolvem o aluno surdo. Quando não limitado ao simples ato de traduzir e interpretar, tal papel pode contribuir, de forma efetiva, para a promoção de novas ações didático-pedagógicas que tenderão a beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos surdos inseridos no contexto inclusivo da escola, indo ao encontro de novas tendências que propiciarão um trabalho mais eficaz no processo que envolve o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Também, cabe lembrar aqui que tais condutas apresentadas não indicam uma receita pronta de ações atuantes que poderão ser usufruídas em qualquer ambiente escolar e para qualquer aluno surdo, independente de seu nível linguístico de domínio de Libras e fase de desenvolvimento cognitivo. Pelo contrário, devemos nos lembrar que cada profissional é único, assim como cada aluno apresenta suas singularidades e potencialidades que deverão ser levadas em conta, pois que determinarão a necessidade ou não de novas ações, ou mesmo readaptações que otimizem e promovam o desenvolvimento dos alunos e o crescimento profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos.

## **CAPÍTULO IV**

### **O ESPAÇO COLABORATIVO VIRTUAL PERMANENTE**

Uma vez conhecendo a problemática envolvida no campo dessa pesquisa e toda a complexidade de questões teóricas e realidades práticas levantadas no decorrer da investigação, surgiu em mim o desejo de congregar colegas com quem eu pudesse partilhar estudos, reflexões, ideias, projetos etc. relacionados ao trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos, na escola regular de educação básica. Esta concretização está descrita neste capítulo que apresenta, justifica e comenta a criação e desenvolvimento do Espaço Colaborativo Virtual Permanente.

A proposta, já construída e disponível em um Fórum on-line, foi idealizada não apenas para difundir e discutir os resultados deste estudo de caso, mas, principalmente, para utilizá-los como um ponto de partida para a reflexão sobre a relevância da integração entre todos os profissionais envolvidos na área da educação especial. Neste espaço, gestores, coordenadores, professores, intérpretes e demais interessados poderão compartilhar suas dúvidas, opiniões, experiências etc. e, assim, coletivamente construir propostas didático-pedagógicas para a escolarização básica de alunos com deficiência auditiva.

#### **4.1 O que é?**

O Espaço Colaborativo pode ser descrito como um local on-line contendo um fórum de discussão e materiais teóricos disponíveis para leitura e atualização de pesquisa na área da inclusão, com o foco temático no papel do intérprete de Libras em escolas regulares. É um espaço de discussão e troca de experiências didático-metodológicas criado em uma página da internet que estará permanentemente disponível no endereço eletrônico [inclusaosc.forumais.com](http://inclusaosc.forumais.com). A partir deste endereço eletrônico, o interessado conseguirá acessar o fórum, e na margem superior ler a seguinte explicação sobre o “Espaço Colaborativo” e seu objetivo:

Este é um espaço de integração entre os profissionais envolvidos na área de inclusão de surdos. Tem a finalidade de promover o estudo, a reflexão e a proposição de atividades didático-pedagógicas para o ensino/aprendizagem do surdo, na educação básica.

The screenshot shows a web browser window with the URL `inclusao.org.br`. The page header includes a search bar, social media sharing icons, and a welcome message for 'ANDREA DOS GUIMARÃES DE C'. The main content area features a blue banner for 'Espaço Colaborativo' with a red arrow pointing to it. Below the banner is a navigation menu and a search bar. The forum section displays a table with columns for 'FÓRUM', 'TÓPICOS', 'MENSAGENS', and 'ÚLTIMA MENSAGEM'. The first row shows a forum topic titled 'Fórum sobre: Papel do intérprete na escola regular' with 1 topic and 3 messages. Below the table, there is a cartoon illustration of a teacher and two students, and text providing links to 'Textos para estudo' and a 'Tutorial para participação no fórum'.

## 4.2 Como acessar?

Logo abaixo da mensagem, há um link de acesso sob o título “Fórum sobre: o papel do intérprete na escola regular” e a figura de uma professora e seus dois alunos que digitalizam um “OI!” de forma incorreta. Há também uma chamada que explica como acessar o fórum e participar das discussões, e outra que convida o internauta a conhecer um pequeno acervo de material teórico e fazer breves estudos.

Clique no link para acessar o material de estudo: **Textos para estudo**. Caso este seja seu primeiro acesso, segue Tutorial para participação no fórum: **Tutorial de Acesso ao Fórum**.

The screenshot displays a web browser window with the URL `inclusaoscforumais.com`. The page content includes a forum header with columns for 'FÓRUM', 'TÓPICOS', 'MENSAGENS', and 'ÚLTIMA MENSAGEM'. A table lists a forum topic: 'Fórum sobre: Papel do intérprete na escola regular' with 1 topic and 3 messages. Below this, a large text area contains a cartoon illustration of a teacher and two students, followed by the instruction: 'Clique no link para acessar o material de estudo: **Textos para estudo**. Caso este seja seu primeiro acesso, segue Tutorial para participação no fórum: **Tutorial de Acesso ao Fórum**'. Two red arrows point to the links 'Textos para estudo' and 'Tutorial de Acesso ao Fórum'. The browser's address bar shows the full URL: `inclusaoscforumais.com/tl-papel-do-intérprete-de-libras-mediacao-comunicativa-e-ou-intervencao-colaborativa`. The Windows taskbar at the bottom shows various application icons and the system clock indicating 23:15 on 06/12/2014.

A pequena biblioteca de estudo disponibiliza livros, artigos, leis, decretos etc. As pessoas poderão acessá-los para ampliarem, concordarem, discordarem ou atualizarem seus conhecimentos para a discussão no fórum. E após concluírem o cadastro, os interessados estarão aptos a acessar e participarem das discussões do fórum.

Para acessá-lo, bastará fazer o login e clicar sobre o título. Em seguida, aparecerá uma nova página contendo apenas o tópico do fórum e a quantidade de respostas já postadas. Clicando novamente no título, aparecerá um pequeno excerto introdutório:

“Há tempos já são conhecidos os frequentes fracassos dos alunos surdos nas escolas regulares. As complexidades desses fracassos estão interligadas principalmente às dificuldades desses alunos frente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Diante deste dilema, qual seria o papel do intérprete de Libras? De que forma ele poderia contribuir para as superações dessas dificuldades?”

The screenshot shows a web browser window with the URL `inclusaosoc.forumais.com/t1-papel-do-interprete-de-libras-mediacao-comunicativa-e-ou-intervencao-colaborativa`. The forum post title is **Papel do interprete de LIBRAS: mediação comunicativa e/ou intervenção colaborativa?**. A red arrow points to this title. Below the title, the post content reads: "Há tempos já são conhecidos os frequentes fracassos dos alunos surdos nas escolas regulares. As complexidades desses fracassos estão interligadas principalmente às dificuldades desses alunos frente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Diante deste dilema, qual seria o papel do intérprete de LIBRAS? De que forma ele poderia contribuir para as superações dessas dificuldades?". Below this is a reply by user 'escmariana' with the subject **Re: Papel do interprete de LIBRAS: mediação comunicativa e/ou intervenção colaborativa?**. The reply text begins with "Bom dia," and continues: "Sou Mariana, intérprete de libras há 7 anos. Atuei já na prefeitura de Goiânia e de Senador Canedo. Realmente é notório a dificuldade do surdo quanto a aprendizagem do português e existem vários fatores negativos que contribuem para essa dificuldade, principalmente por se tratar de uma língua que não é a sua e ter diferenças gramaticais. Acredito que o mais importante nesse processo é fazer com que os professores entendam essa diferença e mesmo quando estamos fazendo a tradução tem algumas situações que devemos fazer a comparação entre o português e a Libras mostrando ao próprio surdo essas diferenças. No caso, como somos nós que entendemos essas diferenças, porque conhecemos a gramática das duas línguas, devemos ter essa postura e ir orientando o professor quanto a isso porque geralmente eles não sabem disso. Outra coisa que percebo é a questão do surdo chegar na escola já com atraso na série sem saber nada de libras. Isso dificulta muito mais o jeito dele aprender o português. Não é que ele não aprenda, mas o processo parece que é bem mais demorado. Depois que a gente intervm ensinando um pouco mais de sinais da libras, porque daí o foco do nosso trabalho visa mais esse lado, percebemos o quanto facilita pro surdo. Em geral o nosso papel é traduzir o que os professores falam ou o que os surdos sinalizam para o professor, mas é claro que nosso papel não fica só nisso."

Este excerto dá uma direção inicial à discussão, que permitirá uma breve interação deste profissional com o que se pretende discutir no fórum. Abaixo do excerto principal, aparecerá as respostas dos participantes e, ao final, o campo disponível para a postagem escrita de uma nova resposta.

Como se trata de uma discussão coletiva, todas as reflexões que forem sendo postadas ficarão disponíveis para leituras e permitirão uma melhor interação e troca de experiências entre os profissionais. Além disso, a cada nova postagem neste fórum, os profissionais registrados receberão um e-mail informando sobre esta nova postagem, motivando-os a acessarem novamente este fórum para dar continuidade às discussões.

### **4.3. Quando participar?**

A criação deste produto, “Espaço Colaborativo”, foi pensada com o intuito de disseminar os conhecimentos que foram discutidos e adquiridos com esta pesquisa e abrir novos horizontes de discussões entre os profissionais envolvidos na área da inclusão. Afinal, esta pode ser uma pesquisa dentre várias outras que ainda estão em construção ou mesmo que ainda não foram para uma discussão aberta ao público e cuja oportunidade pode se dar através deste “espaço”.

Ao encarar esta pesquisa como uma dentre várias outras, assume-se aqui uma pesquisa de caráter contínuo cujas discussões que sucederão neste espaço tenderão a incrementar novas informações, experiências, criação de outros recursos ou produtos e conhecimentos que complementarão ou motivarão outras novas pesquisas que permitirão explorar e desvendar, mesmo que aos poucos, o enigmático mundo do sujeito surdo no ambiente escolar regular.

Apesar de no primeiro momento ter-se pensado em uma disposição e acesso mais facilitado do fórum a partir de sua inserção, via link, no site da prefeitura de Senador Canedo, isto ainda está em processo de análise aguardava esta autorização (ANEXO XV e XVI). Enquanto isso, há uma semana, o fórum se encontra disponível para acesso e discussão entre os profissionais.

Até o momento, apenas dois comentários foram postados: um de uma professora de biologia e outro de uma intérprete de Libras. Analisando seus



breves relatos é possível perceber claramente a importância do intérprete de Libras no ambiente escolar.

**Re: Papel do interprete de LIBRAS: mediação comunicativa e/ou intervenção colaborativa?**  
□ por escmariana em Sab Dez 06, 2014 9:50 am

Bom dia,

Sou Mariana, intérprete de libras há 7 anos. Atuei já na prefeitura de Goiânia e de Senador Canedo. Realmente é notório a dificuldade do surdo quanto a aprendizagem do português e existem vários fatores negativos que contribuem para essa dificuldade, principalmente por se tratar de uma língua que não é a sua e ter diferenças gramaticais. Acredito que o mais importante nesse processo é fazer com que os professores entendam essa diferença e mesmo quando estamos fazendo a tradução tem algumas situações que devemos fazer a comparação entre o português e a Libras mostrando ao próprio surdo essas diferenças.

No caso, como somos nós que entendemos essas diferenças, porque conhecemos a gramática das duas línguas, devemos ter essa postura e ir orientando o professor quanto a isso porque geralmente eles não sabem disso.

Outra coisa que percebo é a questão do surdo chegar na escola já com atraso na série sem saber nada de libras. Isso dificulta muito mais o jeito dele aprender o português. Não é que ele não aprenda, mas o processo parece que é bem mais demorado. Depois que a gente intervem ensinando um pouco mais de sinais da libras, porque daí o foco do nosso trabalho visa mais esse lado, percebemos o quanto facilita pro surdo. Em geral o nosso papel é traduzir o que os professores falam ou o que os surdos sinalizam para o professor, mas é claro que nosso papel não fica só nisso.

**Re: Papel do interprete de LIBRAS: mediação comunicativa e/ou intervenção colaborativa?**  
□ por profkatia em Sab Dez 06, 2014 2:14 pm

Boa tarde Mariana,

sou prof. de biologia e reconhece o importante papel de vocês quando temos um aluno surdo. É muito difícil dar atenção a apenas um aluno, sempre temos que nos desdobrar para dar conta de uma quantidade que tem diferentes interesses. Realmente, ainda mais quando não sabemos nada da libras. Acho interessante as diferenças dos trabalhos de atuação no caso do intérprete que trabalha no estado onde percebe que ele é mais neutro e realmente parece se direcionar mais para a tradução. Já alguns com quem trabalhei junto na prefeitura são mais maleáveis, parecem se preocuparem mais com essa questão de ter uma figura, de saber o que vamos dar na aula ou o tema que vai ser trabalhado, mas tem alguns que não fazem isso. Esse retorno pro aluno é notável, porque parece que isso chama mais a atenção do aluno surdo a prestar mais atenção na aula, parece que ele se interessa mais e aprende alguma coisa.

Isso nos orienta um pouco de como trabalhar as aulas, porque acaba que os demais alunos também se beneficiam com essas imagens e figuras. Mas eu acho importante um papel dos intérpretes dando então essas opções para despertar interesse do aluno surdo, por exemplo, eu meço

### Resposta 1

Sou Mariana intérprete de Libras há 7 anos. Atuei já na prefeitura de Goiânia e de Senador Canedo. Realmente é notório a dificuldade do surdo quanto a aprendizagem do português e existem vários fatores negativos que contribuem para essa dificuldade, principalmente por se tratar de uma língua que não é a sua e ter diferenças gramaticais. Acredito que o mais importante nesse processo é fazer a comparação entre o português e a Libras mostrando ao próprio surdo essas diferenças. No caso, como somos nós que entendemos essas diferenças, porque somos nós que conhecemos essas duas línguas, devemos ter essa postura e ir orientando o professor quanto a isso, porque geralmente eles não sabem disso.

Outra coisa que percebo é o surdo já chegar na escola com atraso na série sem saber nada de Libras. Isso dificulta muito mais o jeito dele aprender o português. Não é que ele não aprenda mais o processo parece que é mais demorado. Depois que a gente intervêm ensinando um pouco mais de sinais da Libras, porque daí o foco do nosso trabalho visa mais esse lado, percebemos o quanto facilita pro surdo. Em geral o nosso papel é traduzir o que os professores

falam ou o que os surdos sinalizam para o professor, mas é claro que nosso papel não fica só nisso.

Os escritos da intérprete revelam as dificuldades dos alunos surdos frente ao processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa. Mostra também suas reflexões sobre e a importância do uso da Libras como base linguística fundamental neste processo para o surdo assim como proporcionar experiências comparativas entre Libras e língua portuguesa.

As palavras da colega intérprete corroboram as discussões suscitadas nesta pesquisa, já que também destacam a importância de se comparar a Libras e o português em situações-chave de leitura e interpretação de textos, em sala de aula. Também dão destaque à relevância dos trabalhos coletivos, como naqueles momentos de diálogos realizados entre os professores e a intérprete, durante a pesquisa, quando as diferenças de construção dos dois idiomas se tornaram evidentes e foram discutidas de forma a colaborar com a compreensão dos alunos sobre seus adequados usos em diferenciados contextos.

Sou professora de Biologia e reconheço o importante papel de vocês quando temos um aluno surdo. É muito difícil dar atenção a apenas um aluno. Sempre temos que nos desdobrar para dar conta de uma quantidade de alunos que tem diferentes interesses. Realmente, ainda mais quando não sabemos nada da Libras.

Acho interessante as diferenças dos trabalhos de atuação no caso do intérprete que trabalha no estado, onde se percebe que ele é mais neutro e realmente parece se direcionar mais para a tradução. Já alguns com quem trabalhei junto a prefeitura são mais maleáveis, parece se preocuparem mais com essa questão de ter uma figura, de saber o que vamos dar na aula ou o tema que vai ser trabalhado, mas tem alguns que não fazem isso. Esse retorno pro aluno é notável porque parece que isso chama mais a

atenção do aluno surdo a prestar mais atenção na aula, parece que ele se interessa mais e aprende alguma coisa.

Isso nos orienta um pouco de como trabalhar as aulas, porque acaba que os demais alunos também se beneficiam com essas imagens e figuras. Mas eu acho importante um apoio dos intérpretes sobre projetos que despertem o interesse do aluno surdo, por exemplo, ou mesmo dando opinião de um material que seria interessante usar, porque em algumas situações nem mesmo uma figura ajuda porque não faz parte da realidade do aluno e pode é complicar. Nos sentimos mais seguros se o que estamos fazendo vai conseguir fazer com que o aluno surdo aprenda, mesmo que seja um pouco.

A professora de biologia menciona algumas experiências vivenciadas em sala, com a presença do intérprete de Libras. Salienta que quando o trabalho do intérprete se resume à mera tradução, o desenvolvimento do aluno surdo parece não evoluir, como acontece nos casos em que o intérprete acrescenta outras estratégias tais como os inputs visuais (figuras, placas, vídeo etc.).

Acrescenta que as atuações do intérprete parecem ir além da mera tradução. Quando o intérprete medeia o diálogo entre o surdo e o professor, este se sente mais seguro, pois passa a compreender melhor o que o surdo pensa e quer saber. Assim, acaba orientando o professor regente a adotar formas mais convenientes de atuação, tanto para promover o processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo como dos demais alunos ouvintes.

Mais uma vez tais colocações corroboram os achados da pesquisa referente aos benefícios da atuação colaborativa do intérprete de Libras no ambiente escolar. Esta atuação pode ser realizada em diversas situações, como as citadas nos capítulos anteriores, tais como: construção coletiva de textos com input visuais que demarcam um contexto compreensível e com temas que abordam o cotidiano do aluno surdo, estratégias comparativas interlinguísticas, reforço datilológico seguido do sinal correspondente auxiliando na escrita da palavra etc.

Os comentários ainda são breves, pois o Fórum está em uso há poucos dias. Mas, já é possível perceber que o espaço será palco de ideias reflexivas

sobre o papel do intérprete de Libras. Na medida em que for sendo alimentado, o fórum poderá desencadear novas pesquisas, identificar novos problemas ou conflitos na atuação do intérprete em sala de aula, promover novas ações pedagógicas, cursos de formação continuada, projetos mais inclusivos etc.

## CONCLUSÃO

O trajeto desta pesquisa pode ser sucintamente descrito assim: primeiramente, foi feita uma entrevista com os únicos dois alunos surdos da escola, contendo um questionário direcionado que objetivou buscar dados sobre as situações em que eles faziam o uso da língua portuguesa, seus desejos de aprender este idioma e as estratégias de ensino que mais colaboravam com esse processo. As respostas revelaram que o interesse estava articulado, principalmente, ao uso do celular e do facebook, à necessidade de resolver problemas bancários e às leituras da Bíblia nos encontros religiosos. Quanto às formas de aprender, mencionaram que eram oferecidas a eles apenas atividades de cópia do que era escrito no quadro e que isso era muito desinteressante e sem significado para eles.

No segundo momento, foi feita uma avaliação de suas habilidades de leitura e escrita por meio do teste TCLPP. Os resultados demonstraram que este teste era inadequado para o fim que se pretendia: identificar o grau de compreensão dos surdos da leitura e escrita em português, pois apenas identificou indícios assistemáticos de omissão, de substituição e de trocas de letras. No entanto, foi muito relevante para demonstrar que as formas de ensinar o português para os surdos deveriam levar em conta suas linguagens, seus modos de ver e organizar o mundo, ou seja, suas realidades socioculturais.

No terceiro momento, partiu-se para uma observação participante no ambiente escolar, nas salas de aula e de recursos onde os atendimentos extra-classes eram realizados. Aí, foram registrados e analisados excertos dialógicos que contribuíram para a compreensão da efetividade (ou não) de várias práticas pedagógicas inclusivas. O que mais chamou atenção foi o fato de que a preocupação com a socialização escolar do surdo provoca a negligência do cumprimento de seu papel primordial, que é formar integralmente, em termos sociais, culturais e intelectuais, os alunos com deficiência auditiva. A grande queixa dos pesquisados foi a forma infantilizada e repetitiva como as atividades escolares eram a eles apresentadas, nos atendimentos da sala de recursos.

No quarto momento, os dados foram analisados e suscitaram insights sobre o planejamento e a aplicação de estratégias colaborativas. Conjuntamente, professores e intérprete de Libras elaboraram e desenvolveram

atividades de leitura e escrita mais significativas para os alunos. Algumas dessas propostas foram: preparação de textos com inputs visuais (imagens coerentes com o conteúdo do texto), cujas temáticas tratavam do cotidiano do aluno surdo, seus interesses e necessidades; uso de estratégias comparativas que envolviam estruturas gramaticais e contextos interlínguas, em que o significado e o sentido das palavras nos diversos contextos auxiliavam tanto no entendimento de seu uso como na memorização correta de sua ortografia (exposição dialógica de experiências biculturais e bilíngues); reforço datilológico seguido do sinal correspondente, com o uso de figuras ou imagens visuais para auxiliar na explicação do conteúdo; construção de vídeos adaptados para Libras etc.

Enfim, todos esses encaminhamentos investigativos corroboraram a identificação de diversificadas situações vividas pelos alunos surdos nesta escola de educação básica; e, principalmente, lançaram luz à questão motivadora central deste estudo de caso: o posicionamento do intérprete de Libras frente ao processo de ensino e aprendizagem do português do deficiente auditivo matriculado em escolas regulares de educação básica.

Outros fatores identificados foram: alunos surdos que chegam à escola sem saber ao menos uma primeira língua, a de sinais; a exigida, mas não efetivada adaptação curricular para atender às necessidades educativas do surdo; o desconhecimento de aspectos singulares da cultura surda, ou seja, de suas especificidades mentais e cognitivas; a não valorização de suas experiências vivenciadas fora da escola; o uso limitado da Libras no ambiente escolar e a conseqüente falta de compreensão do processo de tradução e interpretação de uma língua para a outra.

Dentre tantos achados relevantes e inspiradores, sem dúvida o que mais contribuição trouxe para minha profissionalização foi a constatação de que a escolarização de alunos especiais é imprescindível e possível, mas que só acontece verdadeiramente quando há um trabalho colaborativo entre todos os participantes do processo educativo, ou seja, quando há troca de saberes entre alunos, professores e intérpretes.

Devido ao contato e interação cotidiana entre o intérprete de Libras e aluno surdo, no ambiente escolar, desenvolve-se entre eles uma relação diferente, aproximada pelo uso comum de uma mesma língua e pelas trocas de experiências linguísticas e culturais.

O contato cotidiano, devido a questões linguísticas comuns, permite ao intérprete ter um conhecimento mais aprofundado sobre o sujeito surdo, isto é, sobre sua forma de pensar, de como ele constrói o entendimento dos fatos que acontecem ao seu redor, seu comportamento resultante das ações linguísticas inadequadas, da espontaneidade, das influências emocionais e hegemônicas que acontecem nos processos de aprendizagem, conhecimento de suas dificuldades, conhecimento de suas potencialidades, dentre outros. (JERUSALINSKY, 2014)

Esses conhecimentos são transmitidos através dos discursos enunciativos que os sujeitos surdos constroem e usam na comunicação interativa. Não se trata de uma relação comum semelhante ao do professor-aluno, mas sim de algo que vai além, até porque a quantidade de alunos por professor é bem superior à quantidade de alunos surdos por intérprete, não havendo possibilidade desse conhecimento mais amplo e profundo do outro.

Também a troca de informações entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo é de suma importância, uma vez que cada profissional é especialista em determinada área de conhecimento; o que contribui para o entendimento de fatos mais amplos e evidencia a necessidade do trabalho colaborativo permanente.

Kotaki e Lacerda (2013) reiteram esta colocação:

o intérprete no ambiente escolar o intérprete educacional trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de torná-los acessíveis ao aluno, conversando e trocando informações com o professor. (p.207).

Por isto, também devemos nos lembrar da necessidade de uma formação mais aprofundada e continuada do intérprete de Libras, para que essa atitude colaborativa frente à complexidade de situações que acontecem no ambiente escolar com os alunos surdos seja enfrentada. Na maioria das vezes, os cursos para sua formação são básicos e envolvem o conhecimento de sinais, um contato básico com a estrutura linguística da Libras (gramática) e o acréscimo mais aprofundado nos processos tradutórios.

Além disso, devemos pensar, também, em estratégias que superem ou modifiquem a questão da maioria dos alunos surdos apresentarem desmotivação frente à aprendizagem dos conteúdos escolares. Esta superação

deve ser trabalhada em conjunto com os demais profissionais envolvidos, engajando o aluno numa situação contínua de desejar aprender algo.

Porém, deve-se trabalhar também, neste caso, o desejo do professor de ensinar algo, de procurar estratégias que despertem o interesse dos alunos por meio da interação entre alunos e entre professor-aluno e repensar sobre o que ele, professor, está transmitindo aos alunos nos processos de ensino aprendizagem. Muitas vezes,

aquilo que se transmite não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio dele. (STOLZMANN e RICKES, 1995)

Assim sendo, devemos nos lembrar que cada professor deve encontrar um estilo próprio de engajar o aluno no desejo de aprender. Não se trata de usufruir de meios autoritários ou mesmo de manejos tradicionais que se voltam diretamente para conteúdos, mas sim de partir das experiências dos alunos procurando uma forma de adaptar os conteúdos para suas realidades e necessidades, tal como foi discutido durante a pesquisa.

Lemos (2007) acrescenta que nem sempre o professor tem conhecimento da verdadeira necessidade do aluno referente ao que ele deseja saber, isto é, do que ele sente falta, que o instigue ou o motive a querer buscar, ou descobrir, ou desejar saber/aprender. Mas nem sempre o aluno consegue descrever o que seria essa falta gerando, portanto, uma insatisfação e desmotivação tanto por parte do professor que busca “novas práticas para tratar desses sintomas”, como do aluno que não se satisfaz devido ao uso de práticas que não implicam significado algum e nem correspondem a tal satisfação.

Além disso, “o ato de educar é antes uma demanda feita pelo Outro, o aluno, a qual cada criança ou aluno não deixará de atender, uns mais, outros menos, mas nenhum de modo completo. Há um impossível”. (FREUD, 1937 apud LEMOS, 2007 p.85)

Assim, por mais que o professor dedique sua atenção para corresponder às necessidades e desejo de aprendizagem de um ou outro aluno, devido às suas naturezas psicossociais e complexidades, não há como conhecê-las num



todo e, portanto, satisfazê-las por completo. Neste pensamento, o ato de ensinar pode estar articulado a uma impossibilidade.

Em suma, a proposta desta pesquisa foi desencadear uma reflexão sobre o papel do intérprete na escola do ensino regular, de forma a contribuir para o desenvolvimento do aluno com surdez. E, diante disto, reconhece-se a necessidade de pesquisas complementares, seja para reforçar os achados ou incrementar novos conhecimentos.

Pensando nesta necessidade, foi desenvolvido um espaço on-line aberto a todos os demais envolvidos nesta área de educação de surdos. O convite é para que venham dar continuidade às discussões sobre o papel do intérprete, pois as reflexões postadas nesse ambiente colaborativo poderão impulsionar novas hipóteses, novas experiências e novos conhecimentos, que irão direcionar novas práticas e atitudes pedagógicas.

**REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, K. de; RUSSO, I.C.P.. Considerações sobre a Seleção e Adaptação de Próteses Auditivas. In: ALMEIDA, K. de; IORIO, M. C. M. (org.). *Próteses Auditivas: fundamentos teóricos & aplicações clínicas*. São Paulo: Ed.Lovise, 1996. p.177-185.

ALMEIDA, E.O.C. de. *Leitura e Surdez*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ANDRADE, W.T.L. *A relação entre oralidade e escrita em língua portuguesa no surdo*. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

ANDRADE, W.T.L; AGUIAR,M.A.M. ; MADEIRO, F. et al. *Sobre a coesão do texto dos surdos aos olhos dos ouvintes: o uso das marcas de oralidade na escrita*. *Interação em Psicologia*. v.14 (1) p.13-20, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec,1995.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed., São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Russo Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSNETT, S. *Estudos da Tradução*. Tradução de Sônia Terezinha Gehring, Letícia Vasconcellos Abreu e Paula Azambuja Rossato Antinolfi. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

BENJAMIN, W. *A tarefa do tradutor de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. BRANCO, L.C.(Org.) Belo Horizonte, Fale/UFMG, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em: 20 de mar. 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acessado em 20 mar. De 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/Libras/Lei%2010.436.htm>> . Acessado em: 20 mar. de 2014.

\_\_\_\_\_ . *Lei nº 10.098*, de 19 de Dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: <[https://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)> . Acessado em: 20 março 2014.

\_\_\_\_\_ . *Lei 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acessado em: 13 junho de 2014.

BRAIT, B.; MELO, R.de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, B. (org.). *BAKHTIN conceitos-chaves*.2.ed.São Paulo: Contexto, 2005.

CAPOVILLA, A.G.S & CAPOVILLA, F.C. Compreendendo o processamento do código alfabético: como entender os erros de leitura e escrita de crianças surdas. In: CAPOVILLA, F.C. & RAPHAEL, W.D. (Orgs.) *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais. Vol. II: Sinais de M a Z* (p.1497-1516). São Paulo: EdUSP, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

CAPOVILLA, F.; RAPHAEL W. D.. *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras. Vol.I.* São Paulo: FAPESP, 2004.

CAPOVILLA, F.; SEABRA, A. G.. TCLEPP. *Teste de Competência de Leitura e Escrita de Palavras e Pseudopalavras.* São Paulo: Memnon, 2010.

CLARK, M. D., MARSCHARK, M., & KARCHMER, M.. (Orgs.) *Context, cognition, and deafness.* Washington: Gallaudet University Press, 2001.

DORZIAT, A. *Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos.* Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos / SP: Tese, UFSCar (mimeo), 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua escrita.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração Social & educação de surdos.* Rio de Janeiro: Babel, 1993.

\_\_\_\_\_. *Por uma gramática das Línguas de Sinais.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de . *Letramento e Surdez: a visualização das palavras.* ETD. Educação Temática Digital, v.7, p. 110-122, 2006.

GIACOMET, A. *Análise de paragrafias do surdo na nomeação de sinais por escrita livre: Teste de nomeação de sinais por escrita de palavras, versões 1.2 e 2.2 com 5086 estudantes surdos de 1ª a 13ª série de 14 Estados Brasileiros.* Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

GIORDANI, L.F. *Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos.* Curitiba: Editora PUCPR, 2004.

HARRISON, K.M.P. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B.F.; SANTOS, L.F.(Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.27-35.

JERUSALINSKY, A. *O outro do Pedagogo*. Rev. Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Public. Interna, ano IX, n 16. Porto Alegre: APPOA, jul. de 1999. Disponível em: <  
<http://www.apboa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf> > Acessado em: 15 de outubro de 2014.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C. da C. Concepções de Leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E.(org.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.p.125-133.

KOTAKI, C.S.; LACERDA, C.B.F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação dos surdos*. São Paulo: EdFSCar, 2013. P.201-217.

LACERDA, C.B.F. de. O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. et al (org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.p.120-127.

LEMOS, M.T.G. *Desejo de Educar?* Rev. ETD. Educação Temática Digital. Vol.8. Campinas: junho, 2007. p.80-89.

LODI, A.C.B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Impacto na educação básica. In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F (Org.)

*Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Paulo: EdUFSCar, 2013.p.165-183.

LODI, A.C.B.;HARRISON, K.M.P. et al. *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002.

MELLO, Heloisa A B. de. *L1: Madrinha ou Madrasta? O Papel da L1 na Aquisição de L2.* Signótica- Revista do Programa de Pós Graduação em Letras e Lingüística da UFG. v.16, n.2, Goiânia, p.213-242,2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/3743/3505>> . Acessado em: 12/11/ 2014.

MENDES, W.B.S.V. *Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar.* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontífica Universidade Católica de Goiás-PUC: Goiânia, 2012.

MOKVA, A.M.D.C.; MENDES, V.I. Interferência de Libras na produção textual do aluno surdo: uma análise, uma proposta pedagógica. In: IV Congresso Internacional das Linguagens. 4 ed, 2010. Erechim/RS. *Anais.* Erechim/RS: URI, maio/2010.

MOUNIN, Georges. *Os Problemas Teóricos da Tradução.* Tradução de Heloysa de Lima Dantas de Les problèmes théoriques de la traduction, Paris 1963. São Paulo: Cultrix, 1975.

PADEN, C.; RAMSEY, C. *Deaf culture and literacy.* American Annals of The Deaf, Washington, DC: Gallaudet University Press, v.138, n. 2, p. 96-99,1993.

POWER, D.; LEIGH, G. R. *Principles and practices of literacy development for deaf learners: a historical overview;* Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Cary, NC: Oxford University Press, v: 5, n.1, p. 3-8, 2000.

PERLIN, G.; MIRANDA,W. *Surdos: o narrar e a política.* Revista de Educação e Processos Inclusivos: estudos surdos.n.5. Florianópolis: UFSC, 2003.

POKER, R. B. *Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista –UNESP, São Paulo: Marília, 2002.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L.B. *Língua Brasileira de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.M.de; SCHMIEDT,M. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Porto Alegre: Gráfica Palotti. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLibras.pdf>> Acessado em 20 de março de 2014.

SEGALA, R. R.. *Tradução Intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Centro de Comunicação e Expressão, UFSC – Trindade, 2010.

STOLZMANN, M.M.; RICKES, S.M. *Do dom de transmitir à transmissão de um dom*. Rev. Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Public. Interna, ano IX, n 16. Porto Alegre: APPOA, jul. de 1999. Disponível em: < <http://www.apboa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf> > Acessado em: 15 de outubro de 2014.

SZEREMETA,J.F.;COSTA,E.;FERRARO,M.L.;FURTADO,O.;E SILVA,J.C. *Exame ProLibras*. Florianópolis: EdUFSC, 2009.

SCHOCHAT, Eliane. Percepção de fala em Perdas Auditivas Neurosensoriais. In: LICHTIG, I.; CARVALHO, R. M. M. *Audição: Abordagens atuais*. Carapicuíba, SP: Pró-fono, 1997.

SILVA, A.C. da. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, M.P.M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SLOMSKI, V.G. *Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. 2ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

STROBEL, Karin L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

STOKOE, W.C. *Sign Language Structure*. Silver Spring: Linstok Press [1960] 1978.

\_\_\_\_\_. *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 10, n.1. New York: Oxford University Press, 2005. (p.3-37)

VYGOTSKY, L.S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ed. Ícone, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## ANEXOS

### ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é ANDRÉA DOS GUIMARÃES DE CARVALHO, sou a pesquisadora responsável, mestranda no curso de pós-graduação Ensino na Educação Básica, sob a orientação da Prof. Dra. Deise Mesquita, e atuo na área da educação como intérprete de Libras.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Andréa dos Guimarães de Carvalho, pelos telefones: (62) 81996269/(62) e 32731054. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelos telefones: (62) 3521-1075 ou 3521-1076.

A pesquisa intitulada **“Contribuições do intérprete de Libras durante o processo de aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa do aluno surdo, na sala de ensino regular”**, que será desenvolvida como dissertação de mestrado, na modalidade profissional, tem por objetivo descrever estratégias que podem ser exploradas pelo intérprete de Libras, no âmbito educacional, para contribuir no processo de ensino-aprendizagem e produção de leitura e escrita na sala de aula de português do aluno com surdez. A pesquisa envolve os seguintes procedimentos: será realizada somente no interior da escola, em horário regular de aula; será feita uma entrevista, com o intuito de conhecer a realidade do aluno surdo pesquisado, em relação ao uso da leitura e escrita em língua portuguesa; serão desenvolvidas atividades de leitura e escrita; e coletadas suas produções discursivas.

A análise e discussão dos dados coletados contribuirão para a produção de um manual impresso que norteará novas práticas docentes de ensino e aprendizagem da escrita e leitura do português para surdos, e diferentes estratégias colaborativas do

intérprete neste processo. Todo o material coletado e a análise dos resultados obtidos serão destinados especificamente para o propósito da pesquisa em questão, tendo o sujeito pesquisado livre escolha quanto à participação ou mesmo desistência desta, em qualquer momento, não estando vulnerável a nenhum tipo de risco, além do benefício de aprendizagem prévia de leitura e escrita da língua portuguesa. A aceitação da participação isenta o participante de todo e qualquer gasto financeiro.

---

Andréa dos Guimarães de Carvalho  
Pesquisadora Responsável

## ANEXO II – CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF n.º \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito de pesquisa no estudo “**Contribuições do intérprete de Libras durante o processo de aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa do aluno surdo, na sala de ensino regular**”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Andréa dos Guimarães de Carvalho sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

## ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO POR REPRESENTANTES LEGAIS

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF n.º \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo sua participação como sujeito de pesquisa no estudo “**Contribuições do intérprete de Libras durante o processo de aprendizagem de escrita e leitura da língua portuguesa do aluno surdo, na sala de ensino regular**”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Andréa dos Guimarães de Carvalho sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do(a) Responsável: \_\_\_\_\_

**ANEXO IV - TERMO DE ANUÊNCIA****TERMO DE ANUÊNCIA**

Ilma. Sra. Gestora da Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho

Tendo em vista desenvolver uma pesquisa do mestrado em *Ensino na Educação Básica da UFG/CEPAE*, eu, Andréa dos Guimarães de Carvalho, mestranda, venho solicitar autorização para desenvolver uma pesquisa-ação de recorte qualitativo nas dependências desta instituição de ensino, com os alunos Thales de Sousa do 6<sup>a</sup> ano e Élvio Pereira do 7<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, nos meses de novembro/dezembro de 2013 e fevereiro/março de 2014. O título da pesquisa é **“Contribuições do intérprete de Libras durante o processo de aprendizagem de escrita e leitura da língua portuguesa do aluno surdo, na sala de ensino regular”** e consistirá na descrição de estratégias que podem ser exploradas pelo intérprete de Libras, no âmbito educacional, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e produção da leitura e escrita em português do aluno com surdez, na sala de ensino regular. A análise e discussão dos dados coletados contribuirão para a produção de um manual impresso que norteará novas práticas docentes de ensino e aprendizagem da escrita e leitura do português para surdos, e diferentes estratégias colaborativas do intérprete neste processo, enriquecendo, assim, o processo didático-pedagógico desta instituição de ensino.

Diante desta solicitação peço deferimento,

Atenciosamente,

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Mestranda em Ensino na Educação Básica

Goiânia, 28 de agosto de 2013.

## ANEXO V- AUTORIZAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO



## AUTORIZAÇÃO

Eu Neima P. Sezário da Silva, abaixo assinada, responsável pela Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho, situada no município de Senador Canedo, autorizo a realização do estudo **“Contribuições do intérprete de libras durante o processo de aprendizagem de escrita e leitura da língua portuguesa do aluno surdo, na sala de ensino regular**, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas. Fui informado pela responsável do estudo, Andréa dos Guimarães de Carvalho, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho  
Lei de Criação nº 381.95 de 11 de Outubro de 1995  
Rua Jb-11 APM-04 Jd. Bougainville  
Senador Canedo

Senador Canedo, ..... de ..... de 20.....

Neima P. Sezário da Silva  
Neima Pereira Sezário da Silva  
Gestora Escolar  
Decreto nº 899/11

PESQUISADORAS:

Andréa dos Guimarães de Carvalho – mestrande

Prof. Dra. Deise Mesquita - orientadora

## ANEXO VI - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONSELHO DE ETICA PROFISSIONAL)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Contribuições do intérprete de libras durante o processo de aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa do aluno surdo, na sala de ensino regular.

**Pesquisador:** ANDREA DOS GUIMARÃES DE CARVALHO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 22922213.0.0000.5083

**Instituição Proponente:** Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 430.988

**Data da Relatoria:** 21/10/2013

#### Apresentação do Projeto:

O projeto apresentado é uma pesquisa de mestrado a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, sob a orientação da Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita. Conforme consta no projeto, trata-se de uma pesquisa-ação que tem como principal finalidade, a partir da identificação, descrição e reflexão do problema e do contexto em que ocorre, planejar e formular estratégias de ações educativas, na tentativa de reverter, solucionar ou amenizar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de alunos com surdez, com destaque para o trabalho do intérprete de LIBRAS. O objetivo principal da pesquisa é reunir em forma de manual impresso, as estratégias que podem ser exploradas pelo intérprete de libras de modo a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e produção de leitura e escrita em português do aluno com surdez, na sala de ensino regular. Os objetivos específicos são: observar se inclusão do surdo, no âmbito educacional, vai além da questão social, abordando principalmente os problemas de leitura e escrita em língua portuguesa; destacar a importância do conhecimento referente à subjetividade do aluno surdo, envolvendo, também, seus aspectos socioculturais, como ponto de partida no planejamento de estratégias no processo de aprendizagem da escrita e leitura da língua portuguesa; investigar as práticas de letramento de surdos, em língua portuguesa, que são

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com

**ANEXO VII - ENTREVISTA****QUESTIONÁRIO**

1. Identificação: Data da entrevista:
- Nome/codínome:  
 Data de nascimento:  
 Série:
2. Tipo de perda auditiva:
- neurosensorial                       condutiva                       mista
3. Grau da perda da audição:
- leve     moderada     severa     profunda
4. Sabe a causa da perda da audição?
- Não                       Sim. Qual? \_\_\_\_\_
5. Quando (que idade) perdeu a audição? \_\_\_\_\_
6. Seus pais ou irmãos são surdos?
- não                       sim. \_\_\_\_\_
7. Alguém em sua casa sabe e usa a língua brasileira de sinais?
- sim                       não
8. Consegue fazer leitura labial? Em que situações?
9. Qual a importância da leitura e escrita formais do português para você (surdo)?
10. Em que situações, no seu cotidiano, você utiliza a escrita ou leitura do português, ou sente necessidade de usá-la?
11. Que estratégias você utiliza para ler e escrever em português?
12. Em que circunstâncias ocorreu (ou ocorre) sua melhor forma de aprendizagem da escrita e leitura do português, no ambiente escolar?
13. Na sua opinião, como o intérprete poderia colaborar no seu processo de aprendizagem e produção de escrita e leitura do português na sala de aula?

**ANEXO VIII****QUESTIONÁRIO TRADUZIDO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS  
ESCRITO**

1. Identificação: T.S. Data da entrevista: 25/11/2013

Nome/codínome: T.S.

Data de nascimento: 02/10/1995 com idade atual de 18 anos.

Série: 6º ano vespertino

2. Tipo de perda auditiva:

neurosensorial                       condutiva                       mista

3. Grau da perda da audição:

leve    moderada    severa    profunda   **BILATERAL**

4. Sabe a causa da perda da audição?

Não                       Sim. Qual? \_\_\_\_\_

5. Quando (que idade) perdeu a audição?

R: Segundo minha mãe de repente aos 1 ano e meio de idade ela percebeu algo errado. Me levou no médico e descobriu que era surdo.. Ela não sabe explicar o que aconteceu.

6. Seus pais ou irmãos são surdos?

não                       sim. \_\_\_\_\_

7. Alguém em sua casa sabe e usa a língua brasileira de sinais?

sim                       não

R: Meu irmão sabe bem pouco, mas nos entendemos.

Entrevistador: Mas como você faz para se comunicar com eles?

Pesquisado: Temos nosso jeito próprio que conseguimos entender um ao outro. Minha mãe não tem muita paciência não.

8. Consegue fazer leitura labial? Em que situações?

R: Não. Nunca consegui, acho confuso.

9. Qual a importância da leitura e escrita formais do português para você (surdo)?

R: É importante para poder andar sozinho sem precisar de alguém para traduzir o que está escrito ou me ajudar a se comunicar com os outros que não sabem Libras. Ficar independente.



10. Em que situações, no seu cotidiano, você utiliza a escrita ou leitura do português, ou sente necessidade de usá-la?

R: Quando quero usar o facebook, quando vou aos cultos na igreja, no meu trabalho porque preciso entender nomes de produtos ou comprar produtos. No banco.

11. Que estratégias você utiliza para ler e escrever em português?

T.S. não entendeu a pergunta que lhe foi feita. Já estava muito ansioso para que a entrevista acabasse logo. Refiz a pergunta: como você faz para aprender a ler e a escrever em português?

R: Nos momentos em que estou com meu amigo intérprete pergunto para ele o que é uma palavra e ele faz o sinal para mim. Eu tento decorar/memorizar.

12. Em que circunstâncias ocorreu (ou ocorre) sua melhor forma de aprendizagem da escrita e leitura do português, no ambiente escolar?

Novamente T.S. não entendeu a pergunta. Refiz a pergunta: Como você acha que aprende melhor o português na sala de aula?

R: não, eu aprendo mais fora da escola. Na escola me prendo mais ao que o intérprete faz para entender o que está acontecendo. As aulas são chatas.

13. Na sua opinião, como o intérprete poderia colaborar no seu processo de aprendizagem e produção de escrita e leitura do português na sala de aula?

R: O intérprete é bom porque ajuda a entender o português, o sentido das coisas.

**ANEXO XIX****QUESTIONÁRIO TRADUZIDO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS  
ESCRITO**

1. Identificação: E.V. Data da entrevista: 29/11/2013

Nome/codnome: E.V.

Data de nascimento: 02/10/1995 com idade atual de 18 anos.

Série: 7º ano matutino

2. Tipo de perda auditiva:

neurosensorial                       condutiva                       mista

3. Grau da perda da audição:

leve    moderada    severa na OD e OE    profunda

4. Sabe a causa da perda da audição?

Não                       Sim. Qual? \_\_\_\_\_

5. Quando (que idade) perdeu a audição?

R: Criança fiquei doente e comecei a perder a audição

6. Seus pais ou irmãos são surdos?

não                       sim. \_\_\_\_\_

7. Alguém em sua casa sabe e usa a língua brasileira de sinais?

sim                       não

8. Consegue fazer leitura labial? Em que situações?

R: Não.

9. Qual a importância da leitura e escrita formais do português para você (surdo)?

R: Não soube responder.

Reformulei pergunta: Você acha importante aprender a ler e escrever? Porque?

R: não soube responder. Balançou a cabeça negativamente.

10. Em que situações, no seu cotidiano, você utiliza a escrita ou leitura do português, ou sente necessidade de usá-la?

R: Começou a balançar a cabeça negativamente parecendo não ter entendido a pergunta.

Reformulei pergunta: Onde você usa palavras em português ou vê palavras em português?

R: para falar em celular com amigos.

11. Que estratégias você utiliza para ler e escrever em português?

R: Não respondeu nada. Apenas ficou com a cabeça balançando negativamente induzindo não ter entendido nada.

Reformulei pergunta: Como você faz para aprender a ler e a escrever?

R: continuou balançando negativamente a cabeça.

12. Em que circunstâncias ocorreu (ou ocorre) sua melhor forma de aprendizagem da escrita e leitura do português, no ambiente escolar?

R: Continuou a balançar a cabeça negativamente.

13. Na sua opinião, como o intérprete poderia colaborar no seu processo de aprendizagem e produção de escrita e leitura do português na sala de aula?

R: Nada respondeu. Apenas continuou a balançar a cabeça negativamente.

**ANEXO X – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE LEITURA E ESCRITA  
DE FRASES CURTAS**

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA LEITURA DE FRASES PEQUENAS.**

- 1) Leia as frases abaixo. Caso as julgue corretas, coloque a letra “C”, mas caso as julgue erradas coloque a letra “E” e tente reescrevê-las da forma que achar correto.

a) ( ) A vaca come capim e nos fornece leite.

\_\_\_\_\_

b) ( ) As paredes do quarto onde durmo têm a cor azul.

\_\_\_\_\_

c) ( ) A da janela caiu casa.

\_\_\_\_\_

d) ( ) velho O atropelado foi moto pela.

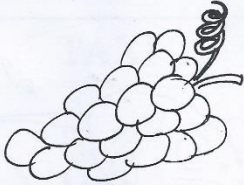
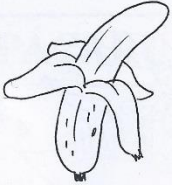




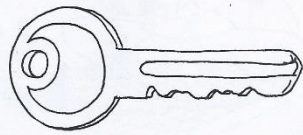

\_\_\_\_\_

## ANEXO XI - TESTE TCLPP APLICADO COM O ALUNO E.V.

*teste aplicado no dia 27/11/13.*

## Folha de treino


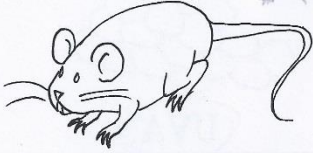
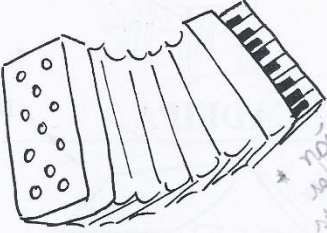


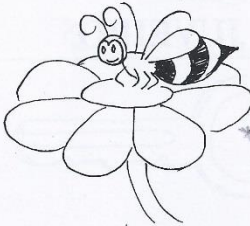
Observe a figura e a palavra abaixo. Se a palavra for correta e apropriada à figura, faça um círculo em torno dela. Se não for correta ou apropriada à figura, marque a palavra com um X.

 <b>UVA</b>	 <b>LARANJA</b>
 <i>xm sabe qual</i> <b>JÊNIU</b>	 <b>CADEIPA</b>
 <b>JUVEIRO</b>	 <b>CASA</b>
 <b>CHAVE</b>	 <i>*1100 2013</i> <del><b>PAZIDO</b></del>

*Aluno Vieira dos Santos*

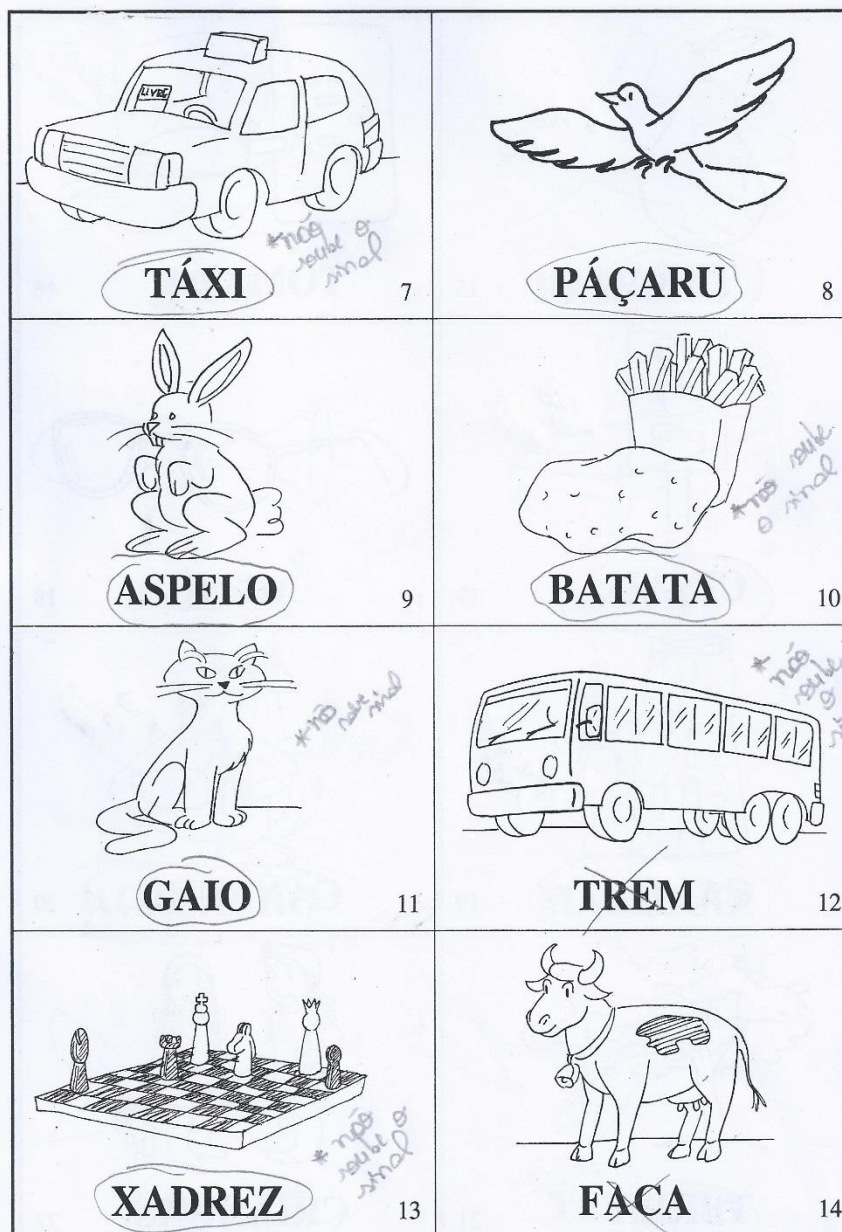
## Teste

Observe a figura e a palavra abaixo. Se a palavra for correta e apropriada à figura, faça um círculo em torno dela. Se não for correta ou apropriada à figura, marque a palavra com um X.

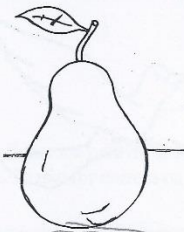
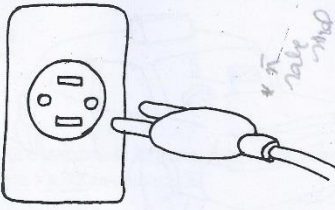
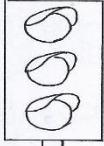





 <p><b>FADA</b> 1</p>	 <p><del>CACHORRO</del> 2</p>
 <p><b>XUNVACO</b> 3</p>	 <p><del>BRUXA</del> 4</p>
 <p><b>CAEBÇA</b> 5</p>	 <p><del>HAPELHA</del> 6</p>

*Elvo muro do sortio*

4



*Abno illeira dos Santos*

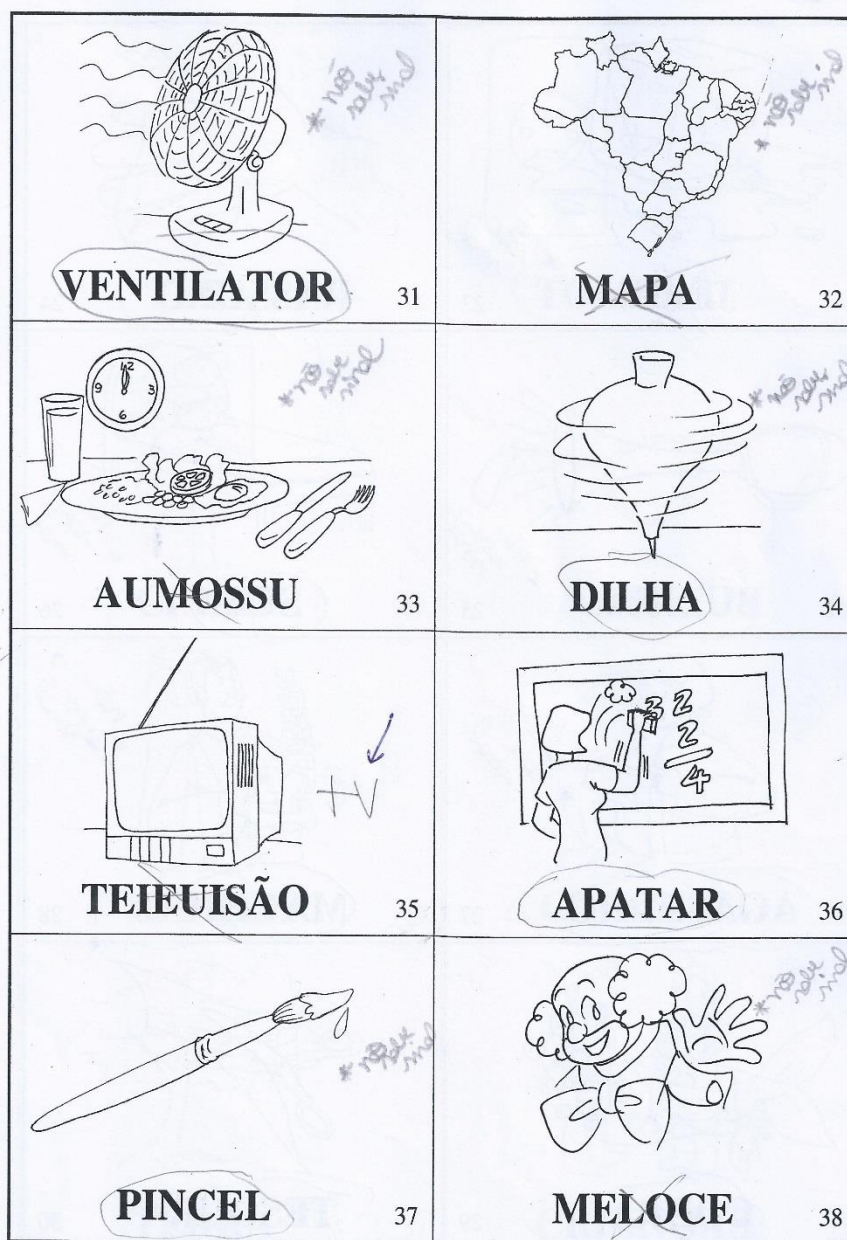
 <p><b>TERA</b> 15</p>	 <p><b>TOMADA</b> 16</p>
 <p><b>CINAU</b> 17</p>	 <p><b>MITU</b> 18</p>
 <p><b>CALÇA</b> 19</p>	 <p><b>CANCURU</b> 20</p>
 <p><b>TERRA</b> 21</p>	 <p><b>CRIANÇAS</b> 22</p>

*Chorinho dos Sentidos*



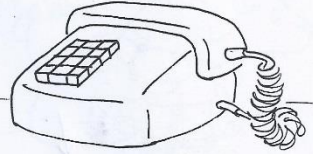



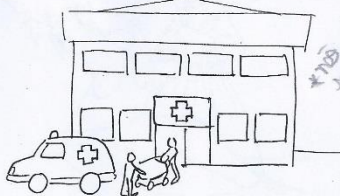





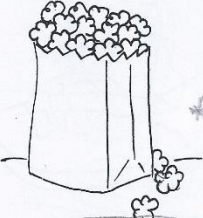

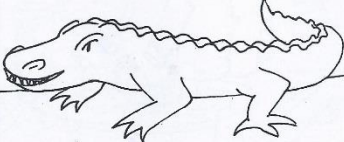



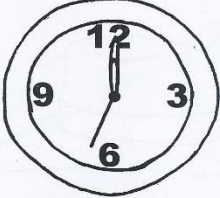

*Émo lluro dos Santos*



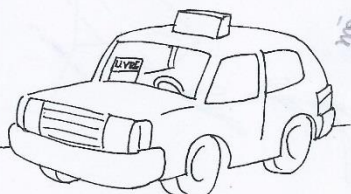
Édu Vieira dos Santos

 <p>* reconheceu como biquini (niel)</p> <p><b>MAIÔ</b> 39</p>	 <p>nô sabe</p> <p><b>CAINELO</b> 40</p>
 <p><b>RÁDIO</b> 41</p>	 <p>* não sabe reconheceu como pijama</p> <p><b>PIJAMA</b> 42</p>
 <p>* não sabe</p> <p><b>FOTIS</b> 43</p>	 <p>* não sabe</p> <p><b>EXÉRCITO</b> 44</p>
 <p>* não sabe</p> <p><b>OSPITAU</b> 45</p>	 <p><b>XAPEL</b> 46</p>

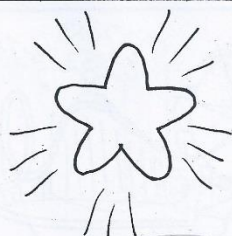



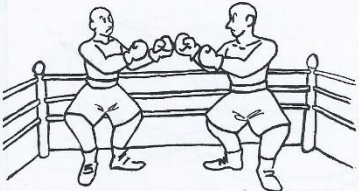
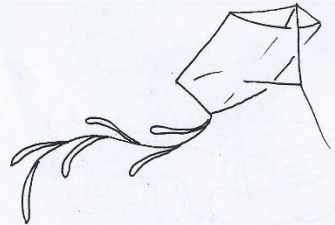

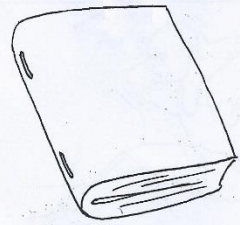
Elvira Ulvirodes Santos

 <p><i>para a sala</i></p> <p><b>PIPOTA</b></p>	 <p><b>AVIÃO</b></p>
 <p><b>JACAPÉ</b></p>	 <p><i>na visão dele letera o "o"</i></p> <p><b>MININU</b></p>
 <p><b>BONÉ</b></p>	 <p><i>para a sala</i></p> <p><b>JAMELO</b></p>
 <p><b>RELÓCHIO</b></p>	 <p><i>para a sala</i></p> <p><b>PRINCESA</b></p>

*Alvo Vieira dos Santos*

 <p><i>* nos na ma</i></p> <p><b>MACÃ</b> 55</p>	 <p><i>* nos na ma</i></p> <p><b>PAPOUEA</b> 56</p>
 <p><b>SOCI</b> 57</p>	 <p><b>MENINA</b> 58</p>
 <p><i>* nos na ma</i></p> <p><b>TÁCSI</b> 59</p>	 <p><b>CHINELO</b> 60</p>
 <p><b>EXERCÍCIO</b> 61</p>	 <p><i>* nos na ma</i></p> <p><b>OFELHA</b> 62</p>

*Elmo Ueno dos Santos*

 <p><i>estrela</i></p> <p><b>ESTERLA</b> 63</p>	 <p><b>ÓMIO</b> 64</p>
 <p><b>PONÉCA</b> 65</p>	 <p><b>SORVETE</b> 66</p>
 <p><b>BÓQUISSE</b> 67</p>	 <p><b>PIPA</b> 68</p>
 <p><i>o sapato</i></p> <p><b>CATUDO</b> 69</p>	 <p><b>CADEPMO</b> 70</p>

## ANEXO XII

### ATIVIDADE SOBRE DOCUMENTOS PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_ . Data: \_\_\_\_\_

Texto: Especial - Documentos Pessoais



### Especial: DOCUMENTOS PESSOAIS

Durante a nossa vida, sempre precisamos dos documentos pessoais (certidão de nascimento, RG, CPF, título de eleitor, reservista, carteira de trabalho entre outros). Eles comprovam que estamos vivos para o Estado e que somos cidadãos perante a lei. Com esses documentos, podemos reivindicar nossos direitos e cumprir nossos deveres.

Fonte: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/especial/201209-documentospessoais.php>> Acessado em 25/11/2013.

1) Retire do texto as palavras que você conhece:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

2) Retire do texto as palavras que você não reconhece:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

Vamos descrever, a partir das referências dos sinais em Libras, o que você entendeu do texto (com auxílio do intérprete e professor):



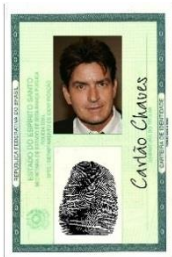
Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

### Atividades sobre o texto “Especial: documentos pessoais”

- 1) Com base nas figuras abaixo e nas referências das letras do alfabeto manual, escreva as palavras que correspondem a cada uma:




---



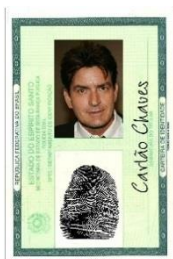

---




---



2) Nomeie as figuras abaixo, sem o reforço datilológico:





3) Escolha 3 figuras do exercício anterior e forme 3 frases, a partir de sua experiência linguística em Libras:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

4) Vamos estudar as frases abaixo, comparando a estrutura gramatical da escrita portuguesa com a Libras.

a) Os documentos pessoais comprovam que estamos vivos.

Em Libras: \_\_\_\_\_.

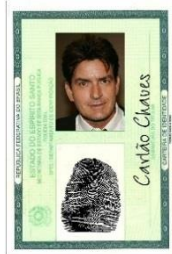
b) Sempre precisamos dos documentos pessoais.

Em Libras: \_\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

## ATIVIDADE II – DOCUMENTOS PESSOAIS

1) Ligue as imagens às palavras correspondentes:



CPF



Reservista



RG / identidade



Carteira de Trabalho

2) Desembaralhe as letras e descubra a palavra:

D	N	I	E	T	A	D	I	E	D
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

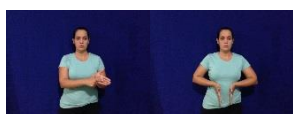
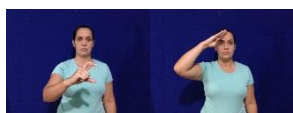
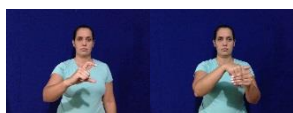
\_\_\_\_\_

S	E	R	E	V	I	R	T	S	A
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

\_\_\_\_\_

2) Olhe os sinais, perceba o que eles significam e procure-os na caça palavras:

O	N	A	S	C	I	M	E	N	T	O	V
Ã	X	Z	C	T	I	T	U	L	A	F	E
D	C	E	R	C	P	F	A	D	E	D	O
I	N	R	W	S	J	K	T	E	Ã	K	B
T	E	P	Y	U	S	D	S	D	K	M	I
R	R	I	D	E	T	A	I	N	L	E	R
E	P	G	M	I	O	T	V	I	Ã	N	E
C	Y	O	Q	E	N	R	R	A	D	D	P
H	B	M	W	E	J	L	E	U	S	O	T
U	P	V	D	K	L	Ç	S	Q	C	X	O
E	T	I	T	U	L	O	E	L	U	Z	L
Z	E	L	E	I	T	O	R	I	T	R	U



- 1) Ordene as palavras na frase abaixo e reescreva-a da forma correta, conforme as regras gramaticais do português escrito:

documentos pessoais importantes Os porque comprovam  
são vivos estamos que.

---



---

- 4) Preencha as lacunas do texto, utilizando, adequadamente, as palavras do quadro abaixo:

Vida	documentos pessoais	RG/identidade	título de eleitor
CPF	carteira de trabalho	lei	direitos

## Especial: DOCUMENTOS PESSOAIS

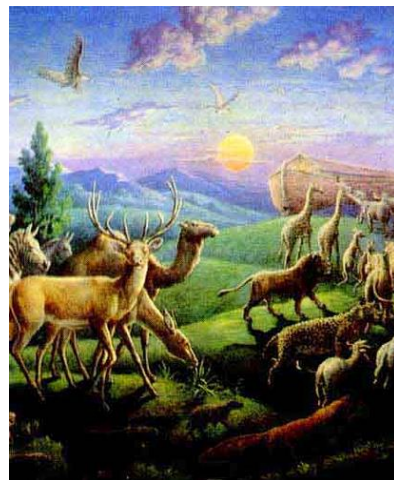
Durante a nossa \_\_\_\_\_, sempre precisamos dos \_\_\_\_\_ (certidão de nascimento, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, reservista, \_\_\_\_\_ entre outros). Eles comprovam que estamos vivos para o Estado e que somos cidadãos perante a \_\_\_\_\_. Com esses documentos, podemos reivindicar nossos \_\_\_\_\_ e cumprir nossos deveres.

## ANEXO XIII – ATIVIDADE DE TEXTO BÍBLICO (Testemunha de Jeová)

NOME: \_\_\_\_\_

ATIVIDADE – Texto Bíblico (Gênesis 2:1-3)

### GÊNESIS 2:1-3



2 Assim foram acabados os céus, e a terra, e todo o seu exército.+ 2 E ao sétimo dia Deus havia acabado sua obra que fizera e passou a repousar\* no sétimo dia de toda a sua obra que fizera.+ 3 E Deus passou a abençoar o sétimo dia e a fazê-lo sagrado,\* porque nele tem repousado\* de toda a sua obra que Deus criara com o objetivo de [a] fazer. \*+4 Esta é uma história\* dos céus e da terra no tempo em que foram criados, no dia em que Jeová\* Deus\* fez a terra e o céu.+5

Referências: <<http://www.jw.org/pt/publicacoes/biblia/nwt/livros/G%C3%AAnesis/2/>> Acessado em 29/01/2014.



## Vocabulário:

Deus	acabado	repousar
Obra	sagrado	abençoar
Céus	terra	sétimo dia

3) Vamos descrever, a partir das referências dos sinais em Libras, o que você entendeu do texto (com auxílio do intérprete e da professora):

4) Retire do texto as palavras que você conhece:

7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_

5) Retire do texto as palavras que você não reconhece:

7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_

6) Ligue as imagens às palavras correspondentes:



terra



repousar



céu



abençoar







sagrado

7) Encontre as palavras abaixo no caça-palavras:

Deus	céu	acabado	repousar
obra	terra	sagrado	abençoar

r	e	p	o	u	s	a	r	e
o	p	a	é	g	a	i	s	é
c	a	b	e	n	ç	o	a	r
é	x	d	e	u	s	i	g	o
u	q	p	u	é	f	t	r	o
u	t	e	r	r	a	r	a	b
k	j	h	e	g	u	é	d	r
e	a	c	a	b	a	d	o	a

8) Ligue as palavras com os sinais correspondentes:

	repousar
	acabado
	abençoado
	céu

9) Escolha 3 palavras do exercício acima e forme uma frase para cada:

a)

b)

c)

10) Vamos montar um quebra cabeça !!!!

Ao final escreva abaixo as frases que você conseguiu montar:

a)

b)

c)

FIGURA USADA COMO REFERÊNCIA NA EXPLICAÇÃO DO  
TEXTO SOBRE GÊNESIS



### ANEXO XIV – QUEBRA - CABEÇA

Vamos montar o quebra-cabeça:

Assim foram acabados os céus e a terra.

E Deus passou a abençoar o sétimo dia.

Esta é uma história dos céus e da terra.




**ANEXO XV – Parecer da Secretaria de Educação de Senador referente ao Espaço Colaborativo Virtual em andamento**

À Banca examinadora do mestrado,

Venho através desta afirmar que o “Projeto Espaço Colaborativo on line”, fruto do trabalho da mestranda Andréa dos Guimarães de Carvalho na qual envolve o tema do papel do intérprete de libras na escola regular, foi apresentado e entregue na secretaria de educação especial da rede municipal de Senador Canedo e está sob análise.

Atenciosamente,

  
Elence Delacruz Teixeira  
Diretora de Ensino  
Decreto 1449/13

**ANEXO XVI – Documento solicitando inserção do link “Espaço Colaborativo” no site de Senador Canedo.**



Senador Canedo, 05 de novembro de 2014.

À Senhora Edvânia Braz Teixeira Rodrigues  
Secretária Municipal de Educação e Cultura – SEMEC

*Recebi em 05/12/2014  
às 11h39  
Eduarda*

Assunto: Colocação de um link de pesquisa no site oficial de Senador Canedo.

Após a realização de uma pesquisa de mestrado realizada pela intérprete de libras Andréa dos Guimarães de Carvalho, vinculada a esta rede municipal de educação, em torno do tema “O Papel colaborativo do Intérprete de Libras na escola de ensino regular”, percebeu-se a necessidade de um aprofundamento reflexivo e mais amplo sobre o assunto abrangendo uma opinião participativa coletiva dos profissionais envolvidos na área de ensino especial referente à educação dos alunos surdos na rede municipal de Senador Canedo. Pensando nisso, foi desenvolvido um fórum de discussão, com nome “Espaço Colaborativo”, possibilitando esta discussão. Este tem como objetivo levantar uma reflexão sobre os problemas, dificuldades de atuação que vem limitando o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos surdos, e até mesmo ações eficazes que vem sendo praticadas. Com base nesses dados, pretende-se construir novas ações (formação continuada, recursos materiais, etc.) que modifiquem ou auxiliem a atuação colaborativa do intérprete de libras na rede, de forma a otimizar o seu trabalho, promovendo esse desenvolvimento dos alunos surdos. Para isto, pensou-se em incluir no site oficial de Senador Canedo, um link de acesso rápido a este fórum para alcançar e facilitar o seu acesso pelos profissionais da área vinculados a esta rede.

*Elenice Delurdes Teixeira*  
Diretora de Ensino  
Resposta 1449/13  
Respeitosamente,

*Eduarda*  
**Elenice Delurdes Teixeira**  
Diretora de Ensino

**TABELA 1.** Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras, com os oito itens de treino e os 70 itens de teste. Cada item é composto por um par de escrita com figura associada e é classificado em sete tipos (1 – CR, 2 – CI, 3 – VS, 4 – VV, 5 – VF, 6 – PH, 7 - PE). Os tipos corretos (1 – CR e 2 - CI) devem ser aceitos pelos pesquisados e os incorretos (3 – VS, 4 – VV, 5 – VF, 6 – PH, 7 - PE) devem ser rejeitados. Para cada um dos 78 itens consta a escrita e a figura associativa que compõe o par, a classificação quanto ao tipo e a resposta esperada.

<b>Nº</b>	<b>ESCRITA</b>	<b>FIGURA</b>	<b>TIPO</b>	<b>RESPOSTA</b>
A	UVA	Uva	1 - CR	Aceitar
B	LARANJA	Banana	3 – VS	Rejeitar
C	JÊNIO	Gênio	6 - PH	Rejeitar
D	CADEIPA	Cadeira	4 – VV	Rejeitar
E	JUVEIRO	Chuveiro	5 – VF	Rejeitar
F	CASA	Casa	2 – CI	Aceitar
G	CHAVE	Chave	2 - CI	Aceitar
H	PAZIDO	Xarope	7 – PE	Rejeitar
1	FADA	Fada	1 – CR	Aceitar
2	CACHORRO	Camundongo	3 – VS	Rejeitar
3	XUNVACO	Sanfona	7 – PE	Rejeitar
4	BRUXA	Bruxa	2 – CI	Aceitar
5	CAEBÇA	Cabeça	4 – VV	Rejeitar
6	HAPELHA	Abelha	5 – VF	Rejeitar
7	TÁXI	Táxi	2 – CI	Aceitar
8	PÁÇARU	Pássaro	6 – PH	Rejeitar
9	ASPELO	Coelho	7 – PE	Rejeitar
10	BATATA	Batata	1 – CR	Aceitar
11	GAIO	Gato	4 – VV	Rejeitar
12	TREM	Ônibus	3 – VS	Rejeitar
13	XADREZ	Xadrez	2 – CI	Aceitar
14	FACA	Vaca	5 – VF	Rejeitar
15	FÊRA	Pera	4 – VV	Rejeitar
16	TOMADA	Tomada	1 – CR	Aceitar
17	CINAU	Sinal	6 – PH	Rejeitar
18	MITU	Óculos	7 – PE	Rejeitar
19	CALÇA	Calça	2 – CI	Aceitar
20	CANCURU	Canguru	5 – VF	Rejeitar
21	TERRA	Árvore	3 – VS	Rejeitar
22	CRIANQAS	Crianças	4 – VV	Rejeitar
23	JÉLU	Gelo	6 – PH	Rejeitar
24	RASSUNO	Mão	7 – PE	Rejeitar
25	BUZINA	Buzina	1 – CR	Aceitar
26	SOFÁ	Cama	3 – VS	Rejeitar
27	AGASALHO	Agasalho	2 – CI	Aceitar
<b>Nº</b>	<b>ESCRITA</b>	<b>FIGURA</b>	<b>TIPO</b>	<b>RESPOSTA</b>



28	MÁCHICO	Mágico	5 – VF	Rejeitar
29	COBRA	Peixe	3 – VS	Rejeitar
30	TESOURA	Tesoura	2 – CI	Aceitar
31	VENTILATOR	Ventilador	5 - VF	Rejeitar
32	MAPA	Mapa	1 – CR	Aceitar
33	AUMOSSU	Almoço	6 – PH	Rejeitar
34	DILHA	Pião	7 – PE	Rejeitar
35	TEIEUISÃO	Televisão	4 – VV	Rejeitar
36	APATAR	Apagar	5 – VF	Rejeitar
37	PINCEL	Pincel	2 – CI	Aceitar
38	MELOCE	Palhaço	7 – PE	Rejeitar
39	MAIÕ	Maiô	1 – CR	Aceitar
40	CAINELO	Chinelo	4 – VV	Rejeitar
41	RÁDIO	Telefone	3 – VS	Rejeitar
42	PIJAMA	Pijama	1 – CR	Aceitar
43	FOTIS	Meia	7 – PE	Rejeitar
44	EXÉRCITO	Exército	2 – CI	Aceitar
45	OSPITAU	Hospital	6 – PH	Rejeitar
46	XAPEL	Chapéu	6 – PH	Rejeitar
47	PIPOTA	Pipoca	5 – VF	Rejeitar
48	AVIÃO	Águia	3 – VS	Rejeitar
49	JACAPÉ	Jacaré	4 – VV	Rejeitar
50	MININU	Menino	6 – PH	Rejeitar
51	BONÉ	Boné	1 – CR	Aceitar
52	JAMELO	Tigre	7 – PE	Rejeitar
53	RELÓCHIO	Relógio	5 – VF	Rejeitar
54	PRINCESA	Princesa	2 – CI	Aceitar
55	MAÇÃ	Morango	3 – VS	Rejeitar
56	PAPOUE	Parque	4 – VV	Rejeitar
57	SOCATI	Urso	7 – PE	Rejeitar
58	MENINA	Menina	1 – CR	Aceitar
59	TÁCSI	Táxi	6 – PH	Rejeitar
60	CHINELO	Sapato	3 – VS	Rejeitar
61	EXERCÍCIO	Exercício	2 – CI	Aceitar
62	OFELHA	Ovelha	5 – VF	Rejeitar
63	ESTERLA	Estrela	4 – VV	Rejeitar
64	ÓMI	Homem	6 – PH	Rejeitar
65	PONÉCA	Boneca	5 – VF	Rejeitar
66	SORVETE	Bombom	3 – VS	Rejeitar
67	BÓQUISSE	Boxe	6 – PH	Rejeitar
68	PIPA	Pipa	1 – CR	Aceitar
69	CATUDO	Tênis	7 – PE	Rejeitar
70	CADEPMO	Caderno	4 – VV	Rejeitar

