



doi: 10.20396/rfe.v11i3.8655988

## **Educação de surdos e atuação de intérpretes educacionais em escolas com propostas bilíngues**

Education of the deaf and the performance of educational interpreters in schools with bilingual proposals.

*Vanessa Regina de Oliveira Martins<sup>1</sup>*

### **Resumo:**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na área da educação de surdos, realizada no período de 2015 a 2017, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A investigação aconteceu em duas salas de aulas do ensino fundamental II, com a presença de alunos surdos e intérpretes educacionais, de uma escola municipal inclusiva no interior do estado de São Paulo. A pesquisa mostrou em que medida o percurso escolar anterior dos alunos surdos facilitaram a interação com os profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional (TILSE). Conclui-se que os alunos surdos que passaram por salas bilíngues com a língua de instrução Libras, nos anos iniciais do ensino fundamental I, apresentaram uma melhor relação com os TILSE.

**Palavras-chave:** Intérprete educacional. Libras. Educação de surdos.

### **Abstract:**

This article aims to present results of a research developed in the area of education of the deaf, carried out in the period from 2015 to 2017, with funding from the Foundation for Research Support of the State of São Paulo (FAPESP). The investigation took place in two classrooms of elementary school II, with the presence of deaf students and educational interpreters, of an inclusive municipal school in the interior of the state of São Paulo. The research showed the extent to which the previous school career of the deaf students facilitated the interaction with the professional translators and interpreters of educational sign language (TILSE). It is concluded that the deaf students who passed through bilingual rooms with the language of instruction Libras, in the initial years of elementary school I, presented a better relation with the TILSE.

**Keywords:** Educational interpreter. Libras. Education for the deaf.

---

<sup>1</sup> Docente e pesquisadora na Universidade Federal de São Carlos, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar). Doutora em Educação pela UNICAMP. Pesquisa com financiamento pela FAPESP Processo n° 2015/09357-4.

**Resumen:**

Este artículo tiene como objetivo presentar resultados de una investigación desarrollada en el área de la educación de sordos, realizada en el período de 2015 a 2017, con financiamiento de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP). La investigación se realizó en dos aulas de enseñanza primaria II, con la presencia de alumnos sordos e intérpretes educativos, de una escuela municipal inclusiva en el interior del estado de São Paulo. La investigación mostró en qué medida el recorrido escolar anterior de los alumnos sordos facilitaron la interacción con los profesionales traductores e intérpretes de lengua de signos educacionales (TILSE). Se concluye que los alumnos sordos que pasaron por salas bilingües con la lengua de instrucción Libras, en los años iniciales de la enseñanza fundamental I, presentaron una mejor relación con los TILSE.

**Palabras clave:** Intérprete educativo. Libras. Educación de sordos.

**Introdução**

A educação de surdos tem sido tema que merece destaque nas políticas inclusivas atuais porque traz ao debate a necessidade de mudanças significativas no interior da escola ao propor a inserção da língua de sinais como língua de instrução escolar (BRASIL, 2005; LODI, 2013). Todavia, a proposta não é tão fácil de ser implementada diante da realidade de diferença linguística dos alunos surdos, tanto as que estão vigentes nos documentos norteadores, quanto nas práticas cotidianas, ambas realidades, por vezes, baseadas na lógica e imperativo das línguas orais. Com esse destaque, da ascensão da língua portuguesa (língua de modalidade oral), a política nacional voltada à educação de surdos tem tido pelo menos dois direcionamentos: 1) a consolidação de espaços bilíngues com formação específica dos profissionais e espaços construídos para este fim, com novo currículo, contemplando a língua de sinais com as alterações efetivas, em alguns projetos municipais e 2) a mais comum, a adaptação curricular feita

por meio da adequação do mesmo currículo (geral sem especificações), promovido com a inserção de intérprete de língua de sinais educacional e outros profissionais da educação especial, a fim de fazer alguns ajustes da norma comum às pessoas surdas. A segunda asserção evidencia a adoção de um currículo que privilegia a língua portuguesa, no caso do Brasil, como língua de acesso a todos os demais conteúdos escolares, tendo uma matriz de ensino baseada na normalidade ouvinte-falante (LODI, 2013) em adesão ao movimento e regras da língua oral. Esse movimento apontado pode ser visto em alguns documentos oficiais, mas elegemos aqui, para fins de elucidação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) como alegoria desse cenário. A escolha se deu porque o documento promove orientações docentes para a composição do currículo da educação básica. A BNCC cita a presença da língua de sinais de modo muito superficial, evidenciando um caráter instrumental de ensino para os surdos, com destaque nas práticas educativas voltadas ao ensino da língua portuguesa no processo de alfabetização – foco das orientações para o ensino fundamental I, 1º ao 5º ano (RAMOS, 2017). No momento observado a base não aponta nenhuma diretriz de instrução escolar para surdos, realizada por meio de uma língua de modalidade gesto-visual como a Libras, mas orienta apenas aos aspectos quanto ao ensino da escrita da língua portuguesa, baseando-se exclusivamente da relação entre grafema-fonema, ou seja, na interação da grafia e sua identificação sonora. Tal processo de interação entre som e escrita, o aluno surdo, de imediato, está excluído por uma questão orgânica: por não ouvir e assim não poder realizar

tal paralelo, grafema x fonema (RAMOS, 2007). De novidade, portanto, o documento aponta a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma competência educacional a se desenvolver, mas não a apresenta como uma língua efetivamente (destacada no documento não como *linguagem* verbal), ou seja, não a reconhece (ao que parece) como um sistema linguístico efeito social produzido por uma comunidade de fala. O documento por sua vez relaciona a língua de sinais com as atividades artísticas e de expressão corporais, de modo a relacioná-la como um tipo de linguagem que até produz uma comunicação, mais próximo a um código, no entanto, não há menção a Libras<sup>2</sup> como um idioma, apontando a existência de toda sua complexidade gramatical (BRASIL, 2016). Sem esse destaque não há uma diretriz que embase as práticas de ensino da Libras sem o paralelismo à língua portuguesa, com marcas na produção subjetiva que a língua instaura no sujeito que dela é refém.

A hipótese aqui levantada em consonância com a problematização é a de que esse descompasso, sobre o sistema linguístico das línguas, como a Libras, de modalidade gestuovisual, desconsiderando-a como sistema linguístico, potencializa e reitera a desvalorização de práticas de ensino tomando a língua de sinais como produtora de realidades linguísticas e de sujeitos. Essa representação social disseminada paralisa a compreensão de um ensino bilíngue (a paralisia se dá pela pauta do movimento inclusivo estar aparentemente distante da lógica da diferença fora do registro da identidade única, afirmando-se mais na lógica da diversidade, com base

---

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais, doravante apenas Libras.

numa essência monolíngue de sujeito) para surdos, tal qual a legislação tem direcionado e a comunidade surda vem reivindicando (BRASIL, 2005; BRASIL, 2015). Tal problema de direcionamento formativo e de práticas de ensino para surdos pode ainda ser evidenciado na BNCC diante da orientação do processo de ensino da escrita, na alfabetização, por meio da relação linear de construção linguística (dessa escrita), com mecanismo metodológico próprio das línguas orais.

Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em sequência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase, e assim por diante. Um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala (oral) e na escrita; A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno saber identificar e nomear as letras. Além disso, um conhecimento básico é a regra geral de que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos “sons” da fala que ela pode representar na escrita. Portanto, é fundamental que o aluno compreenda que as letras são unidades estáveis do alfabeto, que representam na escrita os “sons” vocálicos ou consonantais constitutivos das palavras faladas (BRASIL, 2016, p. 67 e 68 – destaques meus).

Ao evidenciar a relação som-letra realça-se *um* sujeito-aprendiz específico, alunos ouvintes, o que traz certo distanciamento de outros alunos que não se alfabetizariam dessa forma, como os alunos surdos, por exemplo. Essa ação delineia certa política educacional construída e as propostas linguísticas almejadas na qual, ressalva-se novamente, a língua portuguesa em destaque desde a Educação Infantil, na alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até ao final da escolarização, ou seja, em toda a Educação Básica. Com isso, as políticas voltadas à perspectiva inclusiva bilíngue para surdos ficam severamente comprometidas, na medida em que elas estão marcadas por um paradigma de ensino baseado por metodologias aplicadas ao ensino de línguas orais, tendo como pressuposto o ideário

monolíngue do ensino exclusivamente pela língua portuguesa (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007). Para Lodi (2013), além desse essencialismo linguístico, apontado por Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007), tais realidades perpetuam porque as políticas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva têm sido produzidas na lógica de um ensino homogêneo que, muitas vezes, promove uma inclusão-excludente e ilusória, muito mais uma interação entre corpos que interação de conhecimentos sociais e culturais, para os alunos surdos. Lodi (2013) afirma a presença da exclusão de surdos dentro da política inclusiva quando há a instrumentalização da língua de sinais, usando-a como ferramenta de práticas escolares e não como língua que constitui e produz sujeitos, experiências, modos de pensar e compreender a escola e o currículo.

A Libras adquire [...] caráter instrumental, distanciando-se de seu status linguístico, o que justifica a previsão de que o AEE<sup>3</sup> ocorra em língua portuguesa (oral e escrita) e em Libras. Reconhece-se, pelo discurso tecido no documento, um movimento muito próximo ao vivido nas décadas de 1960 e 1970, quando se propôs o uso de métodos comunicativos artificiais para a comunicação e para os processos educacionais de surdos – sistemas sinalizados (LODI, 2013, p. 56).

Diante do exposto, justifica-se a importância da constante reflexão e problematização das políticas educacionais para surdos, visto os percalços anunciados ao se tomar tanto a língua de sinais, a atividade de intérpretes educacionais, como a ação da inclusão, de modo instrumental e não como questões constitutivas das práticas curriculares e de um ensino que precisa se afirmar pela diferença. Reafirma-se que as propostas inclusivas para surdos têm sido firmadas com o oferecimento do intérprete

---

<sup>3</sup> Atendimento Educacional Especializado.

de língua de sinais como mediador da comunicação em todos os níveis e etapas de ensino.

Porém as críticas direcionadas a esse modelo, em pesquisas (MARTINS; LACERDA, 2016) alegam que uma educação bilíngue não é feita apenas com a inserção de intérpretes educacionais, mas com a reestruturação do currículo, pautando-se das especificidades linguísticas e existenciais, no caso de alunos surdos. Esse novo lugar linguístico carrega, muitas vezes, mudanças físicas e curriculares significativas que descaracterizam o modelo comum escolar que tem sido ofertado (LODI, 2013; LACERDA; SANTOS; AUTOR, 2016<sup>4</sup>; MARTINS; LACERDA, 2016; ALMEIDA, 2017). Nessa lógica bilíngue, de circulação potente e afetação real das práticas, com a entrada da Libras na escola, é que temos a reivindicação de pesquisadores surdos como Campello e Rezende (2014), apontando a demanda da construção das propostas educacionais bilíngues para além das disponibilizadas atualmente que tem sido feitas por meio de ajustes de um modelo orquestrado e pensando para o público ouvinte. Para esse artigo entende-se a entrada do intérprete educacional na escola como um sujeito que modifica as práticas educativas, alterando e afetando o cotidiano escolar. Portanto, ele poderá favorecer a acessibilidade linguística e a construção de políticas bilíngues, se for mais um agente de modificação educativa e não a “única” peça da política inclusiva, por vezes voltada para a reabilitação e não para a ressignificação e reestruturação sistêmica.

---

<sup>4</sup> O registro da palavra “autor” acompanhado de datas, nas referências às pesquisas e obras, será usado como recurso para manter o anonimato de autoria. São obras produzidas pelo autor deste artigo e por isso não estarão nas referências para uma avaliação às cegas.

Diante da apresentação inicial e da problemática em torno da educação de surdos traremos as análises de uma pesquisa realizada em uma escola-polo municipal inclusiva de surdos com proposta bilíngue no intuito de promover uma ampliação às formas de se fazer a inclusão de alunos surdos. A escola observada tem rompido com o padrão propagado pelas políticas inclusivas, de inserção apenas do intérprete educacional, como agente único de inclusão, presente em todos os níveis de ensino, sem a devida apropriação do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) em que aponta a presença de outros profissionais na equipe bilíngue, como o professor bilíngue, por isso essa unidade foi eleita. Na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola conta com salas bilíngues nas quais os professores lecionam diretamente em Libras e por isso, temos apenas matrículas de alunos surdos<sup>5</sup> (MARTINS, 2017). Os tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional (TILSE<sup>6</sup>) atuam apenas no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), tendo assessoria pedagógica para respaldo de sua atuação, bem como espaço de troca com os professores regentes para melhor desempenharem as atividades mediadoras dos conteúdos escolares. São destas salas inclusivas, do Ensino Fundamental II com TILSE, especificamente de duas salas observadas por seis meses, que serão tecidas aqui as nossas reflexões. Adiantamos que os dados apontam para a necessidade de ampliação de políticas bilíngues para surdos nos anos

---

<sup>5</sup> Chamaremos de salas instrução Libras ou salas bilíngues os espaços, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em que a língua de ensino é a Libras. O ensino é realizado com professores bilíngues (Libras/Português) e não por processo tradutório, com a presença de intérpretes educacionais. Nestas salas, na maioria multisseriada, pela quantidade de alunos (separadas por ciclos I e II), temos apenas alunos surdos, facilitando, assim, o processo de alfabetização realizado por uma lógica não pautada pela língua oral.

<sup>6</sup> Doravante apenas TILSE para a sigla.



iniciais do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano), pois, a fluência na língua de sinais e o reconhecimento identitário do aluno surdo promovem uma amplificação significativa e direta na relação com o TILSE nos anos posteriores. Retomamos aqui o desejo de que essa escrita produza a reflexão do que seja uma proposta bilíngue, quando se fala em educação de surdos, tal qual o movimento surdo tem feito petição (CAMPELLO; REZENDE, 2014), e ainda, que traga novas considerações sobre as práticas (tradutórias e pedagógicas) de intérpretes educacionais no cotidiano de salas de aulas bilíngues. Portanto, os achados da pesquisa servem para a continuidade da reflexão na educação de surdos e ainda, como orientação para a formação de intérpretes educacionais, ao trazer elementos importantes observados no interior de suas práticas em contexto de ensino inclusivo.

### **I. Trajetórias escolares de alunos surdos na relação com tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional**

Esse tópico no relato dessa pesquisa é crucial, pois a historicidade dos participantes surdos e a contextualização educacional revelaram o contato e apropriação da língua de sinais com implicações diretas na interação estabelecida com os tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional. Todavia, antes de apontar dados sobre a trajetória escolar dos alunos surdos, é preciso esclarecer o uso aqui da nomenclatura TILSE. Escolhemos marcar a tradução (e não apenas a interpretação como mais comumente se vê) como uma das atividades de mediação linguística que acontece no espaço escolar, enfatizando o qualitativo “educacional” para designar e destacar o espaço em que a atividade tradutória aconteceu.

Portanto, a construção TILSE aponta as duas atividades (distintas) que esse profissional produz (tradução e interpretação) e o espaço de atuação (educação) que tem em si suas particularidades<sup>7</sup>. Dito isso, passemos a discussão sobre os impactos (positivos e negativos) na relação entre TILSE e alunos surdos diante das diferentes experiências escolares, ou seja, das trajetórias escolares, vivenciadas pelos estudantes em anos anteriores ao ensino fundamental II. Para a pesquisa como critério de observação e escolha elegemos salas que tinham estudantes oriundos de experiências educacionais distintas, estudantes que no ensino fundamental I (1 ao 5º ano) vieram de: a) escolas de surdos com instrução em Libras; b) escolas inclusivas sem apoio de intérpretes educacionais apenas com professores de educação especial em dias da semana orientando os professores regentes; c) escolas inclusivas com propostas bilíngue na qual nos anos iniciais se tinha salas multisseriadas com a Libras como língua de instrução, apenas com alunos surdos e com professores bilíngues. As propostas A e C são parecidas, pois ambas contam com professores bilíngues, lecionando apenas para surdos, na primeira em escolas entendidas como “especial”, por ter regulamento para o público específico para a matrícula (apenas alunos com laudos de surdez), e na segunda, salas em escolas comuns inclusivas, porém

---

<sup>7</sup> Ressalta-se que traduzir e interpretar são tarefas distintas, com habilidades específicas e por assim ser, trazem procedimentos distintos de atuação. Isso ocorre por operar em contextos diferentes, o primeiro com tempo para planejar a atividade tradutória de passagem do discurso de uma língua para a outra, com recursividade de apoio e necessariamente a criação de um produto final; já o segundo refere-se a uma atividade mais imediatista, ocorrendo na interação face a face, dependente do contexto e do outro (interlocutor) para o andamento da atividade. Todavia, autores como Paes (1990) e Pagura (2003) entendem que há semelhanças na dupla atividade já que ambas se comprometem com a condução e transferência (na recriação) de sentido de uma língua para outra a fim de que a mensagem “cruze a chamada ‘barreira linguística’” (PAGURA, 2003, p. 223 – grifo do autor).

abertas para receber o público surdo, podendo nelas serem matriculados alunos ouvintes, a depender da decisão dos pais – salas na maioria multisseriadas.

O conhecimento da língua de sinais pelos estudantes surdos marca claramente suas trajetórias anteriores. Os alunos que vieram de escolas de surdos e de salas bilíngues multisseriadas mostravam uma produção mais significativa na língua de sinais e a relação com o TILSE ficava bem mais favorável, uma vez que a comunicação fluía linguisticamente e o aluno já tinha aprendido a direcionar o olhar para a Libras, focando-se no TILSE nos momentos de sua atuação. Ainda que os ajustes no direcionamento do olhar para o TILSE tivessem que ser construídos, mesmo com alunos que já tiveram vivências de ensino pela Libras, com professores bilíngues, isso pela concorrência da presença do professor regente em sala, rapidamente esse alinhavo foi estabelecido pelos alunos que vieram de experiências anteriores com ensino dado por meio da língua de sinais. Torna-se importante uma ênfase neste tópico, pois inúmeros pesquisadores (LODI; LUCIANO, 2009; DORZIAT, 2011; LODI, 2013; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016) têm debruçado seus estudos na comprovação de que a aquisição precoce da língua de sinais favorece o processo de construção de mundo, de conceitos e a constituição identitária do sujeito surdo; e ainda, que a escola é espaço importante para a aquisição deste conhecimento linguístico, visto a realidade familiar de surdos filhos de pais ouvintes e o desconhecimento por parte da família de uma língua que possa ser compartilhada gestualmente como a Libras, por

exemplo, no Brasil (LODI; LUCIANO, 2009). A promoção de um espaço de apropriação e trânsito da língua de sinais (em situações reais de uso da língua) e das diferenças culturais produz um ambiente favorável para o aprender de alunos surdos e ainda, conforme Luz (2013), para a sua aparição no mundo. Para o autor que cunhou tal conceito,

aparição é agir não por pragmatismo, nem por fim externo. É viver o gesto que possibilita o acontecimento de si, é viver o fim em si próprio, é ser no mundo de modo desprendido. É viver na experiência horizontal da igualdade entre Outros que podemos viver como reais os traços que nos caracterizam enquanto seres humanos. [...] aparecer é estar simbolicamente de pé na presença de Outros (LUZ, 2013, p.45).

Esse “estar simbolicamente de pé na presença de Outros”, para o autor, faz parte de saber quem se é e de reconhecer-se humano por meio da interação social realizada de modo qualitativo: fazer-se humano em uma língua. Os espaços educacionais bilíngues (escolas de surdos e salas com instrução direta em Libras), diante da investigação realizada, se mostraram importantes para a relação posterior estabelecida entre surdos e ouvintes (alunos e intérpretes), uma vez que os estudantes surdos sabendo de seus direitos linguísticos questionavam ações do TILSE, dos professores regentes, e dos amigos ouvintes. Os alunos com vivência linguística conseguiam se posicionar frente à demandas de acessibilidade e de existência na escola. Tal defesa fica evidente em uma cena destacada do caderno de campo quando um aluno surdo questionou ao TILSE em uma aula de arte, quando o professor decide passar um documentário sobre arte moderna: “o professor vai passar um filme e não tem legenda nele? É importante pensar que para nós surdos não é fácil acompanhar a

interpretação e perder as imagens filmicas” (Aluno Surdo 1, 8º ano, 2017 – dados anotados no caderno de campo).

Em outro momento outro aluno surdo, estudante desta mesma escola tendo passado pela sala bilíngue nos anos iniciais fez o seguinte apontamento: “na sala de aula que estudava a organização em círculo facilitava a visualização de quem fala, agora com intérprete e em fileiras precisamos olhar quem fala para acompanhar os colegas, seria melhor outra estrutura física. Para os surdos isso é muito importante” (Aluno Surdo 2, 7º ano, 2017). São cenas cotidianas enunciadas que revelam a qualidade da reflexão e da aparição surda, tal qual Luz (2013) pleiteia para os surdos, imputando em suas argumentações (as dos alunos surdos) outros modos de ação escolar que enunciada ao intérprete foi direcionada ao professor, produzindo outros modos didáticos e estruturais favorecendo suas aprendizagens. Registramos novamente que estas duas enunciações foram feitas por estudantes que vieram de experiências de salas multisseriadas em escolas inclusivas com propostas bilíngues (com professores bilíngues instruindo diretamente na língua de sinais). Para tentar alinhar mais essa argumentação, em entrevista com os TILSE (dois participantes), foram questionados alguns pontos da relação deles com os alunos e algo que ficou evidente em suas falas foram os destaques feitos sobre a apropriação dos conhecimentos de conteúdos pelos estudantes no ano da investigação. Ambos TILSE mencionaram a maior facilidade na ação interpretativa para alunos com experiências escolares na Libras em outros anos porque os conhecimentos anteriores (de conteúdos) facilitava o ato tradutório e o

conhecimento prévio da língua produzia uma melhor interação. Muitos conteúdos já tinham sido vistos pelos alunos surdos de salas com instrução em Libras e não haviam sido explicados aos alunos com experiências de inclusão sem a presença da Libras, fazendo com que outras estratégias fossem ativadas nesse caso, bem como retomadas de conteúdos anteriores dificultando o tempo proposto para o ensino e continuidade de alguns temas. Outra evidência apresentada na fala dos intérpretes foi o quanto os alunos que aprenderam Libras no contato com os TILSE evidenciam a melhora que sentem na sua relação escolar e entristecem (por meio de desabafos) de não ter tido acesso a esta língua anteriormente. Os TILSE entrevistados afirmaram que o fato de estarem em uma escola-polo facilita a formação cotidiana e a relação com os professores regentes, pois há um constante olhar sobre as formas de ensino de surdos e uma maior aproximação entre TILSE e educadores, favorecendo a qualidade da interpretação em sala e consequentemente do ensino de surdos. Lacerda, Santos e Martins (2016) defendem a construção de escolas-polo de surdos para um maior aproveitamento dos docentes que lecionarão para surdos, formação na língua de sinais, circulação e empoderamento da Libras nas práticas escolares. Como esta escola tem projeto bilíngue de surdos, toda a movimentação de mudanças direcionadas aos surdos ocorre de modo mais tranquilo.

#### **Quadro 1:** Dados de entrevista

"No oitavo ano interpreto para três alunos surdos, cada qual com sua característica diferenciada. Consigo interagir com os três de maneiras distintas, a **G.** tem uma fluência maior em Libras, então consegue me entender mais rapidamente e interage mais nas aulas, a **I.** é menos fluente, sendo assim necessita de uma explicação mais detalhada, independente do assunto [...] já o **K.** tem uma boa fluência, no entanto o fato de ser oralizado faz com que eu necessite de estratégias diferenciadas para chamar sua atenção, novamente independente do assunto" (TILSE 1, 22/07/2016).

Fonte: produção de material em slides para formação dos TILSE realizada pelo pesquisador

G. é uma das alunas surdas que vieram de experiências bilíngues (salas em escolas municipais inclusivas, multisseriadas com instrução na Libras) aprendendo língua de sinais na escola, no ensino fundamental I. A família também teve apoio de profissionais da escola para aprender a Libras e estabelecer diálogo com sua filha. Essa relação de acolhimento favoreceu um "estar no mundo" (LUZ, 2013), de modo a se fazer sujeito numa língua, num grupo, ou seja, num espaço social com interações de qualidade. A aprendizagem acontece quando as questões linguísticas têm uma base sólida e fluida, produzindo um sujeito que pode ser "escutado" em suas diferenças. Ao questionar para o TILSE 1 se percebia uma interação diferenciada com os três alunos, a resposta foi afirmativa e respondeu a que atribuía isso: "Sim, com G., acredito que por ela ser surda profunda e usar só a língua de sinais, ela está muito mais atenta quanto aos outros que são oralizados" (TILSE 1, 16/08/2016). Para além da questão de ser sinalizador ou não, o fato é que para manter o olhar no TILSE é necessário aprender a aprender pela gestualidade desta língua. Aprender a aprender os conteúdos escolar com a Libras. Isso leva tempo e o TILSE 1 percebe esse descompasso em

alguns momentos com os demais alunos que ora estão olhando para a sua interpretação, ora tentam fazer leitura labial, olhando para o professor regente, nem sempre com sucesso nesse processo.

#### Quadro 2: Dados de entrevista

A G. tirou <b>9,0</b> em matemática. Só não ficou com 10,0 porque errou uma coisa simples e o professor disse que queria marcar esse pequeno erro para incentivar a G. que está sempre buscando novos conhecimentos. Fico admirado por ela ser a surda mais profunda e <b>só usar Libras, e vai melhor que os outros alunos tanto surdo como ouvintes</b> (TILSE 2, 21/11/2016 – grifos nossos).
--

Fonte: Entrevista realizada com o TILSE pelo pesquisador no processo da pesquisa

O espanto do TILSE 2 revela o receio ainda presente sobre a qualidade da Libras na vida do surdo, ou ainda, na realidade linguística dela, sendo possível aprender qualquer coisa e se fazer visto nesta língua (GESSER, 2007). Uma possível resposta para essa representação sobre a língua de sinais é que a falta de circulação social da Libras e as barreiras linguísticas que ainda vemos socialmente, mais a idealização de um monolinguísmo forte em nosso país, com as políticas que valorizam a língua portuguesa como língua de prestígio social de nossa nação, desencadeiam estigmas sobre o surdo sinalizador que devem ser quebrados. No entanto G. está lá na escola e não se intimida em mostrar-se, em “aparecer” para o outro como sujeito que aprende por meio de uma língua e que resiste estar presente nela e na escola. Como resistência, pautamo-nos na concepção foucaultiana que direciona como uma forma ativa de dissociar as relações de poder por meio de lutas antiautoritárias. Ações que trazem a tona vozes de sujeitos por vezes silenciadas por uma normalização (conjunto de normas



que produzem o sujeito ideal) firmada socialmente em padrões e estigmas disseminados. Foucault (2010a) estabelece seis critérios que ligariam essas lutas de oposição ao poder e da “[...] administração sobre o modo de vida das pessoas” (FOUCAULT, 2010a, p. 276).

1. São lutas transversais [...] não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. [...]
2. O objetivo dessas lutas são os efeitos de poder como tal. [...]
3. São lutas “imediatas” [...]
4. São lutas que questionam o estatuto do indivíduo [...] força o indivíduo a se voltar a si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo [...] são batalhas contra o “governo da individualização”.
5. São uma oposição aos efeitos de poder relacionadas ao saber [...]: lutas contra os privilégios do conhecimento. [...]
6. Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? [...] e também uma recusa científica ou administrativa que determina quem somos (FOUCAULT, 2010a, pp. 277-278).

Os relatos trazidos, mais a noção de resistência como espaço de mobilização de novas formas de vida que reivindicam sua existência, são feixes que apontam para a necessidade de organização de espaços bilíngues escolares para surdos refazendo a inclusão escolar como organização que requer pensar as singularidades de cada um e não uma estrutura hermética que enquadre todos numa única realidade social. As salas bilíngues ou multisseriadas com instrução em Libras promovem uma mudança no discurso sobre a inclusão, pois congrega sujeitos surdos em um mesmo espaço, diferente das propostas que visam a interação entre corpos diferentes. Todavia, destacamos como positivo esse agrupamento (na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) por favorecer posteriormente a ativa participação dos alunos surdos em salas de surdos e ouvintes, daí sim com TILSE. Vencida a aquisição da língua de sinais dos

alunos surdos, outras questões passam a serem pautas na interação do TILSE e é esse cenário que queremos ver em mais escolas municipais espalhadas em nosso país.

## II. Procedimento metodológico de investigação

O primeiro movimento com a pesquisa foi da reflexão conceitual da palavra inclusão para pensar aspectos bi(multi)língue de surdos e as questões da resistência surda, baseando-se nos conceitos filosóficos de Michel Foucault. Como procedimento metodológico optou-se pela análise genealógica do cotidiano escolar e das microações compostas na sala de aula inclusiva. Foram realizadas semanalmente, de fevereiro a julho, observações em duas salas de aula com intérpretes educacionais dos 7º e 8º anos. A escolha pelas duas salas se deu por congregarem nelas o público de interesse para a pesquisa: alunos surdos com vivências de alfabetização diferenciadas nos anos iniciais de escolarização. As observações foram registradas por meio de notas em caderno de campo e por meio de filmagens. Optou-se também por uso de entrevistas com os profissionais intérpretes de língua de sinais e com a professora bilíngue (língua portuguesa como segunda língua do ensino fundamental II e uma professora bilíngue regente no ensino fundamental I que foi professora de alguns dos alunos que agora estão no ensino fundamental II<sup>8</sup>). Foi realizado o levantamento da história e trajetória de formação dos alunos observados, já apresentado na descrição e análises no tópico anterior. E ainda, foi

---

<sup>8</sup> A participação dessa professora bilíngue do ensino fundamental I foi fundamental após levantamento da trajetória dos estudantes e conversa com os TILSEs para entender aspectos educacionais dos alunos surdos participantes da pesquisa que estavam no 7º e 8º ano.

proposta a construção de grupos formativos com os intérpretes educacionais, como atividades de extensão comunitária para entender melhor pontos da relação entre eles e os alunos surdos no processo de mediação escolar. Segundo Gil (2008) a pesquisa qualitativa descritiva privilegia a observação. Para ele, “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (GIL, 2008, p.100). A pesquisa iniciou-se em outubro de 2015 com financiamento e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), porém no semestre anterior a pesquisadora já oferecia formação em nível de extensão universitária nesta escola com intérpretes educacionais e demais profissionais, num espaço em que ouvíamos suas necessidades e traçávamos diretrizes de trabalho. Como base teórica para a reflexão do espaço escolar no ensino fundamental II e da função do intérprete como sujeito que resiste à hostilidade e instrumentalização da língua, buscou-se subsídios nas obras e conceitos de Michel Foucault (1979, 2010), a saber: na insurgência de políticas voltadas para a mesmidade, na resistência à ação da biopolítica que enquadra e faz proliferar algumas vidas em detrimento de outras. O procedimento genealógico, usado na pesquisa e baseado nos estudos foucaultianos, se caracteriza como ação de luta e investigação de vozes outroras silenciadas pelo poder e que pedem, por meio de resistências, sua aparição. “O genealogista é aquele que diagnostica e se concentra nas relações de poder, saber e corpo na sociedade moderna” (DREYFUS e

RABINOW, 2010, p. 142), analisando as singularidades dos acontecimentos sem fixá-las de antemão.

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticolosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, como o rosto do outro [...] **o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem [...] é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história**, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos ativismos e das hereditariedades [...] (FOUCAULT, 1979, p. 19 – grifos meus).

A pesquisa apresentou deslocamentos de saberes e configuração de novos campos com novas subjetivações, por repensar o que seja uma inclusão diferente das propostas comuns, nomeada aqui por inclusão outra. Essa reformulação insurgente da inclusão se dá por meio da emergência de escolas-polo, argumentando a luta e a importância de salas bilíngues; ou seja, de narrar “uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010b, p. 273). Em relação à surdez e à produção de subjetividades surdas teríamos a seguinte problematização: os surdos tornaram-se sujeitos sob quais regimes de verdades? A essa pergunta pode-se responder pela leitura e análise de documentos que direcionam para a condução de suas vidas, orquestrada por vezes na lógica das línguas orais, tendo a primazia do currículo voltado ao português como língua padrão (BRASIL, 2016). E a que saber tais discursos estão filiados? No campo da surdez a presença dos estudos clínicos e a reabilitação da surdez pelo acesso a língua majoritária ainda é muito evidente. Percebe-se a matriz da surdez, como formas possíveis de

experiências de vida, ainda, e de algum modo, associada à norma ouvinte e a inclusão, parece retratar esta maquinaria normativa. Problematizar tais regimes, como a presente pesquisa cunhou, nos auxiliou a produzir outras formas de ação, sobre a lógica da inclusão, por exemplo, sobre a prática do intérprete educacional que, de outro modo, mas na mesma linha, pode cair na instrumentalização da língua e do sujeito: o intérprete que mecanicamente desloca ou instrumentaliza discursos de um lugar para outro na sala de aula sem levar em conta a sua subjetividade e os processos pedagógicos que perpassam seu corpo; ou na resistência se fazer aquele que produz outras formas de aprendizagens não pela norma ouvinte, criando com o aluno surdo caminhos de um aprender pelas especificidades produzidas na língua de sinais.

A possibilidade de imersão no cotidiano escolar, bem como a escuta dos protagonistas TILSE por meio de entrevistas, e ainda, das relações estabelecidas entre eles e os alunos surdos (observação em sala de aula), abriram espaço para o diálogo sobre a prática interpretativa real, e os estudos teóricos sobre a atuação em atividades formativas para tais profissionais, decorrentes como resultados da presente pesquisa. Com essa ação metodológica, notou-se o processo de direcionamento para a formação dos profissionais da escola, a necessidade de escolas voltadas ao público surdo como espaço de aprimoramento da política bilíngue, implicando diretamente em melhorias na sala de aula e na relação pedagógica estabelecida entre TILSE e alunos surdos.

### III. Resultados da pesquisa em uma perspectiva interativa e ativa na ação dos intérpretes educacionais<sup>9</sup>

Diante das observações em campo foi possível apreender diversos conhecimentos sobre a educação bilíngue de surdos e sobre a atuação de intérpretes educacionais, os quais serão aqui compartilhados como resultados possíveis trazendo alguns desdobramentos tanto para a atuação de TILSE em escolas inclusivas e para orientação de ações em propostas bilíngues de surdos, como para a formação acadêmica destes profissionais.

As análises, por meio da observação do cotidiano escolar e pelas narrativas dos TILSE, em momentos formativos e em entrevistas, serão aqui partilhadas, apontando-se seis (6) tópicos como resultados da investigação. Destaco que o agrupamento destes seis pontos é reflexo de um trabalho de síntese diante da imensidão de dados coletados que permitem ainda adensamentos para outras reflexões e novos desdobramentos. No entanto, pelo tempo de pesquisa trabalhei com os dados categorizando-os em tópicos que refletem estratégias trazidas pelos intérpretes educacionais no processo tradutório e interpretativo, bem como relações decorrentes no cotidiano inclusivo com a presença de alunos surdos. Seis pontos principais, portanto, foram levantados em relação à observação da atuação de tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional (TILSE). Esses elementos refletem aspectos relevantes e particulares ao contexto inclusivo bilíngue para pessoas surdas e direcionam algumas considerações para a formação de

---

<sup>9</sup> Estes resultados foram apresentados em forma de texto no relatório final à FAPESP no término da pesquisa em outubro de 2017.

intérpretes educacionais, resultantes do desenvolvimento e reflexões desta pesquisa que impacta na necessidade de construção diretivo que evidencia na formação a singularidade desse campo (ALBRES, 2019). Destaca-se que:

i) a posição física do TILSE em sala de aula e suas interferências no cotidiano, nas relações sociais em sala e no aprendizado do aluno surdo – o dado mostra variação na interação se o TILSE está próximo do professor regente ao interpretar, se está próximo à lousa ou se está mais perto do aluno surdo, sentando-se à sua frente – estes dados são de extrema relevância. Observou-se que dependendo da atividade o intérprete educacional precisa deslocar-se no espaço de sala de aula, ora mais próximo à lousa, fazendo até uso dela, ora mais perto do aluno, para algumas intervenções no livro e caderno do aluno, ora bem próximo ao professor para tirar algumas dúvidas, suas e dos alunos surdos. Nota-se, em alguns momentos, a necessidade de maior ou menor envolvimento com o conteúdo explanado pelo professor regente numa “versão” que ultrapassa o aspecto da interpretação mecânica – da transposição do conteúdo do português para a Libras, fazendo expansões significativas com perspectivas de uma didática voltada para a compreensão do aluno surdo. Nota-se, ainda, que há necessidade de compartilhamento do uso da lousa. Esse aspecto é relevante, pois destaca os materiais usados no processo interpretativo (o apoio da lousa, imagens ilustrativas) e a partilha real dos objetos de sala de aula, como ferramenta de trabalho não apenas do docente regente, mas do profissional TILSE. As filmagens apontam para uma postura que remete uma prática de mestria, entendida conforme Martins (2013), como resultado

de uma posição-mestre, de modo a revelar uma ação que direciona a aprendizagem dos alunos surdos, ou seja, uma prática que envolve aspectos pedagógicos também. A presença e intervenção do TILSE, de modo não instrumental, trazem implicações no processo de aprendizagem do estudante:

É nesse espaço, como produto de outros espaços, que a inclusão se faz (im) possibilidade, se faz no paradoxo, não como é proposta, mas em outro lugar, com a participação (não instrumental) do ILSE no lugar de e junto ao professor ouvinte. Em conjunto, porque há a necessária construção do conhecimento com o professor, todavia, a relação transferencial, tema que gostaria de aprofundar, faz-se no amor e escuta que se enlaçam surdos e ILSE na sala de aula; nesse lugar de produções singulares e de escutas, tanto do surdo, quanto do ILSE, que ficam obscuros para os que não dominam a língua de sinais (professores ouvintes e alunos ouvintes) e que aparentemente estão postos no mesmo espaço. A inclusão aqui é outra. [...] Paradoxo da inclusão com intérprete educacional, lugar de ser e não ser, de fazer e se refazer para e no acontecimento interno a esta experiência contemporânea. (MARTINS, 2008, p. 129).

Assim, há uma efetiva participação nas relações cotidianas independente das disciplinas, por exemplo, exatas, biológicas ou das humanidades. Essa afirmação é expressiva já que foi observada a atuação do TILSE nas três áreas de conhecimento e em todas elas o uso da lousa fez-se presente: algumas vezes o uso se dá como apoio para registro de palavras da língua portuguesa que seriam retomadas (técnica do processo tradutório); outras vezes, aparece como componente pedagógico, com produção do TILSE de esquemas didáticos que seriam retomados na discursividade da língua de sinais. Dito isso, pensar no espaço físico, e na proximidade da lousa na atuação do TILSE é de extrema importância.

ii) há necessidade de estabelecimento de uma relação efetiva com docentes para melhorar o desempenho do TILSE e o interesse do aluno



pela disciplina em questão. Esse aspecto, da relação parceira com docentes regentes, apareceu na entrevista como elemento preparador do TILSE (anterior à atuação em si) para a atuação em sala de aula. A relação estabelecida com os professores regentes favorece tanto na qualidade da interpretação, por saber previamente o assunto desenvolvido em aula, e o preparo para a atuação, quanto na avaliação do aluno surdo, que, em situação de parceria, é produzida em conjunto, diante dos aspectos trabalhados pelo TILSE no dia a dia. Já que este profissional, estando mais próximo do aluno percebe aspectos do ensino que o professor regente não apreendeu.

iii) há interferências no aprendizado diante do grau de fluência da língua de sinais tanto do aluno quanto do intérprete, revelando que as salas bilíngues proporcionam espaço de aprendizado da língua, facilitando o processo posterior. E a formação em serviço para o TILSE é recomendado a fim de aprimorar o vocabulário das áreas interpretadas e criar aproximação, ou a competência referencial, dos conteúdos que serão versados para a Libras. Destaca-se que a fluência na língua de sinais é algo que deve ser cobrado do profissional TILSE e que deve ser avaliado para ingresso no cargo. No entanto, pelos resultados obtidos ressalva-se que os alunos com vivências anteriores com a língua de sinais estabelecem uma interação qualitativa com o TILSE, deste modo a fluência na língua é esperada para ambos os participantes (TILSE e aluno surdo). Portanto, o conhecimento linguístico e vivências na língua de sinais são fulcrais para o processo de escolarização.

iv) há envolvimento do intérprete no processo educacional, ou seja, os alunos surdos acionam os fazeres pedagógicos do intérprete em situações específicas, como em avaliações. Este tópico é de total relevância, pois em observação nota-se a participação direta do TILSE nos aspectos que envolvem a construção de conhecimento. A sua participação não é restrita na mediação linguística, mas na efetiva qualidade do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno surdo. Tais aspectos direcionam para a necessidade de disciplinas da área da educação na formação dos bacharelados para tradução e interpretação em Libras e Língua Portuguesa, aspecto que deve ser levado em consideração, já que os cursos que formam TILSE não são licenciaturas, mas devem compor formação com eixo voltado à atuação em contexto de ensino.

v) a questão da trajetória escolar do aluno facilita a relação diária do intérprete e o aprender pela Libras. Como resultado, observou-se que os alunos com trajetórias em salas bilíngues no Ensino Fundamental I tiveram melhor desempenho ou na relação com o TILSE, como apresentado anteriormente, ou nos conteúdos curriculares estudados, já que tiveram base anterior, em uma língua da qual partilharam conhecimento. O aprendizado pela Libras não é mais algo novo, e desta forma, a etapa de conhecimento linguístico já feita, o aluno tem mais tempo e qualidade de envolvimento com a disciplina. A relação com o TILSE fica mais fácil, pois o aluno reconhecendo a surdez em si, aceita aprender por meio da Libras. Dados mostraram que alunos oralizados, com pouco domínio da língua de sinais, apresentam resistências para direcionar o olhar ao intérprete. Em entrevista,

os TILSE disseram, “muitas vezes o aluno X não olha para mim durante a interpretação, e depois nas avaliações o resultado não é tão bom, mas aparece o conflito desse aluno, preciso ou não da língua de sinais?” (Dados coletados da entrevista, 2017). Essa resistência em relação à surdez e a língua de sinais dificulta o processo de interpretação, reverberando de forma negativa no processo de ensino.

vi) o TILSE tem o desafio pedagógico, mas não pode perder ou deixar de fazer a atividade de interpretação do todo da sala de aula. Elemento que o TILSE pode achar sem importância deve ser refletido e ser interpretado (como chamada nominal dos amigos ouvintes, broncas dadas pelo professor em salas): são as minúcias do cotidiano que promovem ao sujeito aluno o conhecimento do gênero sala de aula. Sem isso há, sem dúvida, o comprometimento do aprendizado do que seja a esfera educacional pelo aluno, e das múltiplas vozes que compõem o cenário escolar – desvantagens postas em ambientes educacionais inclusivos. O TILSE deve selecionar tempo para as atividades que envolvam a tradução de materiais didáticos. A tradução é uma prática posta e que deve fazer parte dos atributos de sua função e por isso a necessidade de reforçar as distinções da atividade de tradução e interpretação, suas qualificações, destacado até mesmo na nomenclatura TILSE “tradutor e intérprete de língua de sinais educacional” esse novo campo prático.

#### **IV. Considerações finais sobre o fazer desta pesquisa**

Uma das problematizações posta nesta pesquisa, e inquietação problema da pesquisadora, era saber se o conhecimento anterior da língua de sinais, e a vivência de surdos em salas com instrução na língua de sinais representava algo qualitativo no processo de ensino, ou se alunos com trajetórias distintas, e a aproximação da Libras apenas no ensino fundamental II, não apresentavam distinções reais na qualidade do processo inclusivo. Diante disso, observou-se que o aprendizado da língua de sinais, em anos anteriores, bem como, participar de um espaço de escolarização em anos anteriores com a presença da língua de sinais tem se mostrado significativo e aspecto crucial para a melhora na relação do aluno com o conhecimento. Tais achados direcionam-se à necessidade, conforme aponta o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), de abertura de salas língua de instrução Libras nos anos iniciais do ensino fundamental com professores bilíngues, já que os alunos que tiveram mais tempo ou pelo menos passaram pelas salas bilíngues (em escolas de surdos ou em projetos bilíngues em escolas municipais inclusivas), com instrução em Libras, no ensino fundamental I, apresentaram uma relação melhor com o TILSE, com a surdez, e conseqüentemente com o conteúdo escolar. Quanto mais cedo foi a exposição do aluno em experiências bilíngues, mais fácil mostrou-se a aceitação da diferença surda, da língua de sinais como constitutiva do processo de aprendizagem e da apropriação de conhecimentos sistematizados, mediados e oferecidos como “produtos” pela escola.

Em relação à formação de TILSE a pesquisa aponta para a necessidade de disciplinas que apresentem questões pedagógicas como os

processos de aprendizagem, didática de ensino e questões voltadas à avaliação, pois uma vez imerso neste espaço de atuação tais pontos são fundamentais para sua prática, assim como o conhecimento linguístico tanto da Libras como do Português. A formação do TILSE, portanto, deve trazer as particularidades de mediação entre as línguas envolvidas na interpretação e na tradução, mostrando as diferenças de atividades e os modos didáticos favoráveis nos processos de aprendizagem de alunos surdos. Nesse quesito tais elementos merecem destaque uma vez que as formações de tradutores e intérpretes tem se dado em cursos de bacharelado. Entende-se que pensar o campo da educação e as inter-relações postas da atividade “educacional” com as da “tradução” é tarefa que merece cuidado e consideração. Tais desafios estão colocados em nosso momento histórico educacional diante das políticas inclusivas e das ações para uma equidade em suas propostas, o que revela ainda mais a necessidade de atentar nas especificidades da formação destes profissionais (TILSE) em espaços que envolvam o ensino.

### Referências

ALBRES, N.A. **Afetividade e Subjetividade na interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

ALMEIDA, J.C. de A. **Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas**. Dissertação de mestrado em educação. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

[http://www.presidencia.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm).

Acesso em: 07/02/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 07 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Brasileira de Inclusão. **Lei N ° 13.146 de 06 Julho de 2015**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 15/07/2019.

CAMPELLO, A.R.; REZENDE, P. L.F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/d5aE5q>. Acesso em: 15/10/2017.

CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M. (ORGS.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

DORZIAT, A (Org). **Estudos surdos: Diferentes Olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010a, p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. O governo de si e dos outros. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

GESSER, Audrei. **LIBRAS: que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A.C.B.; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: Lodi, A.C.B.; Lacerda, C.B.F. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.33-50.

LUZ, R.D. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, V.R.O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: Relações de poder e (re) criações do sujeito**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas, SP, 2008.

MARTINS, V.R.O. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas, SP, 2013.

MARTINS, V.R.O. **Educação inclusiva de surdos com proposta bilíngue: formação e reflexão das estratégias tradutórias e pedagógicas na atuação de intérpretes educacionais**. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2015/09357-4. São Paulo: FAPESP, 2017. Pesquisa com financiamento FAPESP.

MARTINS, V.R.O.; LACERDA, C.B.F.de . Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21 n.2, 2016. pp 163-178. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/viewFile/3277/2286>  
Acesso em: 05/02/2018.

PAES, J. **Tradução: A Ponte Necessária – Aspectos e Problemas da Arte de Traduzir**. São Paulo: Ática, 1990.

PAGURA, R. A. Interpretação de Conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. In: **D.E.L.T.A.**, 19, esp. 2003. p.209-236.

RAMOS, A.S. **Alfabetização e letramento e as interfaces da educação bilíngue de surdos.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

*Submetido em: 18/07/2019*

*Aceito em: 09/06/2020*

*Publicado em: 02/07/2020*