



## A CONTRIBUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EM SALA DE AULA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA<sup>1</sup>

THE CONTRIBUTION OF THE LIBRAS INTERPRETER IN THE CLASSROOM IN THE LANGUAGE ACQUISITION OF DEAF CHILDREN

Silvia Araújo de MENEZES<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo é o resumo da dissertação de mestrado apresentada à Universidad de La Integración de Las Américas que teve como objetivo geral analisar a importância do intérprete de libras na formação e aquisição da linguagem do aluno surdo em uma escola estadual do município de Mâncio Lima, no Estado do Acre/BR. Para se atingir os objetivos foi desenvolvida uma pesquisa de campo com a escuta de 202 pessoas, sendo 10 alunos surdos e 157 alunos não surdos, 20 familiares, sendo 10 de alunos surdos e 10 de alunos não surdos. 10 funcionários da Escola Estadual Antônio de Oliveira Dantas, no município de Mâncio Lima no Estado do Acre/BR no período 2021-2022, sendo um gestor, uma pedagoga, 6 professores e 2 funcionários, 5 intérpretes, a coordenadora do Centro de AEE do referido município, o secretário municipal de educação. A principal constatação é que ambos grupos têm expectativas semelhantes para o papel do intérprete educacional. Tópicos mencionados repetidamente estavam ligados a como os intérpretes mediavam à linguagem, como coordenavam sua interação, e como eles facilitaram situações de conversa entre os alunos. Os alunos surdos e com deficiência auditiva também apreciam se o intérprete ajusta a mediação à sua orientação visual. Os modelos facilitadores estão, portanto, mais alinhados com as expectativas dos alunos do que um modelo linguístico orientado, e para cumprir as expectativas dos alunos.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva; Papel do intérprete educacional; Expectativas dos alunos; Língua Brasileira de Sinais.

**ABSTRACT:** This article is the summary of the master's thesis presented to the Universidad de La Integración de Las Américas, which had the general objective of analyzing the importance of the sign language interpreter in the formation and acquisition of language of deaf students in a state school in the municipality of Mâncio Lima, in State of Acre/BR. To achieve the objectives, field research was carried out by listening to 202 people, 10 deaf students and 157 non-deaf students, 20 family members, 10 deaf students and 10 non-deaf students. 10 employees from the Antônio de Oliveira Dantas State School, in the municipality of Mâncio Lima in the State of Acre/BR in the period 2021-2022, including a manager, a pedagogue, 6 teachers and 2 employees, 5 interpreters, the coordinator of the AEE Center of the said municipality, the municipal secretary of education. The main finding is that both groups have similar expectations for the role of the educational interpreter. Topics mentioned repeatedly were linked to how interpreters mediated language, how they coordinated their interaction, and how they facilitated conversational situations between students. Deaf and hard of hearing students also appreciate if the interpreter adjusts the mediation to their visual orientation. Facilitative models are therefore more aligned with student expectations than a language-oriented model, and to fulfill student expectations.

<sup>1</sup> Recebido em: outubro de 2022 | Aceito em: dezembro de 2022.

<sup>2</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas. Licenciada em Letras - Espanhol e Literaturas pela Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: sylviaaraujo2012@gmail.com

**Keywords:** Inclusive Education; Role of the educational interpreter; Student expectations; Brazilian Sign Language

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo explorou surdos e alunos ouvintes e suas expectativas com relação ao papel do intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. No Brasil, o ensino de surdos e deficientes auditivos é principalmente empreendido como educação inclusiva. Para acomodar esta prática pedagógica, uma solução comum é usar intérpretes de língua de sinais.

As perspectivas dos alunos são essenciais para entender os impedimentos para a academia da inclusão social. As suposições é que o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem mediadas por intérprete vai depender em parte de como eles se adaptam com a presença do intérprete, e eles também descobrirão que algumas estratégias de manutenção de comunicação serão mais agradáveis e solidárias do que outras. Ao analisar a evolução histórica do cuidado e tratamento das pessoas surdas, verifica-se a onipresença do paradigma médico-patológico, centrado nas dificuldades e limitações que são marcadas pela própria surdez, sem dar atenção especial às implicações que isso acarreta para as pessoas e o ambiente em que elas se encontram.

Assiste-se atualmente a uma evolução normativa e política no sentido de compreender e tentar integrar as pessoas com deficiência em geral e, portanto, dos surdos. Essa nova perspectiva social, menos limitante e determinista, observa o surdo dentro de um ambiente cultural, a comunidade surda e linguística, Língua de Sinais (LS), como parte do grupo social ao quais todos pertencem.

O ambiente que forma a comunidade surda supõe uma ajudam na evolução do indivíduo, pois as experiências e técnicas desenvolvidas pelos próprios membros da comunidade em relação às barreiras que o ambiente social apresenta, criam ferramentas úteis de melhoria para aqueles que enfrentam dificuldades semelhantes.

Revelando a opinião política de que em relação a esta situação é descrito na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo da Organização das Nações Unidas (ONU) do ano 2006, os Estados devem garantir a igualdade de acesso à educação, entre outros e, portanto, os materiais, as técnicas e a forma de comunicação adequada.

No Brasil, em 24 de abril de 2002, foi publicada a Lei nº 10.436 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRA e os meios de apoio à comunicação oral para surdos, deficientes auditivos e surdo/cegos. A necessidade de se reconhecer e regulamentar o ensino de LIBRAS foi marcado por inúmeras reivindicações sociais, tendo sido fundamental a contribuição do movimento associativo da comunidade surda. Em todas as cidades do país existem associações

formais ou informais de surdos fundadas no início do século XX, cuja principal função é defender e promover seus direitos, sua cultura e sua língua.

O conhecimento e a difusão das LIBRAS são devidos, assim como a análise sociológica e antropológica da evolução e situação atual dos surdos, entre outros, às várias contribuições feitas por linguistas que reconhecem que essa linguagem, apesar de sua característica em um espaço visual, gestual, tem coerência e estruturas internas, podendo compartilhar e assimilar ideias, pensamentos e emoções. Com o foco no serviço de interpretação nas salas de aula, a figura do intérprete de LIBRAS deve adquirir maior protagonismo no campo educacional para alunos surdos.

Suas funções neste contexto não é a simples transmissão de informações no meio ambiente, senão que trata de adaptar e tornar útil a informação que é apresentada ao aluno, sendo esta adaptação dependente da situação linguística, acadêmico, evolutivo e psicológico do mesmo.

Todo esse trabalho deve ser desenvolvido dentro da sala de aula onde o aluno está, na escola e enquanto o professor correspondente faz sua apresentação. A posição do intérprete na sala de aula foi aprimorada como resultado de vários prêmios, que destacam a colaboração existente desde 1993 entre o Ministério da Educação e a CNS (Confederação Nacional dos Surdos), o reconhecimento do título de Intérprete foi reconhecido em 1º de setembro de 2010 pela Lei nº 12.319 e a evolução na matéria tem promovido o uso de LIBRAS em centros educacionais com alunos surdos.

Desta forma este artigo teve objetivo geral analisar a importância do intérprete de libras na formação e aquisição da linguagem do aluno surdo em uma escola estadual do município de Mâncio Lima, no Estado do Acre/BR. Verificou-se assim, que os alunos surdos ou com deficiência auditiva apreciam se o intérprete ajusta a mediação à sua orientação visual, se os modelos facilitadores, usados pelos intérpretes estão, portanto, mais alinhados com as expectativas dos alunos do que um modelo linguístico orientado, e se faz supre as expectativas dos alunos..

## **2 MODELOS PARA ENTENDER O PAPEL DO INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS - EM SALA DE AULA**

No que diz respeito à forma como o papel do intérprete (ou papéis) é entendido, quatro modelos são encontrados: o modelo auxiliar, o modelo de conduta, o facilitador bilíngue, e facilitador bilíngue/bicultural. O primeiro é um modelo pré-profissional que vê o intérprete como ajudante do surdo. Essa visão foi baseada na suposição que os surdos precisavam de ajuda para desenvolver à linguagem. O que significa que o intérprete poderia envolver-se ativamente no

diálogo, expressando suas opiniões e selecionando quais informações ele ou ela acha relevantes para a interpretação (FREIRE e SHOR, 2006).

Posteriormente, a comunicação em língua de sinais ganhou o mundo no sentido de defender os direitos do surdo de ser tratado em igualdade de condições igual à população ouvinte o que os levou a pedirem intérpretes que poderiam oferecer informações neutras e atuar como participantes não visíveis (FREIRE e HORTON, 2003).

Essa demanda criou a base para o modelo de conduta, que descreve o intérprete como uma “máquina de linguagem” com o dever de fornecer interpretação neutra de palavras de uma língua para outra (SANTANA, 2007).

A interação de coordenação não foi vista como parte de sua responsabilidade. Este modelo teve um forte impacto na forma como o papel do intérprete foi formado em uma prática profissional. No entanto, o modelo foi criticado por não permitir que os participantes tivessem apoio suficiente e por não descrever as estruturas complexas em face-a-face de diálogos mediados por intérpretes (VASCONCELOS, 2003).

No final da década de 1990, o modelo facilitador foi introduzido. Essa perspectiva enfatiza que uma variedade de estratégias está à disposição do intérprete, e que essa estratégia é a mais eficaz. A avaliação pessoal do intérprete do que é dito e feito influenciarão a sua mediação e, através disso, o diálogo dos interlocutores ocorre. O intérprete não é, portanto, nem invisível e nem tão presente no sentido de influenciar positiva ou negativamente o diálogo dos participantes (FREIRE e HORTON, 2003).

O modelo também diz que a responsabilidade do intérprete é ligada tanto à mediação linguística quanto à coordenação da interação, especialmente em termos de superação de barreiras relacionadas para sequências de atraso e tomada de turno (FREIRE e SHOR, 2006).

O quarto modelo baseia-se nesta abordagem, mas acrescenta um aspecto bicultural, pois reconhece que se uma interpretação é para ser verdadeiramente eficaz, o intérprete deve contribuir com informações que lhe são familiares em uma cultura, mas não em outra. No entanto, mesmo que os dois modelos de facilitador tenham sido teoricamente aceitos nos últimos 20 anos, diz-se que os intérpretes que trabalham em campo ainda baseiam seus espaços de atuação em ideais como neutralidade e invisibilidade (SANTANA, 2007).

## 2.1 Linguagem Brasileira de Sinais

Pessoas surdas usam sistemas de comunicação baseada na linguagem de sinais e digitação. Em linguagem de sinais, unidades lexicais são compostas de um conjunto finito de configurações de mãos, localizações espaciais e movimentos. Ortografia manual é um sistema baseado no alfabeto em que cada letra é representada por um movimento único e discreto da mão (AVALER e FREITAS, 2016).

Os surdos sinalizadores integram comunidade de ortografia digital para a linguagem de sinais por muitos motivos: quando um conceito carece de um signo específico, para nomes próprios, para sinais de empréstimo, ou quando os sinais são ambíguos (AVALER e FREITAS, 2016).

Além disso, a ortografia manual é usada para formar distinções dentro de uma categoria semântica. Em algumas linguagens de sinais - por exemplo, a americana uma palavra soletrada frequentemente demonstra um contraste semântico com um sinal existente, fazendo uso de vocabulário emprestado para expandir o léxico de surdos (FARIA, 2005).

A aquisição da ortografia foi examinada em um estudo de Padden e Hanson (1999) apud Quadros e Schimiedt em um estudo envolvendo crianças surdas com idades entre 8 e 14 anos. Esse estudo confirmou que crianças mais novas erravam mais do que crianças mais velhas quando escreviam palavras com os dedos - uma diferença que foi mais pronunciada para baixo.

Crianças mais novas entenderam as palavras (incluindo as mais comuns), mas eles tiveram dificuldades de escrever. Isso indica que a capacidade de escrever palavras digitadas requer mais treinamento dos mais jovens. Sinalizadores surdos em idade pré-escolar começam usando formas de mão simples que representam palavras e, em seguida, soletram as palavras. Este grupo é capaz para armazenar representações dactílicas curtas e memorizar formas de mãos simples, mas a ortografia produtiva (série de formas de mãos complexas), o que é necessário para construir o representante tátil de palavras, não aparece até que o conhecimento de palavras escritas tenha sido alcançado (SILVA, 2006).

Um achado digno de nota de vários estudos é que o desenvolvimento da ortografia não é observado em pessoas com educação oral: seu desenvolvimento é muito mais relevante em grupos que têm um bom domínio da linguagem de sinais. Por conta da cobertura sobre o uso precoce de ortografia por crianças surdas. Esse fato de que eles estão cientes da mudança de palavras digitadas antes de serem capazes de associar essas palavras com sua forma escrita (SOARES, 1998).

A ideia de usar ortografia e a linguagem de sinais como elementos de uma estratégia projetada para ensinar surdos a ler é controversa. A principal dificuldade em ensinar surdos a ler surge ao fato de que, para que o leitor adquira tanto específico quanto inespecífico as habilidades

de leitura, ele ou ela deve desenvolver uma consciência fonológica que fará possível pensar e manipular os aspectos estruturais da fala (AVELAR e FREITAS, 2016).

O modelo de educação bilíngue tem sido proposto para compensar o aluno surdo de suas deficiências. Crianças são expostas a uma comunicação de sinais – emprestado da linguagem de sinais - e da língua falada (FARIA, 2006).

Assim, se houve uma preocupação primordial entre educadores de alunos surdos, é o desafio de ler. Apesar de centenas de estudos explorando várias habilidades de leitura e muito mais afirmações teóricas nos últimos 50 anos tem havido relativamente pouco progresso em direção de melhorar as realizações neste domínio (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

Desde o início da diáspora em 1975, por exemplo - uma data que também corresponde aproximadamente a uma mudança em direção a uma maior ênfase no uso da língua de sinais naturais na educação de surdos - a leitura mediana alcançada - de alunos surdos de 15 a 18 anos no Brasil aumentaram, mas ainda a maioria lê como uma criança de 9 anos (SILVA, 2008).

A menos que educadores e pesquisadores estejam preparados para admitir que a maioria dos alunos surdos nunca tenha habilidades de competência comparáveis às de seus companheiros de idade auditiva, algo tem que mudar. Uma razão para a falta de progresso pode ser uma falta de coerência em pesquisas relevantes. Em uma revisão abrangente, Luckner et al. (2005) apud Albres (2010) apontam 964 artigos relacionados à alfabetização de indivíduos surdos ao longo de um período de 40 anos, uma descoberta que atesta, pelo menos, a importância do problema.

Ainda assim, Luckner et al (2005) apud Albres (2010) encontraram apenas 22 desses estudos suficientemente rigorosos, completos e relevantes para serem incluídos em uma metanálise dos resultados da pesquisa, e relataram que não há dois estudos examinando a mesma mensão de alfabetização. Resumidamente, eles descobriram que educadores e pesquisadores não sabem muito sobre alfabetização de alunos surdos como eles pensam que sabem.

Alguns investigadores atribuem aos surdos, desafios de leitura dos alunos para a variabilidade e empobrecimento relativo na linguagem antiga experimentada por muitos, se não a maioria, crianças surdas. Educação bilíngue é oferecida como uma solução para esta situação, mas há poucas evidências empíricas para apoiar seu uso (SOARES, 1998).

Embora tenha acesso antecipado ao idioma fluente, por exemplo, por meio de surdos está associada a uma melhor conquista da leitura mesmo para filhos surdos de pais surdos podem não atingir os níveis de realização. A linguagem parece ser necessária para habilidades de alfabetização adequadas à idade, mas eles não parecem ser suficientes. O problema também não é resolvido assim contribuindo com desafios de leitura para o uso de linguagem de sinais em vez da linguagem comum. Em vez disso, vários autores indicam que crianças surdas cujos primeiros ambientes

incluem acesso à língua de sinais/vernáculo falado desenvolvem habilidades de alfabetização mais do que aquelas expostas apenas para um modo ou outro (ALMEIDA, 2011).

Com isso a recente nova atenção dirigida às relações entre a leitura e a linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) resulta de um corpo de trabalho que demonstra relacionamentos entre a exposição à linguagem de sinais e o desenvolvimento normal da linguagem e habilidades cognitivas. Newport et al (1990) apud Albres (2010) descobriram que adultos surdos que usam LIBRAS cedo na vida são capazes de fazer julgamentos consistentes da linguagem e usar morfologia diferente daqueles que a adquiriram mais tarde na vida, demonstrando que os nativos de competências em um idioma natural requerem exposição ao idioma durante poucos anos de vida. O efeito se estende a outras habilidades cognitivas não linguísticas, como aquelas com exposição precoce a LIBRAS são susceptíveis de funcionar com sucesso em uma variedade de medidas de habilidades cognitivas, incluindo memória e sequenciamento em comparação com aquelas que foram expostos a um idioma principal mais tarde na infância (ALMEIDA FILHO, 2010).

Visto que a leitura é geralmente vista como uma habilidade baseada em uma coleção de conhecimentos cognitivos, habilidades, incluindo memória e habilidade linguística vários estudos perguntaram se a exposição precoce e consistente para LIBRAS também pode apoiar o desenvolvimento da leitura em surdos (ALMEIDA, 2011).

Algumas preliminares do trabalho sugerem tal relação: Albres (2010) descobriu que, como um grupo de adolescentes surdos de pais surdos teve um desempenho um pouco melhor do que um grupo de comparação de alunos de "comunicação total" na leitura e subteste de compreensão com um teste normatizado para audição de alunos com deficiência (ALMEIDA, 2011).

No entanto, eles também relatam que proficiência em LIBRAS que mediram como uma função global por meio de proficiência no idioma por meio de entrevista, não é um preditor de habilidade de leitura ou escrita neste grupo (SILVA e NAMBRI, 2008).

Souza (2010) também encontrou um relacionamento, com filhos de pais surdos superando filhos de pais ouvintes no subteste de compreensão de leitura. Mas esse estudo de relações entre ter pais surdos e capacidade de leitura não especifica se os resultados são devidos ao conhecimento de LIBRAS, especificamente, ou se fatores que concorrem com a presença de exposição precoce a LIBRAS para o desempenho de leitura. Existem pelo menos dois relatos não linguísticos de por que uma relação entre LIBRAS e capacidade de leitura pode existir (ALMEIDA, 2011).

Primeiro, ter pais surdos e crescer em um ambiente de aceitação geral pode, por si só, fornecer condições suficientes para o desenvolvimento da leitura. (Pais surdos aceitam melhor a deficiência de seus filhos), menos traumatizado pela presença da surdez na família e são capazes de

concentrar os recursos dos pais e da família no início de seus filhos e desenvolvimento da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2011).

Além disso, os pais surdos são mais propensos a detectar surdez em seus filhos mais cedo e devido à familiaridade com a escola de opções para crianças surdas, são mais propensas a apresentá-las à escola mais cedo. Assim, a exposição mais cedo e mais longa à escola e à leitura de instrução vai além de outros fatores relacionados, não especificamente LIBRAS, podem estar entre os preditores do desenvolvimento da leitura em crianças surdas (BOTELHO, 2010).

Uma segunda explicação possível para a relação entre LIBRAS e Leitura é que surdos filhos de pais surdos se dão bem apenas porque o grupo de filhos surdos de ouvir pais é tão variável. Filhos surdos de pais ouvintes incluem aqueles cujos reconhecimento da surdez em alguns casos ocorre até os 2 anos de idade, levando a introdução tardia à educação, o que pode impactar o desenvolvimento de uma variedade de habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura. Em comparação, crianças surdas de pais surdos geralmente têm origens de língua de sinais mais consistentes que aparecem melhor porque as condições mínimas para aquisição de leitura estão presentes (SILVA, 2001).

Elas terem exposição a uma primeira língua, e isso serve como uma plataforma de lançamento geral para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas (ALMEIDA, 2011).

Porque existem poucos estudos comparando surdos filhos de pais surdos com leitores auditivos da mesma idade de grupos sociais semelhantes, é difícil dizer se é LIBRAS especificamente que contribui para o desenvolvimento da leitura, ou experiência inicial de linguagem em geral (GÓES, 2002).

Um terceiro relato, baseado em fatores linguísticos, foi apresentado recentemente: Surdos filhos de pais surdos adquirem habilidade de leitura porque possuem habilidade em uma linguagem natural, LIBRAS. Nesta conta, o argumento é que LIBRAS é suficientemente rico como um sistema de linguagem que pode fornecer uma base para a aquisição de outra habilidade de linguagem (SANTOS e FERREIRA-BRITO, S/D).

À primeira vista, este relato de ler o desenvolvimento nesta população parece fraco. No sentido convencional, a leitura envolve associar som com símbolo, ou, aprender como segmentar o sinal da fala em elementos que podem ser associados a caracteres alfabéticos. A tarefa parece impossivelmente difícil no caso de LIBRAS e leitura. Como podem duas coisas muito diferentes sistemas sejam reunidos de tal forma que os símbolos escritos possam vir a ter significado. As línguas de sinais são compostas por unidades gestuais que não têm correspondência com línguas faladas; sistemas alfabéticos são baseados em fonemas de uma língua falada (GUARINELLO, 2007).

Além disso, não existem linguagens de sinais com sistemas escritos, portanto, a possibilidade de transferência da habilidade de leitura de um sistema de escrita para outro não parece viável (KARNOPP, 2002).

### 3 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi do tipo descritiva que se utiliza de um problema com pouca ou nenhuma informação relevante e fornece uma descrição adequada usando métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa descritiva visa descrever com precisão um problema de pesquisa

Essa pesquisa apresenta um enfoque quali-quantitativo. Assim, o processo interativo do enfoque quali-quantitativo do estudo significa que as amostras geralmente são conduzidas pela teoria em maior ou menor grau apoiada pelos números.

A amostra é composta pelo total de aluno surdos e não surdos, seus familiares e os profissionais do ensino da escola. Sendo um total de 202 pessoas, sendo 10 alunos surdos e 157 alunos não surdos, 20 familiares, sendo 10 de alunos surdos e 10 de alunos não surdos. 10 funcionários da Escola Estadual Antônio de Oliveira Dantas, no município de Mâncio Lima no Estado do Acre/BR no período 2021-2022, sendo um gestor, uma pedagoga, 6 professores e 2 funcionários, 5 intérpretes, a coordenadora do Centro de AEE do município, o secretário municipal de educação.

Os alunos surdos e não surdos têm entre 13 e 16 anos de idade. Os familiares destes tem entre 29 e 45 anos de idade. Os professores não têm formação para trabalhar com surdos. O intérprete atua nessa área há cinco anos. O diretor e a pedagoga, também não tem experiência para trabalhar nessa área e também não tem formação específica em línguas de sinais.

O instrumento foi o questionário e a técnica de coleta de dados foi da entrevista individual que não se caracteriza por um diálogo comum com uso de um questionário escrito (também conhecido como questionário de autoadministração) que é uma ferramenta de coleta de dados na qual são apresentadas perguntas escritas que devem ser respondidas pelos entrevistados de forma escrita.□

O questionário foi entregue pessoalmente e respondido na frente do pesquisador que não interferiu nas respostas. Em seguida foi realizado o teste de consistência dos dados e a posterior análise dos mesmos. A análise interativa dos dados da pesquisa foi rastreados e apresentada em forma de gráficos dinâmicos para análise de dados em geral, originado pelo estatístico John Tukey citado por Moraes (2014).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando os intérpretes de língua de sinais são necessários em um ambiente acadêmico, não é um caso de aparecer no dia e assinar um sinal discreto para cada palavra que é falado e vice-versa. Processa-se uma mensagem da mesma forma que a falada e os intérpretes de linguagem fazem - despindo-o de seu idioma original e ajustando-o em um novo idioma adequado para o público-alvo (SALLES, 2007).

Simultaneamente ser faz necessário manter a precisão e a intenção da pessoa que o proferiu. No Brasil a Língua de Sinais (LIBRAS), como outras línguas de sinais nativas, não cumpre com as regras gramaticais da língua falada de seu país. É uma medida em seu próprio direito.

Para ser gramaticalmente correto é mais importante que os sinais estejam posicionados corretamente na sinalização do espaço do que articulado em uma ordem específica.

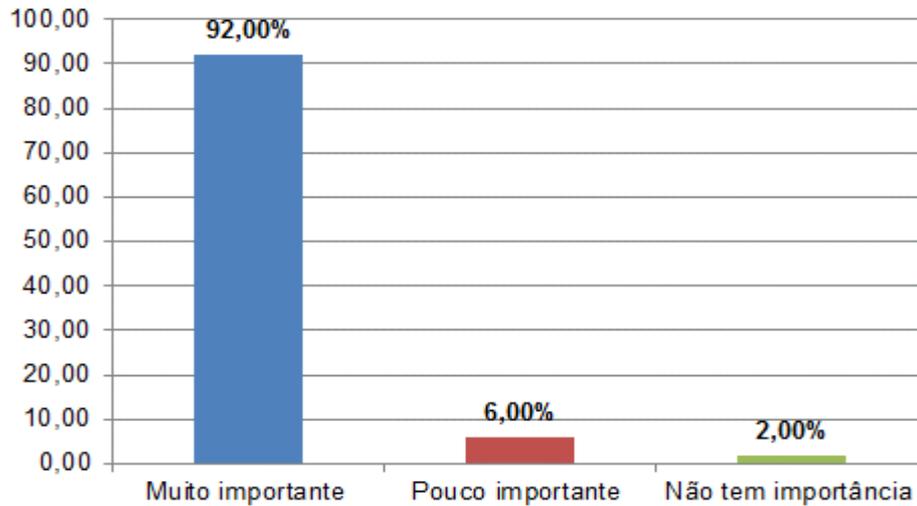
Os intérpretes devem considerar três grandes categorias na tentativa de entregar uma interpretação adequada de tudo o que vêem e ouvem em uma tarefa. Em primeiro lugar, consideram-se as habilidades e sua adequação ao trabalho, como qualquer conhecimento prévio da área de assunto, a capacidade de lidar com o assunto de forma imparcial e as demandas físicas da tarefa.

Em alguns casos, o resultado disso é uma recusa imediata do trabalho. Se não, então se deve voltar para o material a ser coberto. A interpretação simultânea requer uma interpretação frase a frase em tempo real.

Os cérebros ouvem e retêm um pedaço da mensagem enquanto, ao mesmo tempo, traduzem outro pedaço e entregam outro pedaço na frente dos alunos. O conhecimento prévio de material difícil pode levar essa tarefa de árdua a gerenciável, ou mesmo impossível a fácil. Entrar em um emprego sem receber nenhuma preparação ou ter qualquer ideia do conteúdo deixa as pessoas alertas fazendo que professores sintam-se preocupados com a possibilidade de surgir algo que esteja além da minha compreensão ou experiência de vida, e esse estresse psicológico aumenta a carga física do trabalho.

Então foi indagado a todos entrevistados, qual a importância da presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula:

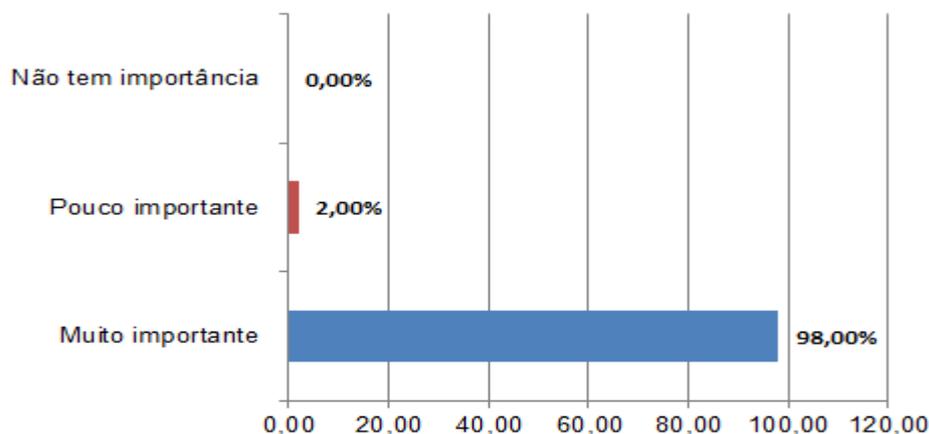
**Gráfico 1** – Opinião dos entrevistados sobre a importância da presença do intérprete de Libras na sala de aula



Fonte: Pesquisa de campo (2022)

Assim 92,00% dos entrevistados disseram que a presença de intérpretes em sala de aula é muito importante; 6,00% disseram ser pouco importante; e 2,00% disseram que não tem importância alguma. Perguntou-se então sobre a importância do intérprete de LIBRAS para comunicação do aluno surdo?

**Gráfico 2** – Opinião dos entrevistados sobre a importância da presença do intérprete de Libras para a comunicação do aluno surdo



Fonte: Pesquisa de campo (2022)

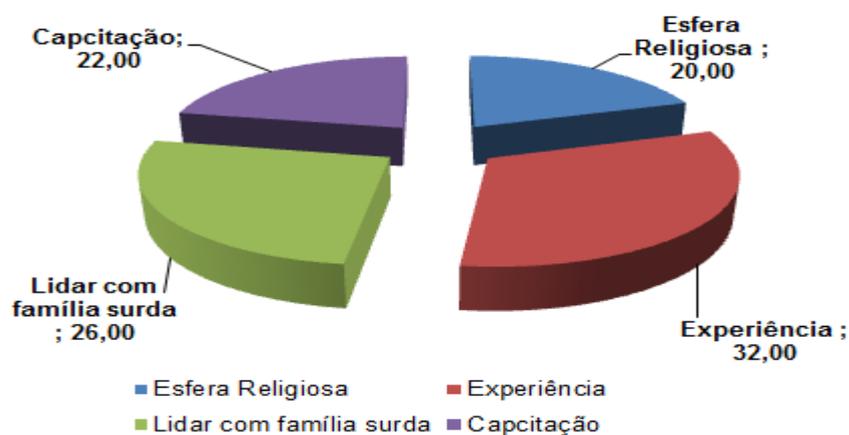
Do total dos entrevistados, 98,00% disseram que a presença de interpretes em sala de aula é muito importante para o processo de comunicação do aluno surdo; 2,00% disseram que se tratar de pouco importante. Sobre a importância da formação em interpretação em LIBRAS conforme indicado pelos participantes, pode ser realizada por meio de experiências familiares com surdos ou por meio da participação em associações de surdos, pois, como menciona a literatura relevante da

educação especial, “não há universidade que credencie o título de intérprete em língua de sinais ou instituto; parece que existe uma pós-graduação dada por algumas Universidades Brasileiras”. De acordo com as informações compiladas, uma das instâncias de formação em LIBRAS é a experiência: “todos nós que hoje - aspas- "trabalhamos" nesta área de interpretar ou melhor ser comunicador em língua de sinais, fomos forjados pelas situações que vivemos” (intérprete entrevistado) .

No entanto, os participantes mencionam a importância da profissionalização do serviço de intérprete para a avaliação e qualidade do serviço: “que a interpretação de língua de sinais seja vista como um ofício não é algo que eu goste muito, porque... muitas outras as coisas parecem casuais” (Pai 1 – entrevistado).

Junto com isso, o diretor da escola indica: “Eu acho que os serviços que são prestados como intérprete devem ser um pouco mais profissionalizados, valorizados”. A isto acrescenta que “é importante que tenhamos formação tanto ao nível do conhecimento dos conteúdos, mas também das competências” (Diretor da escola entrevistado). Em resumo, segundo os entrevistados, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem contexto que devem ser observados, conforme gráfico 3:

**Gráfico 3 – Contextos importantes para intérprete de Libras**



Fonte: Pesquisa de campo (2022)

Assim a esfera religiosa apontada por 20,00% dos entrevistados inclui participantes que aderem a uma religião, na qual conheceram surdos e desenvolveram a língua de sinais. Experiência apontada por 32,00%: neste, os intérpretes foram forjados através do exercício permanente da interpretação de LIBRAS. Família surda apontada por 26,00%: os intérpretes têm um parente surdo que usa a língua de sinais; portanto, adquirem a língua em seu contexto mais próximo. Capacitação apontada por 22,00% ministrada por instituições universitárias, a Associação de Surdos ou por Secretarias de Educação do Município.

Na Tabela 1, aparece um resumo dos resultados em que tipos de expressões de sentido, número, técnicas de interpretação e porcentagem de expressões de sentido figurado no *subcorpus* do trabalho do intérprete, bem com as técnicas que devem ser utilizadas para cada um dos tipos de expressões figurativas, o número de vezes em que essas expressões foram utilizadas segundo os entrevistados:

**Tabela 1 – Resumo dos Tipos de Expressão**

Tipo de expressão de sentido figurado	Número	Técnica de interpretação utilizada	% de utilização em cada técnicas
Metáfora	1	Amplificação	2,00%
	4	Elisão	4,00%
	25	Tradução literal	50,00%
	20	Criação discursiva	44,00%
Unidade Fraseológica	-	Amplificação	-
	-	Elisão	-
	25	Tradução literal	50,00%
	25	Criação discursiva	50,00%
Tradução para LIBRAS	25	Amplificação	50,00%
	12	Elisão	25,00%
	13	Tradução literal	25,00%
	-	Criação discursiva	-
Expressão idiomática	-	Amplificação	-
	-	Elisão	-
	50	Tradução literal	100,00
	-	Criação discursiva	-
Com agir	-	Amplificação	-
	-	Elisão	-
	50	Tradução literal	100,00%
	-	Criação discursiva	-
Outros	12	Amplificação	24,00
	12	Elisão	24,00
	12	Tradução literal	24,00
	14	Criação discursiva	28,00%

**Fonte:** Pesquisa de campo (2022).

Dos números expressos na tabela 1, ficou evidente que a tradução literal é o grande destaque já que sempre alcanço 50,00% de indicações em todos os itens.

Com ajuda das duas professoras e do intérprete de LIBRAS foi realizada bateria de três testes de LIBRAS, Imitação, produção de acordo com o verbo e compreensão da ordem das frases,

tudo relacionado com a compreensão da leitura, sugerindo que a habilidade em LIBRAS e habilidade de leitura têm uma relação pelo menos em certas populações de surdos.

Além disso, essas correlações se aplicam a alunos surdos com pais surdos e ouvintes. Dentro das medidas de LIBRAS, apenas a tarefa de imitação correlacionado com ter pais surdos.

O Acordo Verbo e as tarefas de Produção e Compreensão de Ordem de Frase aparentemente não eram poderosos o suficiente para distinguir signatários nativos no estudo. embora todas as três tarefas em LIBRAS sejam altamente correlacionadas entre si.

Como observado no estudo de Padden (2011) usando uma população maior de alunos, foi encontrada uma forte associação entre ter pais surdos e uma pontuação média do subteste de compreensão de leitura.

**Tabela 2** - intercorrelações entre testes de linguagem e pais surdos

Testes de linguagem	Nota6	Nota7	Nota8	Nota9	Mota 10
Imitação	1	2	1	1	1
Produção de verbos	1	4	2	2	-
Compreensão de ordem de sentença	1	2	-	2	-
Compreensão de leitura	3	8	3	5	1

**Fonte:** Pesquisa de campo (2022)

Os alunos surdos que demonstraram habilidade em LIBRAS conforme foram submetidos ao teste de LIBRAS, também tiveram um bom desempenho no teste de ortografia, indicando que, à medida que as habilidades de LIBRAS aumentam, as habilidades de ortografia provavelmente também aumentarão. Não se encontrou um significativo de associação entre ter pais surdos e um melhor desempenho na tarefa, ao invés habilidade em tarefas de LIBRAS desempenho previsto na tarefa *Fingerspelling* (Tabela 2).

Como parte da população de alunos surdos, havia alunos que aprenderam tarde a linguagem de sinais, e são representantes de um grupo que incluía vários que entraram na escola tarde (por exemplo, um aluno, não começou a escolaridade formal até a idade de 9 anos). Esse foi o aluno que teve maior dificuldade na tarefa. Esse aluno de sinalização mais fraco lutou até mesmo com as palavras mais curtas na tarefa, por ex. palavras como 'cera' ou 'casca'. Ele perdeu cartas, e às vezes todas elas, ou não podia reter a ordem das letras na palavra. O formato das mãos das palavras escritas com os dedos em LIBRAS fora executados rapidamente, e é preciso habilidade para reconhecê-los com precisão, como qualquer aluno adulto de LIBRAS que aprende um segundo idioma. Os alunos com desempenho no teste de LIBRAS foram aqueles que tiveram melhor desempenho na tarefa de digitação.

**Tabela 3 - Correlações de testes de linguagem com a tarefa fingerspelling**

Variável	<i>Fingerspelling</i>
Imitação	02
Produção de acordo verbal	02
Compreensão de ordem de sentença	06
Pais surdos	Não

**Fonte:** Pesquisa de campo (2022)

A habilidade na tarefa de sinais inicializados e a ortografia são altamente correlacionadas, o que sugere que eles estão relacionados entre si. Além disso, pontuações nos testes de sinais correlacionou-se altamente com as medidas de LIBRAS. Novamente, isso sugere que, como hipotetizado, estes 20 alunos estão interrelacionados. Tal como acontece com a tarefa Fingerspelling, não encontrou-se relação entre essa habilidade e pais surdos. Possivelmente a pequena presença de alunos com pais surdos nesta amostra de alunos surdos (n = 20) tornou difícil discernir relacionamentos.

Em vez disso, essas correlações sugerem mais amplamente que a habilidade de soletrar os dedos e sinais inicializados está relacionada à habilidade em LIBRAS, uma descoberta que levanta uma série de questões sobre a natureza da ortografia e vocabulário inicializado. Essas formas são tradicionalmente vistas como derivadas de Vocabulário e gramática do português, mas os resultados mostram que o uso dessas formas requer conhecimento da estrutura de LIBRAS também.

## CONCLUSÃO

Uma má reivindicação foi feita por conta do relacionamento entre LIBRAS e a capacidade de leitura em que não é simplesmente o conhecimento de LIBRAS e capacidade de leitura em sinais de crianças surdas em geral, que prevê capacidade de leitura, mas competência em habilidades específicas que servem para mediar ou associar entre LIBRAS e linguagem escrita.

Os resultados confirmam a hipótese inicial de que os elementos da LIBRAS que têm sua origem no manual, cuja representações do sistema alfabético desempenham um papel na habilidade de leitura. O que emerge é uma inter-relação entre um conjunto de habilidades de linguagem, especificamente digitação, sinais inicializados, leitura e competência em lembrar LIBRAS frases, bem como conhecimento da morfologia e sintaxe LIBRAS.

Alunos que têm melhor desempenho em testes de LIBRAS e ortografia digital também têm um bom desempenho em uma medida de compreensão de leitura. E para os alunos que frequentam a escola participando deste estudo, a habilidade no teste de sinais inicializados correlacionou-se com a habilidade em o subteste de compreensão de leitura SAT-HI.

Embora seja soletrado e inicializado sinais estão muito presentes no discurso cotidiano da LIBRAS, são aqueles alunos que demonstram habilidade em compreensão de leitura que têm bom desempenho em testes desses vocabulários. Em um refinamento de um relato do papel da LIBRAS na leitura, é propor que a natureza do desenvolvimento da leitura é tal que propositalmente associações devem ser feitas entre um sistema escrito e uma linguagem natural.

Embora a digitação e os sinais inicializados possam, por sua própria natureza, sugerir um relacionamento, sua associação deve de fato ser cultivada. Como as associações úteis para o desenvolvimento da leitura podem ser cultivadas?

De pequena literatura sobre atividades de alfabetização em famílias de autógrafos e observações de discurso em sala de aula, incluindo como as crianças surdas são ensinadas a ler em voz alta, o estudo aponta para uma coleção de técnicas e práticas instrucionais que não apenas demonstram associações explicitamente, mas modelam essas associações em certos tipos de quadros de discurso.

Estas são práticas para as quais crianças surdas sinalizadas são rotineiramente expostas, especialmente aqueles de famílias surdas de sinais. A contribuição de LIBRAS não é meramente linguística, mas também cultural, como gerações de leitores surdos desenvolveu sistemas de mediação especificamente com o propósito de quebrar o código de linguagem escrita.

Além disso, os estudos de caso de estratégias de leitura em voz alta apontam para pelo menos dois modelos para formar correspondências de significado entre signos e palavras .

No modo "ataque de palavras", os alunos são solicitados a assinar cada palavra de forma independente e foco nas habilidades de decodificação. O significado é enfatizado em favor de demonstrar compreensão de palavras ou morfemas individuais. Pelo menos na dificuldade observada com este modo é que os alunos são atraídos a fazer estreitas traduções erradas no texto como um todo.

Na "busca de significado" modo, os alunos são encorajados a extrapolar pedaços de significado de frases e frases, mesmo que a decodificação de cada palavra não seja possível.

Nesta abordagem, os alunos reconhecem as diferenças entre a LIBRAS e a linguagem escrita e focar em procurar significados em frases e sentenças em traduções de palavras individuais em sinais não são possíveis. Para enfatizar, a leitura para esta população de crianças não vem de saber como produzir seqüências digitadas ou praticar o uso de sinais inicializados, mas aprendendo dentro de estruturas interativas, como entendê-los como representações de palavras impressas.

Essas estruturas interativas são encontradas naturalmente no discurso LIBRAS, mas são implantados com maior frequência e com mais urgência em atividades de alfabetização. Além disso, é necessário monitorar o aproveitamento em diferentes idades para que possam ser feitas medidas

de progresso do aluno, permitindo, assim, medidas de valor agregado da eficácia relativa de diferentes programas (Currículo Escolar).

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Surdos e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Edditora Arara Azul, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.

AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 12-24, jan./jun. 2016.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento da educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARIA, S. P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GÓES, M. C. **Rafael de. Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, L. B. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. Balieiro; HARRISON, K. M. Pacheco; CAMPOS, S. R. Leite de. (org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre; Mediação, 2002.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Contexto, 2014.

PADDEN, C. Língua de sinais americana e capacidade de leitura em surdos. Em J. Morford, R. Mayberry, & R. Chamberlain (Eds.). **Language aquisição a olho**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2011.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L. et. al... **Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**, v. 1, 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, D.; FERREIRA-BRITO, I. **Coesão e coerência em escrita de surdos**. Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL — Linguística. Volume II. S/D.

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

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

SILVA, S. G. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: das políticas as práticas pedagógicas. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.  
Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>>. Acesso em 22 de set de 2021.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: uma experiência com o ensino de línguas e processos comunicativos de línguas. Dissertação de mestrado. Artigo, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>. Acesso em 23 de set de 2021.

VASCONCELOS, C. dos S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.