

## O que dizem os professores sobre a interação com estudantes surdos nas aulas de língua portuguesa do ensino médio.

Teachers' perspectives on interacting with high school deaf students during Portuguese language classes.

Patrícia da Silva Valério<sup>1</sup>  
Daniela Oliveira Almeida Busch<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é parte de uma investigação que tematizou a instauração da (inter)subjetividade entre o estudante surdo, o tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) e o professor de língua portuguesa. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, com aporte teórico na teoria da enunciação, de Émile Benveniste (1995; 2006). Para compreender como se dá a construção da (inter)subjetividade entre o estudante surdo, o tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) e o professor de língua portuguesa, foi realizada uma pesquisa com docentes de língua portuguesa do ensino médio que possuíam estudantes surdos incluídos em turmas regulares. A metodologia contou com a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas, a partir das quais foram levantados dados, que foram transcritos e analisados à luz da teoria eleita. Os resultados apontam para a dificuldade na construção da (inter)subjetividade entre professor x TILS x estudante surdo e para a importância da presença do TILS em razão, principalmente, da falta de proficiência do professor em Língua Brasileira de Sinais.

**Palavras-chave:** intersubjetividade; tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS); língua brasileira de sinais.

**Abstract:** This article is part of an investigation that focused on the establishment of (inter)subjectivity among deaf students, sign language translators and interpreters (SLTIs), and Portuguese language teachers. It is an exploratory qualitative research with theoretical support from Émile Benveniste's theory of enunciation (1995; 2006). In order to comprehend how the construction of (inter)subjectivity occurs among deaf students, SLTIs, and Portuguese language teachers, an investigation was carried out with high school Portuguese language teachers who had deaf students integrated into regular classes. The method consisted in forms filling and in semi-structured interviews, from which data were collected, transcribed, and analyzed by the context of the chosen theory. The results pointed to challenges in the establishment of (inter)subjectivity among teacher x SLTI x deaf student and the importance of the SLTI's presence, primarily due to the teacher's lack of proficiency in Brazilian Sign Language.

**Keywords:** intersubjectivity; sign language translators and interpreters (SLTIs); Brazilian Sign Language.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada. Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: patriciav@upf.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4664-9625>

<sup>2</sup> Mestre em Letras. Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: daniibusch@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-3072-2090>

## Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e buscou investigar, a partir da percepção do professor de língua portuguesa do ensino médio: *se* (e como) se dá a instauração da (inter)subjetividade entre o estudante surdo, o tradutor e intérprete de língua de sinais, doravante TILS, e o professor de língua portuguesa durante as aulas dessa disciplina, no ensino médio.

O interesse da pesquisa surgiu a partir da experiência profissional de uma das pesquisadoras, como regente de classe titular da disciplina de língua portuguesa em escola pública da rede estadual de um município da região do planalto médio do estado do Rio Grande do Sul, em turmas que possuem estudantes ouvintes e surdos. A professora, que sentia dificuldade na interação com os estudantes surdos, observava que, com frequência, mesmo o estudante surdo conhecendo e fazendo uso da Libras, seu único interlocutor era o intérprete. Os estudos em nível de pós-graduação e o contato com teorias da enunciação produziram efeitos nas ações da então professora que passou a observar com quem interagira o estudante surdo durante a aula e a refletir sobre quem é (são) seu(s) outro(s) interlocutor(es).

A partir dessas indagações, deu-se início à pesquisa, que contou com aporte teórico em Benveniste (1995; 2006) e em Dufour (2000) para abordar o conceito de (inter)subjetividade e de categoria de pessoa e de sujeito; e em pesquisadores contemporâneos como Lebedeff (2010;2014), Moura, Lodi e Harrison (1997) entre outros para tratar de língua de sinais, bilinguismo e inclusão.

Assim, iniciamos estudo bibliográfico com vistas a aprofundar conhecimento sobre a especificidade da língua de sinais e sobre a teoria eleita para este estudo, a teoria da enunciação, conforme Émile Benveniste (1995; 2006). A seguir, decidimos por realizar uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, com entrevista a docentes do componente curricular de língua portuguesa, de turmas de ensino médio, que possuíam, em turmas regulares, ao menos um estudante surdo.

O recorte da pesquisa apresentado neste artigo visa responder o que estudos linguísticos, a partir da perspectiva da teoria da enunciação, têm a dizer sobre a instauração ou não da (inter)subjetividade na tríade estudante surdo X TILS X professor.

Assim, este artigo está constituído de quatro partes, além desta introdução. Na primeira, ao abordar o tema da língua de sinais, apresentamos breve reflexão sobre os benefícios da inclusão de uma cultura bilíngue nas escolas. Na segunda, apresentamos o conceito de categoria de pessoa e de não-pessoa, conforme Benveniste (1995; 2006) para chegar ao conceito de (inter)subjetividade na linguagem. Na terceira, apresentamos os dados obtidos através da aplicação de questionários e realização de entrevistas a docentes de duas escolas de ensino médio, acompanhados de análise. Por fim, nas considerações finais apresentamos os resultados alcançados.

## **Língua de sinais e inclusão**

A legislação acerca do tema da inclusão na Educação Básica brasileira, apesar de recente, é vasta e mereceria espaço e discussão; no entanto, os limites deste artigo nos desencorajam a fazer esse resgate histórico. Silva<sup>3</sup> (2023), em pesquisa recente, apresenta normas e regulamentações em forma de projetos de lei, decretos e políticas, além de uma cronologia da legislação no país, colocando em relevo dois documentos: a) a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com vistas a fortalecer o compromisso com a educação inclusiva e com a modalidade de educação bilíngue de surdos; b) o Decreto 11.370 de 2023, o qual revoga o Decreto nº 10.501 de 2020, responsável por instituir uma Política Nacional da Educação Especial, que mais fragilizava<sup>4</sup> do que atendia às necessidades e direitos das pessoas com deficiência. Em uma breve perspectiva histórica, é possível perceber que, se o tema da inclusão caminha a passos lentos na legislação, na prática, o ritmo é ainda mais moroso. O fato é que a inclusão começa pela língua(gem) e é esse o tema central deste trabalho.

---

<sup>3</sup> A dissertação “Desafios para o letramento de estudantes surdos e o ensino de língua portuguesa como L2”, de João Batista da Silva, apresenta histórico atualizado sobre o tema da inclusão na legislação brasileira, desde o início da década de 60 até os dias atuais. A pesquisa traz os principais marcos regulatórios da educação inclusiva no Brasil, destacando normas e regulamentações em forma de projetos de lei, decretos e políticas, que permitem visualizar uma cronologia da legislação no país.

<sup>4</sup> O Decreto nº 10.501 de 2020, na contramão das referências atuais acerca da inclusão, estimulava a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

Podemos dizer, de acordo com Benveniste (1995), que o homem<sup>5</sup> possui uma característica que os diferencia dos animais, pois é capaz de inventar e compreender símbolos, de não só exprimir suas emoções como nomeá-las. Esta é a capacidade simbólica, a mais específica do ser humano e a que tornou possível o pensamento e a linguagem. Mas a linguagem só se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inserida em uma dada sociedade. Assim, “língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são dadas. Mas também uma e outra são aprendidas pelo ser humano que não lhes possui o conhecimento inato” (Benveniste, 1995, p. 31).

Para as pessoas não oralizadas, sabemos, a primeira língua é a língua de sinais<sup>6</sup>. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, só foi reconhecida como língua oficial de comunicação da comunidade surda em 2002<sup>7</sup>, mas Lebedeff e Santos (2014) mencionam a existência de registros históricos que indicam a existência de uma Língua de Sinais Brasileira autóctone a qual teria entrado em contato com a Língua de Sinais Francesa ainda no século XIX, a partir de 1855.

Como já dissemos, os limites, mas também os objetivos deste artigo não nos encorajam a fazer uma retrospectiva histórica da legislação tampouco das origens da Libras<sup>8</sup>. Se trouxemos essas considerações gerais acerca do status das línguas de sinais e da Libras é porque acreditamos que a adoção de uma cultura bilíngue nas escolas que incluem estudantes surdos e não oralizados pode ser um diferencial na inclusão de estudantes surdos em escolas regulares.

De acordo com Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 345) o bilinguismo,

como forma de educação para surdos, pressupõe o ensino de duas línguas para a criança. A primeira é a Língua de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua que pode ser a escrita ou a oral, dependendo do modelo seguido. Isto significa que a criança é exposta à Língua

---

<sup>5</sup> Quando usamos o termo “homem”, referimo-nos aos seres humanos como categoria, incluindo, portanto, todos os gêneros que constituem a espécie humana.

<sup>6</sup> Cabe lembrar que as línguas de sinais são tão diversas como o são as línguas oralizadas. As línguas de sinais possuem estrutura e organização, mas não são universais. Cada país tem sua própria língua de sinais, a qual tem estrutura e características próprias, de modo que assim como não temos uma única língua oral, também não temos apenas uma língua de sinais

<sup>7</sup> Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em 17 de nov. 2023.

<sup>8</sup> Se o leitor tiver interesse em um histórico das línguas de sinais, poderá consultar o capítulo 2 da dissertação de Busch (2019).

de Sinais através de interlocutores surdos ou ouvintes que tenham proficiência em Língua de Sinais. A língua oral ou escrita será trabalhada seguindo o aprendizado de uma segunda língua. O princípio fundamental do Bilinguismo é oferecer à criança um ambiente linguístico, onde seus interlocutores se comuniquem com ela de forma natural, da mesma forma como é feito com a criança ouvinte através da língua oral.

O bilinguismo, nesse sentido, é uma das formas mais assertivas para a inclusão e a preservação da identidade e da cultura da comunidade surda, temática presente em estudos como os de Góes (1996); Marcon (2013); Da Silva (2023), para citar alguns dentre muitos que corroboram a importância da educação bilíngue para surdos.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) define como escolas bilíngues aquelas em que a língua de instrução é a Libras. A língua portuguesa, nessas instituições, é ensinada como segunda língua, posteriormente à aquisição da língua de sinais. Essas instituições, com espaços arquitetônicos próprios, devem ter o seu corpo docente constituído de professores bilíngues, de modo que não é necessária a mediação de TILSs na relação entre o professor e o estudante, assim como não há a utilização do português sinalizado. Nos municípios que não comportam escolas bilíngues de surdos, o ensino bilíngue deve ser garantido em classes bilíngues nas escolas comuns. Ainda, indica-se que as escolas bilíngues de surdos ofereçam educação em tempo integral. Fica claro que a educação bilíngue não faz parte do Atendimento Educacional Especializado, mas se configura como modalidade regular de ensino em Libras.

Nesse sentido, entendemos que a nova redação da LEI Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, com a inclusão de um capítulo (V-A) que versa sobre a Educação Bilíngue de Surdos, representa um importante avanço na legislação educacional brasileira:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Não resta dúvida sobre as vantagens de se garantir o ensino da língua de sinais, como primeira língua, e a de língua portuguesa, como segunda língua para os estudantes



surdos. Os benefícios vão desde maiores oportunidades educacionais e respeito às diferenças ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

É importante reconhecer que a educação bilíngue para surdos não significa apenas aprender duas línguas separadamente, mas também integrar as duas línguas em um ambiente educacional que atenda às necessidades específicas dos surdos, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e promova suas identidades linguísticas e culturais.

Na prática, sabemos que a distância entre a legislação e a realidade, infelizmente, é muito grande. Há estudantes surdos incluídos em classes que não contam com um tradutor e intérprete de Libras, tampouco com professores bilíngues, para citar somente dois problemas que cercam a inclusão.

A situação da rede pública de ensino no município onde a pesquisa foi realizada conta com estudantes surdos e TILSs. É necessário lembrar que, assim como os estudantes ocasionalmente faltam às aulas, o mesmo ocorre, ainda que com menor frequência, com os TILSs. O que acontece na relação entre professor oralizado x estudante surdo sem a presença física (e conseqüente mediação) do TILS? Essa e outras questões são respondidas na penúltima seção deste artigo, quando apresentamos e analisamos os dados.

Antes disso, buscamos, nos estudos linguísticos da enunciação, dois conceitos que consideramos essenciais para responder às perguntas desta pesquisa: o de categoria de pessoa e o de (inter)subjetividade, pensados pelo linguista Émile Benveniste (1995; 2006), e aprofundados pelo filósofo da linguagem Dany-Robert Dufour (2000), ao discutir a característica trinitária da língua. São esses conceitos que apresentamos na próxima seção.

## **A categoria de pessoa e de não-pessoa e a trindade na língua**

Uma das principais contribuições dos estudos de Benveniste para os estudiosos da linguagem é sua explicação acerca da natureza da linguagem. Para o linguista sírio-francês, a linguagem não deve ser confundida com um simples “instrumento de comunicação”, pois os instrumentos são fabricados, enquanto a linguagem está na natureza do homem. “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o

vemos nunca inventando-a (...) e a linguagem ensina a própria definição do homem”, ensina o linguista (Benveniste, 1995, p. 285).

Reconhecendo esse princípio básico da linguagem como constitutiva do homem e não como algo a ser adquirido<sup>9</sup>, avançamos nessa concepção benvenistiana de que é na linguagem e pela língua que o homem se constitui como sujeito.

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocução daquele que por sua vez se designa como eu (Benveniste, 1995, p. 286).

Consideramos importante a asserção acima que remete à consciência de si mesmo, a qual só pode ser experimentada por contraste, isto é, a condição de consciência da própria existência do sujeito no mundo se dá na condição de diálogo, uma vez que implica um “eu” em posição de alternância com um “outro”, com quem se compartilha a posição de ser sujeito na linguagem, ou no discurso<sup>10</sup>.

A alternância entre os partícipes sujeitos da enunciação compõe o quadro figurativo da enunciação, a estrutura do diálogo, que tem obrigatoriamente um *eu* e um *tu*, que alternam as funções, caracterizando-se como parceiros e protagonistas na situação de enunciação. Essa é a condição para a constituição de uma relação intersubjetiva entre as pessoas do enunciado. Assim, tudo mais que se origina a partir disso: a emergência do sujeito, o estabelecimento da sociedade e o desenvolvimento e a perpetuação da cultura, etc. (Benveniste, 2006).

De acordo com Benveniste (1995), não se pode pensar a língua sem a expressão de pessoa, pois toda vez que “eu” me incluo em meu discurso, acabo designando um “tu” que não pode ser considerado fora dessa díade proposta por “eu”. Somente “eu” e “tu” compartilham do status de pessoa do discurso. Conforme explica Benveniste (1995), “ele” é a terceira pessoa (a não-pessoa), a que não goza do mesmo status de

---

<sup>9</sup> Necessário lembrar que uma (ou várias) língua(s) pode(m) ser “adquirida(s)”. A argumentação de Benveniste acerca da natureza da linguagem está para uma relação antropológica e não meramente linguística na concepção stricto sensu.

<sup>10</sup> Explicitamos nossa compreensão de discurso aqui em uma acepção ampla, que não se restringe à vocalização ou expressão oral.

subjetividade, uma vez que não compartilha da característica de inversibilidade em relação a “eu” e a “tu”.

Dufour (2000, p. 69), a partir de leitura de Benveniste, argumenta que os pronomes pessoais são uma espécie de mola propulsora da língua, ou seja, o mecanismo que coloca a língua em ação, pois “quando um sujeito fala, ele diz ‘eu’ a um ‘tu’, a propósito d‘ele’”. Sendo que basta que alguém fale para que esse sistema entre em funcionamento, para que o ordenamento do discurso seja instantaneamente efetuado, pois,

aquele a quem eu falo adotará espontaneamente este sistema, mesmo que não compreenda nada do que eu digo ou que discorde absolutamente de mim. Mesmo para contestar minhas afirmações, deverá tornar seu este sistema. O prisma formado pelo conjunto “eu”, “tu” e “ele” funciona como um dispositivo no interior da língua, que inscreve em seus lugares os alocutários. (Dufour, 2000, p. 69).

Esse conjunto agrega três termos que são interdependentes, uma vez que nenhum pode ser definido sem evocar os outros dois, o que confirma a concepção de Benveniste acerca da definição dos pronomes para os gramáticos árabes: a primeira pessoa, ou aquele que fala, a segunda, aquele a quem se fala e, por fim, a terceira pessoa, aquele que está ausente.

Conforme explica Dufour (2000), os pronomes “eu” e “tu” possuem a característica da auto-referenciação, isto é, são dois signos vazios, não-referenciais com relação à realidade, que estão à disposição da comunicação intersubjetiva, pois “basta que alguém fale para que essas conchas vazias se tornem cheias”, diferentemente da característica do pronome “ele”, que é referencial.

Falar consiste, inicialmente, em trocar, antes de mais nada, a capacidade de utilizar o “eu”: os falantes encontram aí o seu gozo: *seu gozo* próprio. E a natureza deste gozo é muito paradoxal: já que repousa na *troca* do uso do “eu”, este gozo é definido, imediata e constitutivamente, pela *partilha*. Falar – para dizer o que se quer, qualquer coisa, ou questionar o uso da fala – é, assim, fundar *ipso facto* um direito: falar é usar “eu” e usar “eu” é reconhecer-se mutuamente o direito à fala, a propósito do qual, evidentemente, ninguém pede contas. (Dufour, 2000, p. 77)

Esse trecho remete-nos à situação do estudante surdo em um ambiente de sala de aula inclusiva. Em que medida o estudante que não compartilha do mesmo código



linguístico de seu professor (e dos colegas) consegue viver plenamente essa experiência? Sem que seus colegas e seu professor compartilhem da mesma língua, em que medida ele participa do grande jogo da enunciação? Se o “eu” deve reconhecer o seu interlocutor como o *outro*, perguntamo-nos: o professor (e também os colegas) reconhece(m) o estudante surdo como o *outro*, isto é, um “tu” com quem alternará(ão) a posição de “eu”? Ou simplesmente o reduzem à terceira pessoa, essa que não participa do jogo enunciativo?

Dufour (2000, p. 81) argumenta acerca da legitimidade do direito que o ser humano tem de enunciar, já que “qualquer um tem autoridade para executar um ato de fala e usar o índice 'eu'”. Sendo assim, se alguém ocupa uma instância de fala, seu alocutário pode se mostrar contrário aos ditos, mas nada pode mudar o fato de que o ato foi executado, desde que alguém disse “eu”, pois mesmo que não concorde com o que foi dito, o interlocutor reconhecerá o outro como sujeito, como aquele que proferiu “eu”.

Ainda em referência à categoria de pessoa/não pessoa proposta por Benveniste, o filósofo da linguagem reitera que é o direito à apropriação ao índice *eu* – alternado entre os interlocutores – que assegura o ato de nascimento do sujeito. É o acréscimo do “ele” na díade “eu-tu” que estabiliza a desordem formada pela primeira. “Ele” é considerado ninguém, um ausente que torna possível ver o que não está presente, e é essa ausência que assegura a interlocução, o que resulta em uma nova relação “impossível de decompor em relações diádicas: tem-se então a tríade “eu-tu/ele” (Dufour, 2000, p. 91).

Em suma, entende-se que a enunciação se configura como trinitária, pois a relação entre eu e tu é determinada por um terceiro elemento, externo. O “ele” precisa estar ausente para que eu e tu estejam co-presentes. “Ele” é quem não está aqui e agora quando “eu” e “tu” falamos, refere-se, portanto, à ausência representada no campo da presença, ou seja, se constitui pela ausência, tornando-se a não-pessoa, o fiador da presença do eu e do tu.

A partir dessas reflexões, questionamo-nos acerca da posição do estudante surdo quando depende exclusivamente de um TILS para intermediar a sua comunicação com o professor e com os colegas. Será a posição de “ele”, da “não-pessoa”? Será que o fato de o estudante não estar inserido no sistema da língua assumida pelo

professor/TILS/colegas lhe dá condições de se instaurar como sujeito? Foi também com essas indagações que demos seguimento à pesquisa que descrevemos na sequência.

## **A imersão no campo da escola e a análise dos dados**

Iniciamos com um levantamento de microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a definição das escolas a serem envolvidas (duas) e a seleção dos docentes<sup>11</sup> do componente curricular de língua portuguesa no Ensino Médio, que possuíam em suas salas de aula, na ocasião da pesquisa, estudantes surdos<sup>12</sup> para participarem da etapa de entrevista.

Ambas as instituições de ensino<sup>13</sup> onde atuavam as docentes participantes da pesquisa localizam-se na região central de um município da região do planalto médio sul-rio-grandense e estão entre as cinco escolas mais antigas da cidade. As duas escolas e turmas onde atuavam as professoras contavam com a presença de TILS.

Optamos, primeiramente<sup>14</sup>, pela aplicação de um questionário com perguntas abertas e, posteriormente, pela realização de entrevista com duas docentes do Ensino Médio. Questionário e entrevista buscavam respostas para perguntas, tais como: com quem interage o estudante surdo durante a aula?; quem é/são o(s) interlocutor(es) do estudante surdo nas aulas de língua portuguesa?; qual é o papel do professor na tríade professor x estudante surdo x TILS?; qual é o papel do TILS na tríade professor x estudante surdo x TILS?; quem assume a posição de “eu” e instaura um “tu” nas aulas?

Assim, após obtenção dos dados oriundos das respostas ao questionário e à entrevista e análise a partir dos pressupostos da teoria da enunciação de Benveniste (1995; 2006), definimos três categorias, com vistas a responder aos objetivos da

---

<sup>11</sup> Conforme levantamento, duas professoras, sendo uma de cada escola, foi selecionada a partir do critério de possuir estudante surdo incluído em sala de aula regular.

<sup>12</sup> Esclarecemos que a proposta deste estudo foi submetida à avaliação junto ao Comitê de ética - o qual recebeu parecer “aprovado”, sob o número do CAAE 75827317.6.0000.5342, com o parecer nº 2.330.903.

<sup>13</sup> Para preservar o sigilo das informações, não identificamos as escolas nem as professoras no decorrer do texto.

<sup>14</sup> As duas professoras possuíam carga horária docente semanal de 40h, o que restringia bastante as possibilidades de realização de conversa e mesmo o desejo de falar (na entrevista) ou escrever (no questionário).

pesquisa: 1) o papel do estudante surdo nas aulas de LP; 2) o papel do professor de LP; 3) o papel do TILS nas aulas de LP. Apresentaremos cada uma delas na sequência.

Antes disso, precisamos registrar as dificuldades da pesquisadora no diálogo com as docentes participantes da pesquisa. Foi preciso bastante persistência para que as professoras respondessem ao questionário escrito, motivo que exigiu vários contatos até a realização de entrevista, seguida de transcrição das falas. Nossa hipótese acerca da resistência docente é de que possa decorrer de medo ou insegurança. Se não é fácil falar sobre o cotidiano da sala de aula regular, onde todos os estudantes e professores compartilham de um mesmo código linguístico, tampouco é tranquilo responder perguntas sobre o cotidiano da sala de aula com estudantes surdos incluídos. Imaginamos que as professoras talvez pudessem se sentir responsabilizadas, de alguma forma, pelas dificuldades que envolvem o processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Sabemos que é relativamente comum o receio de que a academia, ao pesquisar o universo da sala de aula, emita juízos de valor sobre o processo de ensino-aprendizagem e acabe responsabilizando, exclusivamente, os professores. No caso desta pesquisa, reafirmamos a garantia da preservação da identidade das participantes da pesquisa, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como também assumimos o compromisso ético de não buscar culpados. Nosso interesse maior foi tão somente pelo fenômeno linguístico.

Assim, apresentamos a primeira categoria de análise.

## **O papel do estudante surdo nas aulas de língua portuguesa**

A fim de investigar se a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, é colocada em prática no contexto em que os estudantes surdos vivem e se os estudantes surdos, de fato, tiveram o direito de serem alfabetizados em Libras, conforme assegura a Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015, perguntamos às professoras se seus estudantes surdos eram usuários de Libras, ao que ambas responderam afirmativamente. Embora tanto os estudantes surdos da professora A como os da professora B fossem usuários da Libras, esse fato parece não garantir a interação com os colegas oralizados e, inclusive, com as professoras, conforme sugerem as respostas a seguir:

Pergunta: Os estudantes surdos interagem em suas aulas? Com quem e de que modo?

Professora A: *A interação diz respeito aos conteúdos e as ações/procedimentos que se desenvolvem durante as aulas. Por exemplo, a leitura, análise e debate de textos. As alunas são, igualmente, desafiadas a emitir opiniões, comentários, escrever. Eu e as Alunas; retomando algum conceito, questionando-as sobre o entendimento das explicações, desafiando-as a exemplificar, etc.*

Professora B: *Faço na sala de aula diariamente trabalhos em grupos, ao contrário do que ocorre no ensino fundamental, a interação acontece, porém com muito custo, pois são estudantes extremamente acomodados.*

Questionário escrito elaborado pelas autoras

As respostas de ambas as professoras sobre a interação que envolve os estudantes surdos nos chamaram bastante atenção, em razão da prolixidade da primeira e da objetividade da segunda.

A resposta da professora A parece mais definir o que ela entende pelo significado da palavra “interação”, do que responder à pergunta propriamente dita. Do modo como a resposta foi redigida, não se sabe se a professora não compreendeu a pergunta ou se simplesmente não quis responder objetivamente. Pareceu-nos, ainda, que a professora A busca assumir integralmente a responsabilidade pela iniciativa da interação com as alunas. Por conta disso, inferimos que os alunos surdos da professora A não costumam assumir a posição de locutores nas aulas, o lugar do “eu”, conforme explica Benveniste (1995, p. 280-281): “é identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como sujeito”.

Já a professora B parece ter compreendido a pergunta (ou ter decidido responder): “a interação acontece, porém com muito custo, pois são estudantes extremamente acomodados”, afirma. A resposta desta professora reconhece haver dificuldades na interação entre os estudantes, porém essa dificuldade é atribuída à “acomodação” dos estudantes surdos, o que acaba por revelar o pouco conhecimento da professora sobre o processo de comunicação do estudante surdo com o oralizado. Sabemos que o real motivo de o estudante surdo não querer participar ativamente das aulas poderia ser o fato de ele não compartilhar de uma língua em comum com os seus pares, o que o coloca em uma situação de desigualdade linguística (Quadros, 2006).

Um fator importante para promover a interação do estudante surdo nas aulas é a posição que este ocupa na sala de aula. Indagadas sobre isso, ambas as professoras responderam que os estudantes surdos costumam ocupar, normalmente, as primeiras

carteiras da sala, bem em frente ao quadro ou em uma das paredes (ao lado das janelas ou da porta). Esta posição não é a mais indicada para o estudante surdo sentar-se, pois as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial, conforme ensinam Quadros e Karnopp (2004). Como a língua de sinais utiliza-se, principalmente, do espaço para a sinalização, do campo de visão, configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações e movimentos do corpo, se o estudante surdo fica sentado à frente, vendo unicamente o professor (ou o TILS) como poderá se comunicar com os demais colegas?

Entendemos que, não somente para um melhor aprendizado, como também para uma melhor interação com os colegas, os estudantes surdos deveriam ocupar um lugar onde o seu campo de visão fosse amplo, incluindo, além do TILS, o professor, o quadro e os colegas, evitando-se, assim, o local perto da porta ou janelas, pois, além de isolá-lo visualmente dos demais, o ambiente externo pode distraí-lo. Desse modo, acreditamos que a disposição das carteiras em formato de semicírculo, de modo que o estudante surdo ocupe o lugar mais central, com o seu TILS logo a sua frente, seria uma organização que favoreceria a emergência da posição de “eu” do estudante surdo e sua instauração como sujeito da enunciação, de acordo com o que preconiza Benveniste, bem como a alternância desse papel na interação.

Após essa primeira manifestação das professoras sobre os estudantes surdos no contexto de sala de aula, consideramos ser insuficientes os dados para a análise empreendida. Assim, apresentamos a segunda categoria de análise, que diz respeito à relação do professor de LP na sala de aula que possui estudantes surdos.

## O papel do professor nas aulas de Língua Portuguesa

Com vistas a compreender a relação de troca linguística entre a professora e o estudante surdo, perguntamos:

Pergunta: Você se comunica com seu estudante surdo com ou sem a ajuda do TILS? Com que frequência?

Professora A: *Com ajuda da Intérprete. Praticamente, em todas as aulas, há momentos que me dirijo à intérprete para auxiliar a nossa comunicação de maneira mais efetiva.*

Professora B: *Quando a intérprete não se encontra a nossa comunicação se estabelece por meio de gestos e pelo texto escrito, porém essa situação é bem difícil, a comunicação se efetiva mesmo com a presença da intérprete, para explicar algum conteúdo.*

Questionário escrito elaborado pelas autoras

Um primeiro aspecto que nos chamou atenção foi a objetividade da resposta, principalmente, da professora A, que não hesitou em responder que a comunicação ocorria “com ajuda da intérprete”. Já a professora B, apesar de também contar com a ajuda da TILS “para explicar algum conteúdo”, declarou que se comunica com os estudantes através de “gesto e texto escrito, quando a intérprete não se encontra”. A resposta da professora B confirma haver dificuldade de interação quando o TILS não está presente, pois “a comunicação se efetiva mesmo com a presença da intérprete”, diz. Tais respostas confirmam o êxito da relação presente na tríade professor x TILS x aluno surdo, o que não apenas reforça a importância da presença do TILS na aula, como parece ser a garantia para que essa comunicação possa se estabelecer.

Outro aspecto que merece atenção encontra-se no final da resposta da professora B, quando declara que a comunicação com o estudante surdo ocorre para “explicar algum conteúdo”. Percebe-se, por essa declaração, o uso da linguagem apenas como instrumento de informação, excluindo o aspecto social, a interação. É como se a relação professora x estudante só se constituísse para tratar de assuntos restritos aos conteúdos, fato que não condiz nem com a teoria estudada, nem com as práticas sociais, tampouco com a legislação, a qual pretende garantir ao surdo “o uso da sua língua como atividade social, e não somente como meio utilizado para a aprendizagem” (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002). Cabe aqui retomar Benveniste (1995) para quem a linguagem é a própria possibilidade da subjetividade, pois é esta a condição para a constituição da categoria de pessoa.

Sendo assim, parece-nos que o estudante surdo só consegue assumir sua posição de sujeito na relação com o TILS. Se a professora se dirige somente à intérprete, então o estudante surdo parece estar lançado à posição da “terceira pessoa”, esse membro não-marcado da correlação de pessoa, ausente, portanto, da relação intersubjetiva. Em outras palavras, parece, pelo que vimos até aqui, que a posição de personalidade, quando assumida pelo estudante surdo, é somente em relação ao TILS, com quem constrói essa correlação de personalidade (eu-tu), estando a professora ausente dessa relação, ao menos de forma direta, comprometendo a instauração da intersubjetividade entre professora x estudante surdo.



Outra pergunta tematizava a existência de alguma especificidade no relacionamento entre professor x estudante surdo:

Pergunta: Você considera diferente o modo como você se relaciona com o estudante ouvinte e com o estudante surdo? Por quê?

Professora A: *A diferença tem relação com o meu desconhecimento de LIBRAS, no caso cognitivo. Em relação aos aspectos atitudinais e comportamentais não há distinção.*

Professora B: *Não, de maneira nenhuma, gostaria de fazer mais. Acredito que somente haverá inclusão quando eles conseguirem ler português e codificar, entender o que leram, sem as intérpretes para ler por eles e sim para auxiliá-los na relação professor-estudante.*

Questionário escrito elaborado pelas autoras

Apesar de as professoras admitirem o quanto faz falta compartilhar a mesma língua, quando indagadas sobre a relação que desenvolvem em sala de aula com os estudantes surdos, ambas negaram haver qualquer distinção, comparando a relação com o estudante ouvinte. A professora A afirma seu “desconhecimento de Libras”, e não culpa o estudante por não saber a língua portuguesa, o que avaliamos como um aspecto positivo. Observamos, ainda, que ela responde à indagação, utilizando termos que aparecem no texto da Lei de Inclusão, que prevê em seu artigo 14 que o processo de habilitação e reabilitação tenha por objetivo o desenvolvimento de “potencialidades, [...] aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, [...] que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência” (LEI nº 13.146, de 6 de Julho de 2015), o que tanto pode comprovar seu conhecimento acerca da legislação, como pode indicar um comportamento de autoproteção, afinal a professora sabia que estava participando de uma pesquisa.

A resposta da professora B permite fazer algumas inferências: a primeira é a crença de que a inclusão só seria possível quando “eles conseguirem ler português e codificar”; a segunda sobre uma suposta autonomia dos estudantes em relação ao TILS: “entender o que leram, sem as intérpretes para ler por eles”. Essa resposta revela tabus e preconceitos, pois além de não reconhecer a Libras como língua natural para o surdo e, portanto, a língua portuguesa como segunda língua, responsabiliza exclusivamente o estudante surdo pela comunicação.

Apresentamos, ainda, uma pergunta com característica de autoavaliação, cuja resposta foi obtida de forma oral, na entrevista, quando perguntamos: “Você acredita

ter, ao final do ano letivo, alcançado seus objetivos com os estudantes surdos assim como os ouvintes?”.

A professora A respondeu que a frequência da estudante surda era maior do que a dos colegas ouvintes. A seguir disse: “ela tem a monitora que se comunica com ela, eu não sei essa linguagem dela, eu não consigo me comunicar com ela, essa intermediação ocorre por meio da monitora”. Vemos que essa resposta permite a inferência de que a professora avalia como um dos objetivos “assiduidade” dos estudantes. A seguir, ao afirmar que “ela tem a monitora que se comunica com ela”, explicita a total exclusão de sua relação com a estudante e mesmo da relação da estudante com os demais colegas da aula, pois a comunicação ocorre, supostamente, apenas entre a estudante surda e a TILS que, na declaração da professora, é nominada como “monitora”, isto é, alguém que não necessariamente é especializado no atendimento aos estudantes surdos.

A professora B declara não atingir os objetivos propostos com os estudantes surdos e desabafa: “assim... é muito difícil fazer um trabalho que nos deixe realizada”. A frustração da docente pode estar relacionada à falta de compreensão da língua do estudante surdo, pois de acordo com Benveniste (2006, p. 93) “A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem”. As respostas das professoras, infelizmente, corroboram cenário semelhante ao apontado por Lebedeff em 2010, quando, após investigação sobre a realidade da educação dos surdos no planalto médio rio-grandense, constatou que “as professoras que recebem estudantes surdos não sabem se comunicar com os surdos” (2010, p. 15).

Chegamos, enfim, à terceira categoria, momento em que olhamos para a atribuição do TILS na sala de aula.

## **O papel do TILS nas aulas de Língua Portuguesa**

Reconhecemos que a presença do TILS nas salas de aulas representa uma estratégia importante de inclusão do estudante surdo. Ao TILS cumpre a tarefa de facilitar a interação entre o professor – estudante surdo – estudantes ouvintes, conforme define Quadros (2004).

Nas escolas que integram esta pesquisa, a presença do TILS é garantida, conforme ficou comprovado nas respostas das professoras, ainda que muitas vezes a referência a esses profissionais seja a de “monitores”. Com vistas a saber se havia momentos em que o professor ficava sem a presença do TILS, o que poderia levá-lo a buscar uma forma de interação com o estudante surdo, perguntamos por quanto tempo o TILS participava de suas aulas e obtivemos as seguintes respostas: “Permanece durante todo o período de aula” (Professora A); e “Na maior parte do tempo dispomos da presença do intérprete na sala” (Professora B).

Notamos que “permanecer” na aula, para a professora A, significa *participar*, mas será que a presença do TILS assegura a participação constante desse profissional? Lacerda (2017) alerta que o incômodo do professor frente à presença do TILS pode levá-lo a ignorar o estudante surdo, atribuindo ao TILS o sucesso ou insucesso desse estudante. Mediante a afirmação de Lacerda, retomamos aqui a fala da professora A, ao ser indagada se considera o estudante surdo incluído na sua aula: “a monitora da aluna que eu mencionei avaliou que a aluna nesse semestre se mostrou mais interessada e fez as coisas com mais dedicação, enfim, essa foi a avaliação da monitora”, respondeu. Sabemos que a tarefa de avaliar não é da TILS e sim da professora, ou seja, nos parece haver certo equívoco da professora em relação ao papel da TILS na sala de aula.

Já a partir da resposta da professora B, “na maior parte do tempo”, infere-se que em alguns momentos não há a presença do TILS, o que prejudica a comunicação efetiva entre professor – estudante surdo. Ainda de acordo com Lacerda (2017), o papel do TILS não se restringe a “estar na sala de aula”, faz-se necessário que ele tenha a liberdade para poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e, por vezes, mediar a relação com o estudante, para que o conhecimento que se almeja seja construído. A objetividade das respostas obtidas não nos permite afirmar que haja tal relação de liberdade, tampouco que inexista, entre as professoras entrevistadas e as TILS que participam das suas aulas. Contudo, esse olhar atento do TILS ao estudante surdo não denota, de modo algum, que o TILS deva assumir o papel do professor, pois cabe ao professor definir estratégias de ensino que atinjam aos ouvintes e não ouvintes, assim como é o professor que deve proceder a avaliação do estudante, fato que parece não ocorrer integralmente na sala de aula da professora A, conforme

podemos inferir a partir da declaração: “A monitora da aluna que eu mencionei avaliou que a aluna nesse semestre se mostrou mais interessada e fez as coisas com mais dedicação, enfim, essa foi a avaliação da monitora”.

A presença da TILS, tanto para o professor quanto para o estudante surdo, deveria ser a de um agente facilitador da instauração da subjetividade, ou seja, aquele que possibilita a todos assumirem, em algum momento da aula, a posição do “eu”, porém, observamos, a partir das respostas das professoras entrevistadas, que isso não ocorre, pois as professoras, com frequência, relataram que se dirigiam sempre ao TILS e nunca ao estudante, como vimos neste depoimento: “ela tem a monitora que se comunica com ela, eu não sei essa linguagem dela, eu não consigo me comunicar com ela”. Sendo assim, possivelmente, ao se dirigir na maior parte das vezes ao TILS, as professoras acabam esquecendo-se da necessidade de interação com o estudante surdo, prejudicando, sobremaneira, a instauração da (inter) subjetividade. Ao não reconhecer o estudante surdo como seu outro – e ao não dar a oportunidade para que este assuma o lugar de “eu” na troca interacional, impede-se a própria instauração do estudante surdo como sujeito, condição de existência na linguagem, de acordo com Benveniste (1995, p. 286) “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*”.

## Considerações finais

Analisamos as respostas a questionário e entrevista de duas professoras de língua portuguesa do ensino médio que possuem estudantes surdos e tradutor intérprete de libras com vistas a compreender se (e como) ocorre a instauração da (inter)subjetividade entre essa tríade.

A partir de Benveniste (1995; 2006) e Dufour (2000), aprendemos que a linguagem possui uma propriedade intrínseca, a da comunicação intersubjetiva. Essa propriedade está ligada à consciência de si mesmo e só pode ser experimentada por contraste. Assim, há formas vazias como o pronome pessoal “eu”, signo móvel “que pode ser assumido por todo locutor, com a condição de que ele, cada vez só remeta à instância do seu próprio discurso” (Benveniste, 1995, p. 281). Se emprego esse “eu”, dirijo-me a alguém que será na minha alocação “tu”, condição que implica reversibilidade, a qual ocorre quando é o outro que emprega o pronome “eu”. Mas essa não é condição de todos

os pronomes pessoais, por exemplo, os pronomes de terceira pessoa. Enquanto o emprego de “eu” implica necessariamente a instauração de um outro, o “tu”, remetendo a si mesmo no discurso, aqui e agora, a terceira pessoa é referencial, explica Benveniste. Assim, “ele” é aquele que está ausente, é aquele de quem ou de que se fala.

Diante disso, no contexto desta pesquisa, com base nos dados analisados, comprovamos que as professoras de língua portuguesa, ao não compartilharem da mesma língua natural dos estudantes surdos, (Libras), dependem fundamentalmente do TILS para que a comunicação se efetive. Assim, observamos que a interação entre o professor, o TILS e o estudante surdo é afetada pela ausência constitutiva da não-pessoa. Isso ocorre porque somente há correlação de subjetividade entre “eu” e “tu”, que são signos autorreferentes à disposição da comunicação intersubjetiva. Assim, quando o estudante surdo estabelece a troca entre “eu” e “tu” com o TILS, o professor fica fora da relação e quando este estabelece a troca de pessoalidade com o TILS, é o estudante surdo “o terceiro”.

Já vimos que a relação entre essa tríade é desigual, no entanto essa desigualdade parece ainda mais desproporcional para o estudante surdo. Na medida em que compartilha sua língua natural somente com o TILS, enquanto os demais interlocutores não dominam Libras, a relação de troca entre “eu” e “tu” fica bastante comprometida, sendo até impraticável. Isso talvez justifique até mesmo a posição física que ocupam em sala de aula, à frente do quadro ou junto às paredes da classe. De costas para os colegas tornam-se, muitas vezes, invisíveis.

A relação entre professor x estudante surdo diante da singularidade do não compartilhamento da mesma língua, sendo intermediada por um terceiro, o TILS se torna ainda mais complexa e delicada. Benveniste ensina que “a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação” (2006, p. 93), assim para que o estudante surdo possa estar incluído, de fato, na escola – para além da sala de aula de língua portuguesa – seria desejável que todos compartilhassem da mesma língua, isto é, que as escolas se tornassem bilíngues para todos os estudantes, que todos pudessem aprender língua de sinais. Sabemos que é objetivo difícil de se alcançar, mas, quem sabe, com mais professores dominando a língua natural do estudante surdo, seria possível que esses estudantes pudessem ter reconhecido seu direito a usar “eu” com mais frequência e

liberdade, tornando-se independente de um TILS para intermediar a sua comunicação com o professor e com os colegas e deixando se ser “aquele que está ausente”, especialmente na relação com os docentes.

## Referências

- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BRASIL. *Lei 13.146*, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 01 dez. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 14.191*, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm) Acesso em: 01 dez. 2023.
- BUSCH, D. O. A. *A relação de intersubjetividade entre o aluno surdo, o professor de língua portuguesa e o tradutor intérprete de libras*. 2023. 99 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.
- DA SILVA, J. B. *Desafios para o letramento de estudantes surdos e o ensino de língua portuguesa como L2*. 2023, 138 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2023.
- DUFOUR, D-R. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: *ANPED, REUNIÃO ANUAL*, 33, 2010, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.
- LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N. dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000020>
- MARCON, A. M. *A escrita da língua portuguesa, como segunda língua, por surdos*. 2013, 186 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2013.



MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARISSON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES, F. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

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

QUADROS, R. M. de. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de. *Políticas Linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: Espaço de negociações*. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>