# ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS SURDOS EM ESCOLA INCLUSIVA COM PROJETO BILÍNGUE

Analysis of interactions among deaf students at inclusive school with bilingual project

**IRIARTE, Anne Caroline Santana**[1]
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira**[2]
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**RESUMO:** Este trabalho objetiva apresentar reflexões sobre a qualidade das interações entre alunos surdos e a comunidade escolar, em especial, com o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em contexto de ensino, na educação básica. A investigação foi realizada em uma escola-polo inclusiva bilíngue de surdos no interior do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-descritiva com observação em campo, deste modo, os dados foram coletados por meio da observação em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, com registro em diário de campo, e de entrevista semiestruturada com o intérprete educacional. A pesquisa contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFSCar. Como resultados, observou-se que a escola-polo proporciona um espaço importante de circulação da Libras e, com isso, favorece o empoderamento dos alunos surdos diante de reivindicações linguístico-culturais. Todavia, a interação maior dos estudantes se dá entre seus pares surdos e com o intérprete educacional. A interação entre surdos e ouvintes ocorre, mas de modo ainda limitado. Sugere-se propostas de ensino da Libras para os estudantes ouvintes de modo a intensificar a qualidade do discurso e interação nesta língua.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Educação Bilíngue; Interação social; Educação inclusiva; Empoderamento Surdo.

**Abstract:** This work aims to present reflections about the quality of interactions between deaf students and school community, specially the Brazilian Sign Language (Libras) interpreter, in middle school context. The investigation was performed at an inclusive bilingual nucleus school for deaf students in the countryside of São Paulo state. It was a qualitative-descriptive research with field observation. Thus, data was collected through observation of an 8th grade group, with field diary register and a semi-structured interview with the educational interpreter. The research counted on the support from Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFSCar. As results, it was observed

[1] Graduanda do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Carlos. Texto resultado da iniciação científica realizada com bolsa PIBIC.

[2] Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. Orientadora da iniciação científica apresentada neste artigo.

that the school provides an important space for Libras circulation and, thereby, favors the deaf students' empowering towards linguistic and cultural claims. However, the largest student interaction happens among their deaf peers and with the educational interpreter. Interaction between deaf people and listeners happens, but in a limited way. It is suggested Libras teaching proposals for listener students in order to intensify discourse quality and interaction in this language.

**Keywords:** Deaf people education; Bilingual Education; Social interaction; Inclusive education; Dead people empowering.

## INTRODUÇÃO

O processo educacional das pessoas surdas no Brasil se pauta, via de regra, em consonância aos moldes da educação inclusiva, proposta que adentrou nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 com a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994. A premissa básica desse modelo de educação aponta para a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, em sala de aula comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), datada de 2008, prevê a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum independentemente das suas necessidades e singularidades, a fim de garantir a igualdade em todos os níveis de ensino. Os alunos surdos, nesse sentido, são também reconhecidos na política da educação especial, compondo parte das ações e orientações advindas da PNEE (LODI, 2013; LACERDA; SANTOS, 2014). Entretanto, ao incluir os surdos nessa forma de ensino, na prática inclusiva com instrução dada por meio da língua majoritária oral, a língua portuguesa, a política desconsidera a sua diferença linguística e cultural em relação aos alunos ouvintes, desfavorecendo o processo de inclusão educacional e, consequentemente, de forma mais ampla, de inclusão social (LODI, 2013). Além disso, ressalta-se que o texto da Política insere a Libras numa posição instrumental de língua, ao propor uma configuração educacional que mantém a hegemonia da língua oral, visto o direcionamento, em sua proposta, de que a língua de sinais seja ensinada nos espaços do AEE e não adquirida como primeira língua ou língua matriz em interação com seus pares em classes bilíngues, desvalorizando, dessa forma, o *status* linguístico da língua de sinais (LODI, 2013).

As ações em torno da prática inclusiva comumente buscam inserir os alunos surdos na escola proporcionando o acesso aos conteúdos curriculares por intermédio da atuação de tradutores e intérpretes de Libras, em todos os níveis de ensino, sem atentar-se a mudanças curriculares maiores que favoreceriam uma educação pautada pela diferença linguística. Outro adendo a ser destacado é o de que se desconsidera o fato de que as crianças da educação infantil e até mesmo a dos anos iniciais do ensino fundamental chegam à escola sem um conhecimento linguístico sólido da Língua Brasileira de Sinai (Libras), estando ainda em processo de aquisição de linguagem. Esse fato não favorece a inclusão feita com o ensino mediado por intérpretes educacionais, dado por meio de processo tradutório (LODI, 2013; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). Desse modo, com essa condução, reafirma-se que se privilegia, na atual política, a língua oral, Língua Portuguesa, em detrimento da língua de sinais que é, de fato, acessível aos alunos surdos. Haja vista que a simples ação tradutória, ou seja, a entrada do intérprete educacional apenas, não se configura como uma política linguística bilíngue posto na defesa das comunidades surdas e legalmente aceita por meio do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005; CAMPELLO; REZENDE, 2014). No documento da Política, ademais, a figura do intérprete de Libras não tem papel bem definido, sendo atribuída a ele a responsabilidade de inserir a Libras no contexto da sala de aula, além de mesclar sua função com a de cuidador de alunos com necessidades especiais de higiene e locomoção, por exemplo, (LODI, 2013).

A publicação da Lei de Libras 10.436 em 2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626 que a regulamenta em 2005 (BRASIL, 2005), no entanto, e diferente ao PNEE, propõe um modelo de educação que preconiza o ensino direto em sua língua matriz, a língua de sinais, a qual não lhe traz nenhum impedimento orgânico para a apreensão: nomeada de educação bilíngue para surdos (Libras/Língua Portuguesa). Nessa abordagem, a língua de sinais tem papel central no processo educacional, pois é considerada a língua primeira ou matriz (a que subjetiva de modo matricial o sujeito surdo) do aluno surdo e é por meio dela que ele constrói suas interações no espaço escolar, que adquire novos conhecimentos e que se constitui enquanto sujeito. Com a aquisição da língua de sinais, os alunos surdos têm a possibilidade de aprender a Língua Portuguesa, como segunda língua ou adicional, na modalidade escrita de

maneira eficaz, uma vez que já apreenderam, na sua primeira língua, certos conceitos necessários para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem efetivos (SANTANA, 2007; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Diante da problemática apresentada, sobre as tensões atuais de construção de um cenário inclusivo bilíngue favorável para o desenvolvimento de alunos surdos, a pesquisa apresentada neste artigo teve como objetivo analisar a qualidade das interações dos alunos surdos com a comunidade escolar. Destaca-se que os alunos investigados precisavam estar matriculados em escolas inclusivas com projeto bilíngue, sendo ainda acompanhados por intérpretes educacionais em sala de aula. Ressalta-se que também serão objetos de análise outros aspectos que auxiliam na reflexão sobre a interação social destes alunos, como: 1) as interações com professores, 2) com o intérprete em sala de aula e 3) com demais alunos surdos e ouvintes. Nossa questão problema centra-se nas seguintes posições: com quem o aluno surdo interage na escola e em quais espaços tais processos se tornam mais constantes? As especificidades do processo interpretativo influenciam na qualidade das interações entre surdos e ouvintes? Será que a proposta de Escola-Polo, como espaço ou centro de educação de surdos, com salas bilíngues nos anos iniciais, favoreceu, nesta escola observada, o fortalecimento linguístico e a circulação da Libras, refletindo na qualidade das interações na escola de modo geral e nos anos finais do ensino fundamental?

Contudo, antes de adentrarmos na discussão específica e nos resultados, a partir dos dados coletados, desta pesquisa, faz-se necessário apresentar um breve histórico da educação de surdos no Brasil, a fim de que possamos refletir a respeito do modelo de educação proposto pelo Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), analisando a função do intérprete educacional e de que modo sua presença favorece a circulação da língua de sinais no espaço escolar. Acreditamos que um dos aspectos fundamentais a ser analisado é o quanto o surdo se vê acolhido em seu idioma e consegue autonomamente transitar na escola fazendo dela um espaço de pertencimento para si mesmo (LUZ, 2013).

## 1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: DESAFIOS AINDA ATUAIS

Conhecer os percursos históricos dos povos é fundamental para que se possa compreender os processos pelos quais determinados grupos passaram e as suas consequências para o momento atual, e, a partir dessa compreensão, traçar novos caminhos, buscar novas maneiras de transformar a realidade. Por essa razão, optamos nesse trabalho por apresentar, ainda que de forma breve, alguns fatos históricos da comunidade surda brasileira, a fim de contextualizar e entender a educação que os surdos buscam e a que o sistema educacional tem oferecido aos cidadãos surdos.

Pode-se afirmar que a história da educação de surdos no Brasil inicia-se oficialmente em 1857, com a fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro pelo professor surdo francês Ernest Huet em 26 de setembro. A escola recebeu o nome de *Instituto Imperial de Surdos-Mudos*, hoje *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES). Com o reflexo da política educacional veiculada para os surdos pautada na lógica da oralidade em grande parte da Europa, o instituto enfrenta diferentes posições sobre o tipo de instrução dada aos surdos e que, como aponta Rocha (2010), há necessidade de uma maior reflexão histórica. A falta de tal aprofundamento intensifica apagamentos importantes sobre as tensões e defesas de tais propostas, e as escolhas estabelecidas em determinados momentos. Nas palavras da autora a díade entre a perspectiva oral ou gestual produziu certa centralidade operando “inúmeros apagamentos e compromete a percepção das interações do campo com o da educação geral” (ROCHA, 2009, p. 6). Contudo, em relação às práticas assumidas no INES, inicialmente, utilizavam-se uma combinação da língua de sinais francesa com a língua de sinais já presente nas diversas regiões do Brasil, e era destinada apenas a meninos. Posteriormente, com a alteração da gestão escolar e influenciada pelos movimentos internacionais, assume-se o oralismo – prioridade do desenvolvimento da fala oral – como método de ensino dos alunos surdos (SOARES, 1999; STROBEL, 2009; ROCHA, 2009). Vale destacar novamente que as alterações e posições defendidas estão em consonância com a historicidade e com as defesas de desenvolvimento linguístico e educacional da época. Para Rocha (2010) ainda que a história mais conhecida sobre a educação de surdos narre a presença de práticas educacionais pautada apenas no oralismo (no período referido em 1950 em diante), o INES teve grandes iniciativas, não exploradas pela historiografia e que revelavam o desejo de uma

instrução pela gestualidade (com forte presença dos sinais) mesmo com a lógica oral em pauta.

> *Identifica-se, além desses apagamentos encontrados nos conteúdos dessa produção, um projeto reparador para o passado que institui uma ideia de verdade única fora do tempo e, portanto, da história. Vale lembrar que o Instituto aparece nessas narrativas como tendo seguido os preceitos do oralismo ao longo de sua história. Na consulta às diversas fontes documentais essa afirmação não se confirma [...]* (ROCHA, 2009, p. 14).

Com base nas posições contrárias entre o ensino de surdos embasado na oralidade ou na gestualidade, enfrentamentos foram sendo travados e com eles formas de pensar a educação de surdos vão sendo tecidas. Para Rocha (2009) a organização dos surdos e a crescente das línguas de sinais, numa prática de visibilidade linguística, apresenta-se como ameaça "à soberania dessas nações" (ROCHA, 2009, p. 92) e por isso a aprovação de um modelo que valorizasse a língua oral cerceando o desenvolvimento de práticas gestuais.

> *No mesmo século de Itard, XVIII, temos registro do primeiro embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda. Trata-se da muito bem documentada discussão entre o abade francês Charles Michel de L'Epée (1721-1789), defensor do método combinado, com a utilização de sinais, e o pastor alemão Samuel Heinicke (1721-1790), defensor do método de desenvolvimento da linguagem* oral (ROCHA, 2009, p. 18).

Na sequência, em 1880 ocorreu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão, Itália. Nesse evento foi escolhida a abordagem educacional mais adequada a ser utilizada nas escolas de surdos, o Oralismo, e a língua de sinais foi oficialmente proibida. Em uma assembleia de 164 representantes ouvintes, apenas cinco votaram contra a perspectiva oralista (SOARES, 1999; STROBEL, 2009). Segundo essa concepção, o aprendizado da linguagem oral é considerado fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas e, por esse motivo, proíbe-se a utilização de meios como sinais, alfabeto manual e gestos, para que seja possível a reabilitação auditiva do surdo e o treinamento para a leitura orofacial (LACERDA, 1998; SOARES, 1999). Aos surdos presentes no Congresso de Milão foi negado o direito de voto, os professores surdos foram proibidos de lecionar, e os alunos surdos foram submetidos aos métodos que visavam ao treinamento da fala e leitura orofacial (STROBEL, 2009; MOURA, 2000). Tal decisão teve impactos na educação dos surdos brasileiros que foram

proibidos de se comunicarem em língua de sinais, na medida em que se consolidava a percepção da surdez como uma "doença" a ser curada. De acordo com Albres (2005):

> *A Língua de Sinais, nesse período, no Brasil, denominada linguagem mímica, é alvo de várias críticas, com uma caracterização da língua de sinais um tanto quanto reducionista e considerada perigosa ao desenvolvimento da escrita. Considerada, também, simplificada e com erros gramaticais, podendo somente transmitir expressões concretas, reafirma a concepção de língua como um sistema com regras determinadas e concepção de instrumento de comunicação. A partir dessas afirmações a proposta do oralismo se fortalece.* (ALBRES 2005. p. 31).

No entanto é importante salientar que o evento corresponde ao desejo político de seu período histórico: o da construção de um cenário nacionalista, com forte adesão a um sistema monolíngue, de modo que facilmente o Estado pudesse controlar a população. Portanto, a discussão educacional de surdos não está apartada das políticas linguísticas instauradas neste período para a sociedade de modo geral.

> *No período que se seguiu a Milão a política de aniquilamento das linguagens gestuais substituindo-as por línguas faladas abateu-se sobre a Europa como uma maré diluvial. O avanço da varreu muitas escolas e pessoas. Não existe uma única explicação para tal onda em questões humanas. Na obra When the Mind Hears, abordo a confluência do nacionalismo, elitismo e comercialismo que norteou o Congresso de Milão e seu trágico legado. Por exemplo, a subsequente exigência de nas escolas americanas de ASL para crianças coincidiu com, e foi reforçada por, uma exigência semelhante, feita às escolas que usavam outras línguas minoritárias, tal como o alemão* (LANE, 1992, p.111).

Sobre a perspectiva oral e suas bases filosóficas, os estudiosos que defendiam essa abordagem acreditavam que essa era a forma mais eficiente de integrar os surdos ao mundo dos ouvintes e que a língua de sinais prejudicaria o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita. Segundo essa visão, a surdez era uma deficiência e a pessoa surda deveria passar por um processo de reabilitação da audição e da fala para conseguir se desenvolver plenamente e se integrar à sociedade, (MOURA, 2000). E para conseguir, de certa forma, superar a surdez, devia abandonar toda a forma de comunicação que recordasse

a língua de sinais e passar a se comportar como ouvintes (LACERDA, 1998). Somente a partir da década de 1970, com a introdução da Comunicação Total na educação de surdos é que começam a utilizar novamente a língua de sinais. Embora essa abordagem também priorizasse a língua oral, aceitava-se o uso de gestos e outros recursos em que fosse possível identificar os signos, isto é, que configurasse linguagem. Isso impulsionou as comunidades surdas a travarem lutas cada vez mais intensas para alcançar uma forma de educação em que a língua de sinais brasileira (Libras) fosse reconhecida como a primeira língua dos surdos e a mais adequada para o processo de constituição do sujeito: a língua de sinais é acessível aos surdos, por ser de modalidade visual e gestual (STROBEL, 2009). Tal processo se dá de maneira mais natural no cotidiano das interações sociais, da comunicação espontânea entre surdos, no compartilhamento de experiências visuais, e não no aprendizado sistematizado de uma língua para fins instrucionais em sala de aula. Para chegar a essa forma de ensino, seria necessário adotar práticas do Bilinguismo, que é a terceira abordagem educacional de surdos e a que as comunidades surdas e diversos autores da atualidade, dentre os quais podemos citar Lacerda, Santos e Martins (2016), defendem como a mais adequada para a educação de surdos. A abordagem bilíngue proporciona ao aluno surdo a possibilidade de uma aquisição de língua por meio das interações com seus pares para o posterior aprendizado da língua majoritária do país na modalidade escrita. Lacerda (1998, sem paginação) discorre sobre o princípio dessa abordagem:

> *Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo.* (LACERDA. 1998)

O movimento em defesa de uma educação bilíngue para surdos toma maior fôlego com a publicação da Lei nº 10.436 em 2002 (BRASIL, 2002),

conhecida como a Lei de Libras, pois a reconhece como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda; e, posteriormente com a publicação do Decreto 5.626 em 2005 (BRASIL, 2005) que a regulamenta e discorre sobre a educação bilíngue para surdos. Apesar de o debate ter iniciado a partir da década de 1980, as maiores transformações ocorrem na primeira década do século XXI com a proposta de uma educação que preconiza a aquisição da língua de sinais como primeira língua, ocorrendo pela interação entre crianças surdas e adultos surdos, de modo similar ao processo de aquisição de linguagem por crianças ouvintes. O aprendizado da Língua Portuguesa se daria como segunda língua na modalidade escrita, baseado nos conhecimentos e conceitos já apreendidos pela língua primeira (SANTANA, 2007).

A organização escolar segundo a proposta bilíngue apresentada no decreto é assim descrita:

> *I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;*
> *II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa* (BRASIL, 2005).

As classes bilíngues na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental têm sido nomeadas como Salas Língua de Instrução Libras, uma vez que o que se propõe nessas turmas, por vezes multisseriadas, é que o conteúdo seja ministrado diretamente em Libras, por docentes bilíngues (surdos ou ouvintes) fluentes nessa língua (BRASIL, 2005; ALMEIDA, 2017). Dessa forma, as crianças surdas desenvolvem o conhecimento de modo paralelo ao processo de aquisição de sua primeira língua e, com isso, proporcionando de fato a sua inclusão educacional e de conhecimento. Essa forma de organização, por assim dizer, é de fundamental importância, visto que assegura um espaço produtivo para que a criança surda se constitua enquanto sujeito a partir das interações com seus pares linguísticos, considerando que os surdos, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes não fluentes em língua de sinais e o primeiro

contato com uma língua estruturada se dá nesse ambiente. Sendo assim, as salas língua de instrução Libras propiciam não somente um rico aprendizado para a criança como também um meio para que ela se desenvolva de maneira integral por meio da aquisição da Libras em contato com seus pares (LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016; ALMEIDA, 2017).

Para que isso ocorra, a presença do instrutor surdo[3] no ambiente escolar também se faz necessário, pois ele é "o responsável pelo desenvolvimento linguístico da criança surda e, também, pela expansão e generalização na formação de conhecimentos" (SANTOS; LOPES; LACERDA; OLIVEIRA, 2016, p. 131), isto é, por auxiliar a criança surda a construir e organizar os novos conhecimentos que está adquirindo por meio das suas experiências visuais. O instrutor adentra ao espaço escolar como um representante da língua de sinais, da cultura e identidade surdas, trazendo conceitos e vivências próprias da pessoa surda que tornam o trabalho bilíngue e bicultural mais efetivo, além de ser um sujeito de identificação para a criança surda.

Nos demais níveis de ensino, da educação básica, ensino profissionalizante e superior, o decreto indica a inclusão de alunos surdos em salas comuns com a presença do tradutor e intérprete de Libras, responsável pela mediação da comunicação e das interações entre surdos e ouvintes. No ensino básico, a Língua Portuguesa continua a ser ministrada como segunda língua na modalidade escrita em espaço diferenciado por docente bilíngue. O intérprete passa a ser, então, o par linguístico do aluno surdo no ambiente escolar. As autoras Lacerda e Santos (2014), destacam a importância da figura do intérprete para que os alunos surdos tenham acesso aos conteúdos curriculares, além de que por meio dele ampliam-se as oportunidades de interação social na escola. Elaborando de outra forma, a atuação do intérprete se mostra de maneira ampliada, pois ele não está na sala de aula apenas como um condutor de sentidos que atua na fronteira entre duas línguas, mas o trabalho

[3] O termo "instrutor surdo" foi adotado a partir da década de 1990 a fim de possibilitar que surdos com formação em nível médio pudessem ensinar Libras. Como ainda não havia uma formação de professores de Libras, o que seria exigido em 2005 pelo Decreto nº 5.626 e, posteriormente, ocorreria em 2006, com a abertura dos cursos de Letras Libras, exigir a formação em nível superior seria um equívoco. Uma alternativa naquele momento, enquanto ainda se lutava por uma formação em nível superior para surdos foi aceitar o nível médio e atribuir a nomenclatura de "instrutor surdo", visto que o termo "professor surdo" somente seria utilizado caso o sujeito tivesse formação em nível superior (ALBRES, 2014).

do intérprete no espaço escolar o envolve também na teia de relações sociais com diversos sujeitos e situações discursivas e o insere no processo de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2013).

O intérprete, por ser o sujeito que compartilha o conhecimento da língua de sinais, tem maior aproximação com o aluno surdo, construindo uma relação afetiva significativa e tornando-se, muitas vezes, a única referência linguística. Por esse motivo, muitas vezes o intérprete é convocado pelo aluno surdo a assumir a função docente, o que implica refletir sobre o papel do intérprete enquanto um agente educador, e que revela a importância de se repensar na formação do profissional que, por atuar no espaço escolar e por sua função possuir diversas singularidades, é denominado como intérprete educacional (MARTINS, 2013; LACERDA; SANTOS, 2014; MARTINS, 2017).

A proposta educacional preconizada pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e defendida pelas comunidades surdas e diversos autores da área da educação de surdos (LACERDA; SANTOS, 2014; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; LODI, 2013; MARTINS, 2013; CAMPELLO; REZENDE, 2014) apresenta o modelo bilíngue como o mais adequado para a educação de surdos ao propor espaços como as salas de instrução Libras, salas de português como segunda língua, e profissionais como instrutores/professores surdos, professores bilíngues e intérpretes de Libras a fim de ofertar aos alunos surdos a oportunidades de inclusão educacional e social, uma vez que em ambiente escolar com essa configuração, a diferença linguística e cultural do aluno surdo é respeitada. No modelo inclusivo (BRASIL, 2008), por outro lado, o aluno surdo é inserido em sala de aula comum desde a mais tenra idade, sendo negligenciada, assim, a sua aquisição de Libras e desenvolvimento. O único agente posto nesse espaço é o intérprete de Libras e pesquisas (LACERDA; SANTOS, 2014) revelam que apenas a sua presença em sala de aula e o uso da língua de sinais não são suficientes para garantir a inclusão do aluno surdo, há que se modificar toda uma estrutura escolar para que isso ocorra de forma satisfatória, como adequação curricular, adaptações metodológicas e didáticas visando a sua diferença linguística, dentre outros aspectos (LACERDA; SANTOS, 2014).

A abordagem bilíngue, ao reconhecer outra língua e os aspectos culturais, assume a surdez enquanto uma diferença linguística e não mais como

uma deficiência, possibilitando o pleno desenvolvimento da criança surda. Com essa concepção, entende-se a língua como fundamental na constituição social do sujeito. Por meio dela é que se constroem as relações, os conhecimentos e, por conseguinte, a inserção em uma cultura. Diante disso, serão descritas aqui situações que demonstram a relevância de se estudar as interações construídas em escola inclusiva bilíngue com propostas que abrangem o conceito de inclusão, oferecendo respaldo pessoal e físico para uma proposta educacional para surdos. É nesse sentido que a pesquisa procurou olhar as interações escolares e a qualidade das produções enunciativas entre surdos e surdos e surdos e ouvintes; ou seja, focar nas interações entre alunos surdos e demais sujeitos da comunidade escolar, sob a perspectiva das pesquisadoras na observação em campo e por meio das falas do intérprete educacional em entrevista.

## 2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo descritiva e para a sua realização foi escolhida uma escola-polo inclusiva bilíngue do interior do Estado de São Paulo em que estão matriculadas no ensino fundamental II dez crianças surdas. A pesquisa qualitativa, conforme Gil (2008) e Chizzotti (2006) assume a realidade como algo mutável e fluente que, como tal, é influenciada por agentes humanos e o contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos; considerando também o sujeito pesquisador, suas concepções e objetivos no processo investigativo e interpretativo dos dados coletados. Ou seja, não tem a rigidez das análises que dependem de fatos mensuráveis, pois é uma pesquisa que ocorre em contato com as diferentes interações humanas, que estão em constante movimento e mudança, em que se pretende interpretar os fatos de acordo com os significados atribuídos pelas e sobre as pessoas participantes da realidade observada por meio de uma lente teórica escolhida – a nossa se dará nos estudos surdos de perspectiva social. A análise qualitativa, portanto, não é a última etapa da pesquisa, mas ocorre concomitantemente à coleta de dados, visto que o pesquisador está envolvido no contexto da pesquisa enquanto agente observador e, em geral, embasado previamente por alguma teoria relacionada à área de estudo (GIL, 2008; CHIZZOTTI, 2006). A natureza

descritiva, como o título sugere, se deve ao fato de que o principal objetivo é a "descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2008, p. 28). Opta-se por esse tipo de pesquisa como uma forma de registrar, por meio da descrição dos fatos, a qualidade das interações entre alunos surdos e comunidade escolar diante das práticas inclusivas da escola bilíngue.

Deste modo, a coleta de dados ocorreu em uma turma do 8º ano e foram sujeitos da pesquisa três alunas surdas, aqui denominadas pelas suas iniciais A., G. e V. e um intérprete denominado B. A turma é composta por três alunas surdas, duas que utilizam aparelho auditivo e que oralizam em alguns momentos, A. e V., uma aluna com surdez profunda, G., que depende inteiramente da interpretação do profissional e cerca de trinta alunos ouvintes. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizadas as técnicas de observação, que segundo Gil (2008, p. 100) "apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação"; e entrevista semiestruturada com o intérprete educacional. Indiretamente dois professores e alunos ouvintes também foram participantes, por conta da observação realizada em sala em aula. As observações foram realizadas em quatro dias letivos nas aulas de Geografia e de Matemática e a entrevista semiestruturada foi realizada em horário agendado previamente com o intérprete da instituição. No momento da observação foi realizada a tomada de notas em caderno de campo com os principais fatos percebidos que atendem aos objetivos da pesquisa.

Em relação à análise de dados, como mencionado, será pautada em produções de autores filiados aos Estudos Surdos. Esse campo de estudo, teve início no Brasil a partir da junção dos Estudos Culturais com os debates sobre educação surda, identidade surda, cultura surda, entre outros aspectos relacionados à temática da surdez, no espaço da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), (QUADROS; PERLIN, 2007), e originou o que Skliar (1998) define como:

> *Um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos*

> *sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos* (SKLIAR 1998. p. 29).

Sendo assim, os Estudos Surdos contribuem na medida em que incitam a olhar para as práticas discursivas de uma comunidade cultural, as comunidades surdas, a partir da sua identidade, da sua língua, da sua história, reconhecendo as suas diferenças e suas lutas, principalmente travadas no campo das políticas educacionais. Além disso, também norteou esta análise, a teoria dialógica de Bakhtin (1997), em que as relações dialógicas são fundamentais e se forjam como relações de sentido, que segundo Souza (2008) não se restringe ao diálogo real, face a face, mas é algo muito complexo e amplo, que diz respeito ao discurso percorrendo tempo e espaço em diferentes contextos para se encontrar com outros discursos. Para essa teoria, não há enunciados puros, mas um emaranhado de discursos já ditos que refletirão em discursos ainda não ditos. Essa relação dialógica, portanto, pressupõe que as falas, os enunciados são destinados a alguém, o outro, em um contexto social e histórico, constituindo elemento fundamental para a vida e para a constituição subjetiva. (SOUZA, 2008). Com essa perspectiva dialógica justificamos a necessidade de atenção à qualidade de interação oferecida aos surdos na escola, já que pela linguagem em uso e em contexto interativo o sujeito vai se produzindo e construindo conhecimentos para si sobre o mundo.

A concepção de linguagem, de acordo com essa visão, está intimamente ligada às interações sociais, pois só há diálogo se há o outro a quem os enunciados são dirigidos e, nesse sentido, novamente retomamos que a teoria escolhida, (BAKHTIN, 1997), colabora para a pesquisa, pois o contexto observado está permeado por acontecimentos de caráter linguísticos e extralinguísticos, como: aquisição da linguagem, diferença linguística, relações dialógicas entre sujeitos. Nessa perspectiva, analisar as interações que ocorrem em uma sala de aula em que pessoas surdas e ouvintes estão interligadas pelo processo de ensino e aprendizagem, provoca reflexões a respeito de como se dão essas interações, uma vez que se necessita do conteúdo verbal e do outro para uma relação dialógica efetiva, contextualizando como e quem é esse outro, com quem se dão as trocas dialógicas, como os alunos surdos são percebidos nesse ambiente e como eles se percebem e estabelecem relações com seus

professores e colegas ouvintes, dentre outras questões direcionadas a esse ponto de estudo.

## 3. ANÁLISES E DISCUSSÕES: DIÁLOGOS TRAVADOS COM BASE NOS DADOS COLETADOS

A pesquisa ocorreu a partir da chegada do pesquisador na escola com a finalidade de observar e conhecer minimamente o cotidiano das pessoas que participam do processo educacional: as alunas surdas[4], o intérprete, os professores, os colegas ouvintes. Tal observação se faz necessária para cumprir com a intenção e o dever de contribuir para a reflexão e a prática dos agentes que permanecerão atuando quando se findar o período de coleta de dados.

A saber, a fala do intérprete também se constitui fonte rica de informações que suscitam reflexões a respeito do seu papel, aquilo prescrito para a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras, e as funções que ele assume cotidianamente no ambiente escolar, reconhecendo que não está na escola somente para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, interpretar palavras de uma língua para outra, mas para mediar interações sociais, relação pedagógica entre aluno e professor, e conforme já discutido anteriormente, para participar do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo (MARTINS, 2013). As análises que se seguem, portanto, foram baseadas nessas duas perspectivas de olhar trazidas em quatro excertos e discutidas a partir de autores dos Estudos Surdos e da teoria dialógica bakhtiniana.

**Excerto 01 – Possibilidades de interação entre alunas surdas e alunos ouvintes**

| |
|---|
| Narração da cena 1(registro em caderno de campo): Na aula posterior à aplicação das provas, após a correção dos exercícios de Matemática, a aluna G. está em frente ao intérprete fazendo anotações em seu caderno. O ILS (intérprete de língua de sinais) chama G. com um aceno e pede para que ela chame um colega ouvinte que está ao seu lado e uma fileira atrás dela. Ela vira-se, bate na mesa do colega e aponta para o ILS. Aluno e ILS começam um diálogo em Língua Portuguesa e G. observa o ILS rapidamente em alguns momentos, mas mantém os olhos baixos, mexendo nos materiais sobre a mesa. Quando a conversa termina, G. pergunta ao ILS sobre o que falavam e o ILS responde que era sobre futebol que estavam conversando. O diálogo termina aí. |

[4] Manteremos daqui para frente, nas análises, os sujeitos da pesquisa no gênero feminino porque na sala de aula observada só tínhamos alunas surdas.

O trecho narrado acima evidencia a dificuldade de interação da aluna surda com o colega ouvinte, ainda que matriculados em uma escola inclusiva com projeto bilíngue, em que ambos os alunos tenham a experiência do convívio em anos anteriores: a aluna surda estudou em sala multisseriada bilíngue e o aluno ouvinte acompanha as alunas surdas há dois anos na escola e na mesma sala; ainda assim, existe a dificuldade de interação entre surdos e ouvintes pelo não compartilhamento da língua. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, para haver uma relação dialógica efetiva, faz-se necessário que haja locutor e interlocutor em diálogo, em trocas enunciativas em dado contexto sócio-histórico, discurso materializado pela língua, pelo conteúdo verbal (SOUZA, 2008), o que dificilmente ocorre caso os interlocutores não compartilhem a mesma língua. Por outro lado, percebe-se que na relação entre intérprete educacional e aluno ouvinte, há uma troca discursiva. Evidencia-se a busca do intérprete pelo outro (surdo ou ouvinte) com quem se pode manter uma aproximação pela língua. Nesse caso, a aluna surda, em relação à cena, na conversa do intérprete com o aluno ouvinte, se encontra mais distante. Isso se deu pelo fato da escolha do idioma (língua portuguesa) para interlocução de assuntos para além do conteúdo escolar, assim, com a barreira linguística, mesmo o intérprete dominando a língua de sinais, a aluna surda não participa deste momento de interação descrito.

**Excerto 02 – Trechos da entrevista com o Intérprete Educacional**

| |
|---|
| Trecho da entrevista sobre interação do Intérprete Educacional com alunos ouvintes:<br><br>“Os alunos ouvintes me perguntam, ‘ai, como que é?’, ‘como é desculpa?’, ‘como que eu peço lápis emprestado?’, sabe, essas coisas assim, porque às vezes eles pedem pra mim e eu falo ‘não, pede você.’ mesmo quando eu peço também, ‘tal fulano pediu uma coisa’, a aluna surda empresta, mas na hora de devolver eles (os alunos ouvintes) falam ‘obrigada!’, ‘de nada!’. Mas na maioria das vezes eu peço pra eles pedirem mesmo, pra eles terem esse contato com os outros alunos. É bem legal, então minha relação com os outros alunos.”<br><br>Trecho da entrevista sobre interação entre alunas surdas e alunos ouvintes:<br><br>“Acho que durante a sala de aula é bem pouco... e no intervalo até que alguns... nem sempre, mas alguns querem conversar por curiosidade, querem ter esse contato porque tem um intervalo eu vejo também às vezes que eu tô passando eu vejo elas... mas elas ficam mais com a turma, assim... com os outros alunos surdos do nono ano, do oitavo ano, sabe, fica mais essa interação entre eles mesmos. Acho que até mesmo pela própria língua. Mas querendo ou não, eu já vi muitos alunos ouvintes querendo se entrosar, sabe, conversar com elas, elas ensinando Libras, mas nem sempre [risos] mas já vi sim essa interação com os alunos ouvintes e com os surdos. E dentro da sala de aula é bem pouco assim, sabe...” |

Durante a observação em sala de aula e, como descrita pelo intérprete em entrevista, foi possível notar um distanciamento entre alunas surdas e alunos ouvintes da turma. Conforme já discutido, a dificuldade de interação se dá pelo não compartilhamento de uma mesma língua. Apesar de a escola apresentar uma proposta bilíngue, para que as interações se dessem em duas línguas, como o nome da proposta sugere, seria necessário que todos os agentes do interior da escola soubessem a língua de sinais para que houvesse uma relação dialógica com alunos surdos. A comunidade surda defende a abordagem bilíngue como a mais adequada para alunos surdos por contemplar a sua diferença linguística. Ao proporcionar o processo de ensino e aprendizagem com a língua de instrução Libras, impulsiona os alunos surdos ao processo de reconhecimento de si e de empoderamento, já que é pautada pelo "ser surdo" (CAMPELLO; REZENDE, 2014) e favorecem a construção enunciativa dos surdos e sua relação com o intérprete (MARTINS, 2017). Entretanto, a circulação da língua de sinais no espaço escolar ainda não ocorre de maneira a satisfazer a necessidade de uma interação efetiva envolvendo alunos surdos e ouvintes; tal interação se apresenta com maior frequência, qualidade e proximidade com o intérprete educacional dentro da sala de aula e, fora dela, com alunos surdos de outras turmas.

**Excerto 03 – Trecho da entrevista com o Intérprete Educacional: trabalhos em grupo**

| |
|---|
| "Cada vez muda (os membros de um grupo de trabalho) e... assim, acho que em grupo, acho que teve umas três atividades que eu trabalhei em grupo, no primeiro momento eu via que... duas pessoas... é... faziam o trabalho entre si, entre elas, e as três ficaram mais sem opiniões, assim, né... e aí eu já percebi nesse momento, então nesse momento eu conversei com as duas alunas e conversei com as três porque até mesmo elas falavam 'mas também eu não tenho opinião, não sei o quê' eu falei 'não, pode falar'... ou... sabe, dá essa vergonha às vezes também 'ah, eu vou falar alguma coisa que às vezes pode ser besteira', sabe, mas não, eu falei 'não, todo mundo tá pra aprender, tudo', foi mais assim, aí num outro momento já foi mais fácil, com essa dica, foi bem mais tranquilo." |

Na sala de aula inclusiva, com presença de intérprete educacional nos anos finais do ensino fundamental, a língua de instrução, mesmo tendo a interpretação dos conteúdos para a Libras, e a interação maior, se dá pela Língua Portuguesa (LODI, 2013), e isso pode ocasionar um silenciamento do sujeito surdo. Embora uma das alunas tenha estudado os anos iniciais em classe multisseriada bilíngue, a língua majoritária e o fato de as três alunas serem uma

minoria linguística na sala de aula, causam, durante a realização de atividades em grupo, uma postura receosa diante da exposição das suas opiniões e posicionamentos. Todavia, a posição do intérprete de motivar a participação das alunas no grupo, potencializa a troca e qualifica a atividade deste profissional como agente de interação entre os sujeitos e promotor importante no processo educativo. A pouca circulação das alunas na sala e consequentemente de sua língua ocorre porque a Libras ainda é uma língua sem prestígio social, e como tal, não ocupa um lugar de importância real, sendo, por vezes, subalternizada pelos falantes da língua majoritária (LODI, 2013). Numa escola que não conta com projeto bilíngue e não há um trabalho com classes bilíngues, como proposto pelo PNEE (BRASIL, 2008), no entanto, a situação seria significativamente mais complicada, visto que há uma desconsideração com o período de aquisição da Libras, que ocorre na educação infantil e anos iniciais nas salas língua de instrução Libras. Esse espaço propicia ao aluno surdo a possibilidade de se reconhecer em sua diferença linguística e cultural, tornando-o sujeito, consciente e seguro na construção dos seus enunciados e dos seus posicionamentos.

**Excerto 04 - Caderno de Campo: Interação entre alunas surdas e professor.**

| |
|---|
| Narração da cena 2: Era a última aula de Geografia do ano e a professora chama a atenção dos alunos falando que vai começar a anunciar a média final de cada um. O ILS chama a atenção das alunas com um aceno, elas estavam concentradas copiando a correção da atividade na lousa, e alerta sobre o fato. A primeira aluna da lista é a aluna A., a professora calcula sua nota, e em seguida começa a falar, o ILS vai interpretando, mas a professora começa a tentar fazer o sinal, ela faz: “final” ao mesmo tempo em que fala oralmente “média final”, o ILS interpreta “nota final”, mas logo percebe que ela está tentando sinalizar e para de interpretar observando, a professora faz o sinal de “sete” com a configuração de mão em que o polegar está mais separado do indicador, depois repete em língua de sinais, “sete”, “final” e aponta para a aluna num gesto que imita uma arma e finge disparar um tiro na direção de A. As alunas surdas riem da atitude da professora. Em seguida, a professora fala oralmente “estou ficando chique” ao mesmo tempo em que tenta sinalizar a frase, e aproveita para perguntar ao ILS o sinal de “chique”, o ILS mostra o sinal, e as alunas, que acompanhavam tudo, repetem o sinal mostrando para a professora, que logo copia o sinal, repetindo a frase em português e em língua de sinais. Depois comenta com o ILS “até que estou aprendendo algo, depois de três anos trabalhando com alunos surdos já aprendi (diz oralmente e sinaliza) ‘árvore’, ‘neve’...”. As alunas acompanham o diálogo e as tentativas da professora em realizar os sinais. A professora retoma a atividade de passar as notas dos outros alunos, e quando chega a vez da aluna G., que também tirou “sete”, ela calcula e faz a mesma “brincadeira” com a mão. Na vez da aluna V. ela diz a mesma nota final “sete”, porém diz que não vai fazer “aquilo” de novo, comenta olhando para o ILS e rindo. |

Pela narrativa percebemos a tentativa de aproximação da docente com as alunas surdas sem a mediação do intérprete, o que normalmente pode não acontecer com tanta frequência em boa parte das instituições. Segundo Martins

(2013), “o professor sozinho não se encontra com o estudante e deixa de construir laços com o aluno surdo – seja pela falta de conhecimento da língua de sinais, seja pela sua não aproximação do aluno, ainda que usando o recurso que tenha” (MARTINS, 2013, p. 180). Na cena descrita, no entanto, a professora tenta, a seu modo, com os conhecimentos ainda rasos em língua de sinais, mas com curiosidade, movimentar-se em direção a uma relação mais próxima com as alunas surdas, por meio do humor. De acordo com Martins (2013), para que o processo de ensino e aprendizagem se estabeleça, de fato, há que se construir entre mestre e aprendiz uma relação afetuosa movida pelo desejo de ensinar e aprender, o que, por sua vez, necessita também da interação pela língua, pelas trocas do cotidiano. No caso da educação inclusiva em que os surdos estão inseridos, essa relação se dá de maneira mediada pelo intérprete educacional, isto é, professor e aluno geralmente não se aproximam afetivamente por não compartilharem a mesma língua. Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância da atitude da professora que diante dessa relação indireta, mediada pelo intérprete e do seu pouco conhecimento da língua de sinais, tenta se aproximar das suas alunas, e de algum modo construir uma afetividade. A atividade parceira com o intérprete educacional é fundamental, e a disposição dos professores regentes na atitude de criar um vínculo, olhar para os alunos surdos, produzem um significado importante para o aluno surdo e a qualidade de desenvolvimento na disciplina ministrada pelo docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua enquanto constitutiva do sujeito é o que possibilita a ocorrência das relações sociais com qualidade, pois por meio dela é que são construídos os enunciados e as trocas dialógicas que perpassam por toda a vida do sujeito. As interações linguísticas ocorrem em dado momento histórico, cultural, social e entre interlocutores que possuem o compartilhamento linguístico necessário para tal. Desse modo, na escola polo inclusiva bilíngue em que foi realizada esta pesquisa qualitativa, nosso objetivo principal foi observar quem são os principais interlocutores das alunas surdas na escola com projeto bilíngue. Considerando, para tanto, o contexto em que estão inseridas: uma Escola-Polo, com salas bilíngues nos anos iniciais, também observamos se essa estrutura educacional

favorece a circulação da Libras na escola, influenciando na qualidade das interações nos anos finais.

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva em uma escola polo inclusiva bilíngue do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados se deu em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II e foram utilizados dois instrumentos: observação com anotação em caderno de campo e entrevista semiestruturada com o intérprete educacional. Foram realizadas observações em quatro dias letivos nas aulas de Geografia e de Matemática e foram sujeitos da pesquisa três alunas surdas e um intérprete de Libras.

O que se pôde constatar a partir das análises é que a abordagem bilíngue favoreceu o fortalecimento linguístico de alunos surdos, pois as Salas Língua de Instrução Libras, nos anos iniciais, diferentes de outras propostas inclusivas, possibilitam que eles: 1) desenvolvam o conhecimento escolar; 2) participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, bem como, 3) reconheçam a si mesmos enquanto sujeitos pertencentes a uma identidade e cultura surdas pautadas na visualidade. Aspecto importante para o momento social, o qual tem se estabelecido fortes debates para pensar o que seja a instrução em Libras (se com o intérprete educacional ou em espaços diferenciados). A pesquisa mostra que estes espaços diferenciados qualificam o ensino de surdos. Em outras palavras, a escola com projeto bilíngue propicia o reconhecimento de si e o empoderamento dos surdos pelo uso da Libras. Entretanto, ao observar os anos finais, e de que modo essas práticas bilíngues refletiam na qualidade das interações das alunas surdas, percebeu-se que a Libras ainda não tem circulado com toda sua potencialidade na escola (mesmo com projeto diferenciado) para efeito de interações com maior qualidade entre surdos e ouvintes, ou seja, em diálogos com maior variedade de temas, mais complexidade na interação e no estabelecimento de relações de amizades, construídas no decorrer do ano letivo. Estes aspectos deixam de acontecer pela pouca (mesmo que presente a proposta bilíngue) circulação da Libras na escola e pelo não domínio do idioma pelos alunos ouvintes de modo a favorecer tais aproximações.

Nesse caso, as alunas surdas interagem mais efetivamente e constantemente com o intérprete educacional do que com os colegas ouvintes e professores presentes na sala de aula; e em momentos de intervalo, interagem

mais com alunos surdos de outras turmas, pelo compartilhamento da língua. Estas interações se dão em momentos pontuais e sempre mediadas pelo intérprete. Isso pode ser explicado pelo fato de que ainda não há nas propostas de intervenção com os alunos ouvintes e professores quanto ao aprendizado da Libras de modo mais efetivo. Outro aspecto que foi possível notar, é que o ambiente escolar bilíngue favorece a aproximação entre alunas surdas e professora, encoraja a professora a aprender sobre a língua de sinais e a surdez, o que se mostra fundamental para a criação de um vínculo afetivo necessário para a construção dos conhecimentos, pois melhora a relação das alunas com a disciplina e a prática inclusiva da professora.

Tendo isso em vista, talvez a proposta de disciplinas de Libras no currículo escolar da educação básica, bem como na formação continuada oferecida aos professores pelas redes de ensino, incentive o uso da língua de sinais pelos alunos ouvintes e demais membros da comunidade escolar, a fim de melhorar a qualidade da interação para além de diálogos sobre as atividades escolares. Para que a escola se torne, de fato, bilíngue, todos os envolvidos precisam conhecer a Libras e, desse modo, incluir verdadeiramente as alunas surdas no espaço escolar por meio de uma aproximação que não deve ser apenas física, mas linguística, por potencializar as possibilidades de interação social e, por conseguinte, a constituição do sujeito surdo. Com o aprendizado da Libras, os discursos terão maior qualidade e as relações dialógicas se darão de modo mais seguro entre alunos surdos e ouvintes, além de proporcionar o fortalecimento linguístico, cultural e identitário dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005:** análise dos documentos referenciadores. 129 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande: UFMS, 2005.

_____. **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**. 305 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

ALMEIDA, J.C. de A. **Uma heterotopia pedagógica**: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas. 110 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Decreto 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dezembro de 2005.

_____. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe** sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abril de 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos /pdf/politica.pdf>. Acesso em: 16 fevereiro 2018.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 71-92, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25 de fevereiro de 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, p.68-80. Disponível em: http://www.scielo.br/ scielo.php?pid=s0101-26219980003000007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25 de fevereiro de 2018.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (orgs.) **Tenho um aluno surdo e agora**? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

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

LANE, H. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget,1992.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf. Acesso em 28 de fevereiro de 2018.

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

MARTINS, V. R. O. **Posição-Mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 253 f. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2013.

_____. **Educação inclusiva de surdos com proposta bilíngue**: formação e reflexão das estratégias tradutórias e pedagógicas na atuação de intérpretes educacionais. Relatório Final apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2017.

MOURA, M. C. **O Surdo**: Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

ROCHA, S. M. **ANTÍTESES, DÍADES, DICOTOMIAS NO JOGO ENTRE MEMÓRIA E APAGAMENTO PRESENTES NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS:** um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

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

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUZA, S.J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade à distância Florianópolis, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas especiais.** CORDE, 1994.