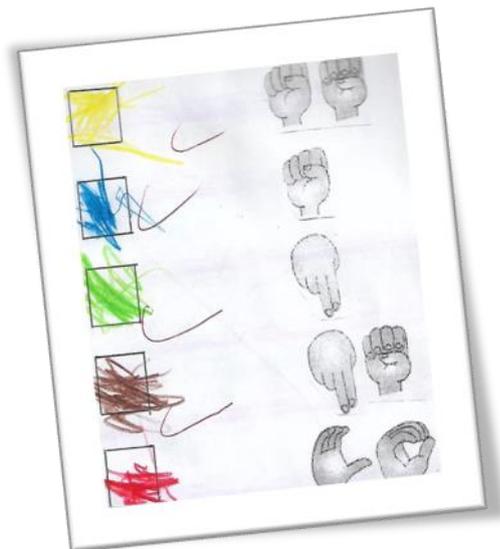


INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

ELAINE CRISTINA FARIAS MARIA

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE  
SURDOS: UM ESTUDO DE CASO



PALHOÇA

2021

ELAINE CRISTINA FARIAS MARIA

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE  
SURDOS: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à banca examinadora do  
Curso de Pedagogia Bilíngüe do Instituto  
Federal de Santa Catarina - campus  
Palhoça Bilíngüe como requisito à  
obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia Bilíngüe de Pedagogia  
Bilíngüe do Câmpus (Libras-Português)

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaí de Abreu  
Pereira

PALHOÇA

2021

## A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM ESTUDO DE CASO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso<sup>1</sup> foi aprovado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia Bilíngue no curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Palhoça, 26 de março de 2021.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaí de Abreu Pereira  
Orientadora  
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Mairla Pereira Pires Costa  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Ana Paula Jung  
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

---

<sup>1</sup> Defesa remota por conta da Pandemia Coronavírus. Ata da defesa, com ciência e aceite por e-mail de todos os membros da banca e da acadêmica, arquivada no Registro Acadêmico do Campus.

## AGRADECIMENTOS

Sempre tive plena convicção do grande amor de Deus por minha vida, contudo muitas vezes olho ao meu redor e me pego a refletir em situações que corroboram ainda mais com isso. Ou mais, concluo que o amor Dele por mim é imenso, uma vez que coloca ao meu redor pessoas lindas, generosas e amáveis. E ao findar o período de escrita desse trabalho e conclusão de curso quero deixar meu louvor e glorificação a Ele por muitos queridos que se dedicaram em me auxiliar para que eu pudesse chegar até aqui. “Não cesso de dar graças por vós, lembrando-me de vós nas minhas orações” (BÍBLIA, Efésios 1,16).

Minha gratidão por meus pais Ana Bernardino Farias e Sebastião Farias, aos irmãos Djalma Farias e Elvio Farias que foram base para que meus valores fossem formados; ao meu querido esposo Elio José Maria, amor de minha vida, pelo companheirismo, apoio incondicional, compreensão e sonhar comigo os meus sonhos; ao meu filho Daniel Farias Maria meu grande orgulho, por sua paciência, carinho e amor;

aos queridos professores e amigos do grupo da primeira turma do curso de pedagogia bilíngue – IFSC Campus Palhoça Bilingue e em especial, às colegas Daiane Pereira e Mariana Cordeiro Zaninelle Tiepo que foram apoio em momentos difíceis e fonte para bons sorrisos em momentos de descontração;

àquela que me deu o prazer em me orientar nesta pesquisa professora doutora Janaí de Abreu Pereira por compartilhar e tanto contribuir com seus sábios conselhos, palavras de incentivo e acolhimento em todo o decorrer deste trabalho;

notadamente meu agradecimento por seu aceite em me coorientar nesta pesquisa contribuindo com seu vasto conhecimento na área da geografia e partilhar sua ampla experiência como docente, a professora especialista Giseli Frassetto Quevedo;

á muitos amigos e irmãos que tiveram ao meu redor e que de forma direta e indireta me incentivaram com palavras e atitudes, em especial a Neusa Almeida de Santana Machado minha companheira de trabalho, de lutas, de choros e alívios, uma irmã que a vida me deu.

E por fim ao IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina, por acolher-me proporcionando um âmbito acadêmico respeitoso, me possibilitando o desenvolvimento científico e pedagógico.

*Não sei se a vida é curta ou longa para nós,  
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser:  
colo que acolhe,  
braço que envolve,  
palavra que conforta,  
silencio que respeita,  
alegria que contagia,  
lágrima que corre,  
olhar que acaricia,  
desejo que sacia,  
amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,  
é o que dá sentido à vida.*

*É o que faz com que ela não seja  
nem curta, nem longa demais,  
mas que seja intensa, verdadeira,  
pura enquanto durar.*

*Feliz aquele que transfere o que sabe  
e aprende o que ensina.  
(Cora Coralina)<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> CORALINA, Cora. Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global Editora, 1997.p. 94.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a importância do material didático bilíngue para o desenvolvimento de discentes surdos no contexto do ensino regular. Fruto da experiência referente à prática pedagógica exercida como Auxiliar de Ensino Intérprete Educacional, no ano de 2017, na rede municipal do município de São José/SC, essa investigação caracterizada como estudo de caso, de cunho exploratório, tem como sujeito um discente surdo com múltiplas deficiências com 14 anos, suas vivências nas aulas de Geografia e a produção/adaptação de materiais didáticos bilíngues destes conteúdos. Adotou-se o aporte teórico de pesquisadores da educação de surdos, tais como: Albres (2015); Ampessan (2013); Campello (2008); Lacerda (1998), além de questões legislativas. Para a sistematização metodológica, escolheu-se a Pesquisa Narrativa. Essa abordagem procura estabelecer relações entre as ações do pesquisador e dos participantes ao exercitar a reflexão sobre a sua prática. Os resultados apontam para a necessidade de transformação dos moldes da escola regular atual, bem como direcionam reflexões importantes quanto à formação dos profissionais que atuam em contextos inclusivos, importância da interação, do espaço para as diferenças e dos materiais didáticos e pedagógicos vivenciados na educação de surdos.

**Palavras-Chave:** Material didático bilíngue. Educação de surdos. Formação docente. Pesquisa narrativa. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

This research has the objective to analyse the importance of the bilingual didactic material to the development of deaf students in the regular teaching environment. Fruit of the experience of a practical pedagogical work as a Teaching Auxiliary of Educational Interpreter, in 2017, in the Municipal Education System in São José/SC, this investigation is characterized as case study, in an explanatory sense, which subject is a 14 years old deaf student with multiple deficiency, his experiences in Geography classes, and the production/adaptation of the bilingual didactic material of the contents. This research is supported by theoretical researchers such as: Albres (2015); Ampessam 2013); Campello (2008); Lacerda (1998), besides Legislative issues. For the methodological systematization, was chosen the Narrative Research. This approach tries to establish relations between the action of the researchers and the participants, when exercising the reflection about their practice. The results point to the necessity of transformation of the molds of the regular schools nowadays, as well as point to the importance of training professionals who work with inclusive contexts, interaction importance, space for the differences, and pedagogical materials experienced in the Deaf Education.

**Keywords:** Bilingual teaching material. Deaf education. Teacher training. Narrative research. Educational politics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Países e continentes	39
Figura 2	Paixão pelo futebol brasileiro	39
Figura 3	Duas gastronomias do Brasil: feijoada e churrasco	40
Figura 4	Belezas naturais: praia e animais selvagens	40
Figura 5	Mapa do Continente Americano	41
Figura 6	Mapa do Brasil identificando suas limitações terrestres e marítimas	42
Figura 7	Avaliação referente ao material localizando e conhecendo o nosso Brasil p.1 e 2	43
Figura 8	Mapa do Brasil regiões e legenda com datilologia	45
Figura 9	Atividade quebra-cabeça das regiões brasileiras	45
Figura 10	Regiões brasileiras e suas potencialidades	47
Figura 11	Avaliação referente ao material “identificando as regiões brasileiras e suas potencialidades p.1, 2 e 3	49
Figura 12	Região Centro-Oeste e seus estados em Libras	51
Figura 13	Região Norte e seus estados	52
Figura 14	Região Sudeste e seus estados em Libras	53
Figura 15	Avaliação do material “reconhecendo os estados brasileiros e suas regiões”	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
Libras	Língua Brasileira de Sinais
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 Objetivos.....	13
1.1.1 Objetivo geral .....	13
1.1.2 Objetivo específico .....	13
<b>2 ASPECTOS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS</b> .....	14
2.1 Uma breve retrospectiva histórica da educação de surdos .....	14
2.2 A legislação vigente sobre as atribuições dos profissionais da área educacional que atuam com os alunos surdos .....	15
2.3 O ser surdo e a pedagogia visual .....	18
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS</b> .....	21
3.1 Sujeito de pesquisa: Um verdadeiro “Guerreiro” .....	23
3.2 Um olhar sensível do docente de área específica: a Geógrafa resiliente.....	25
<b>4 ADAPTANDO E CONSTRUINDO MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES</b> .....	33
4.1 Necessidade e o suporte do material didático bilíngue.....	33
4.2.1 Localizando e conhecendo o nosso Brasil .....	36
4.2.2 Identificando as regiões brasileiras e suas potencialidades .....	43
4.2.3 Conhecendo os estados brasileiros e suas regiões .....	50
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	60
<b>ANEXO</b> .....	63
Anexo 1 - Termo de consentimento da entrevista com a docente de Geografia.....	63

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso de Pedagogia Bilíngue parte de uma narrativa de memórias de uma experiência pedagógica vivenciada no ano de dois mil e dezessete (2017), em uma escola da rede municipal de São José, no Estado de Santa Catarina, na qual atuei na função de auxiliar de ensino intérprete educacional<sup>3</sup>. Ao assumir essa função, acompanhei um estudante surdo com paralisia cerebral. Adotarei ao longo desta pesquisa o pseudônimo de “Guerreiro” para esse discente em virtude da sua história de vida. Essa experiência foi fundamental para me constituir como educadora bilíngue e permeia até os dias atuais minhas reflexões.

Assim que iniciei aquele ano letivo, deparei-me com o desafio de atender às necessidades de aprendizagem de um aluno surdo, experiência pela qual já havia me deparado anteriormente, mas dessa vez também com paralisia cerebral, situação a qual antes não havia experienciado.

Podemos pensar ao nos depararmos com sujeitos, os quais recebem diagnósticos de deficiências, que nossa primeira percepção/reação será evidenciar suas limitações. Contudo, com o Guerreiro foi diferente, pois já o conhecia dos corredores da escola e tinha conhecimento sobre o seu diagnóstico. Assim, ao estabelecer vínculos com esse amável aluno, que apesar dos percalços que a vida lhe impusera, todos os dias entrava na escola cumprimentado a todos com o mais largo sorriso e um forte abraço. Percebi suas potencialidades no vigor que o estudante apresentava diante de suas intencionalidades nos processos relacionais com colegas e professores.

O corpo teórico desta pesquisa, exposto na primeira parte deste trabalho, trata de conceitos sobre a educação de surdos, suas concepções histórico-sociais, educacionais e legais. A composição do processo de ensino-aprendizagem de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial na rede municipal de São José se dá nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelos próprios professores do AEE, e também nas salas de aula pelos professores regentes e pelo auxiliar de ensino de educação especial<sup>4</sup>;

---

<sup>3</sup> Nomenclatura adotada atualmente pela Rede de Ensino do Município de São José para o profissional que atua com discentes surdos na tradução e na interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a Língua Portuguesa, e da Língua Portuguesa para a Libras, bem como em atividades didáticas em contextos educativos. Cabe esclarecer que segundo Albres (2015), o termo Intérprete Educacional (IE) é utilizado para nos referir ao intérprete de Libras que atua em escolas/salas de aula. Atualmente a legislação vigente traz a nomenclatura de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILS.

<sup>4</sup> Nomenclatura estabelecida pela Rede de Ensino do Município de São José para o profissional que atua na sala de aula, com os estudantes que são atendidos pela modalidade de ensino da Educação Especial. Desta forma,

no caso de estudantes surdos, pelo auxiliar de ensino intérprete educacional.

A Proposta Curricular de São José (2000) não tem estabelecido, até o presente momento, orientações que esclareçam as atribuições ao cargo dos que atuam como intérpretes educacionais no ambiente escolar, nem do professor bilíngue. Assim, o cargo de auxiliar de ensino intérprete educacional muitas vezes acaba sendo orientado por meio das diretrizes de atribuições do auxiliar de ensino em educação especial. Situação essa que, ao decorrer do labor, torna-se conflitante uma vez que os profissionais intérpretes defendem a sua não responsabilidade pelo ensino e aprendizagem do aluno surdo (AMPESSAN *et al.*, 2013. p. 23). Já as orientações que regularizam as atribuições do cargo dos que atuam como auxiliares de ensino em educação especial deixam claro o seu total envolvimento em todas as etapas desse processo, já que confeccionar e ajudar na elaboração de materiais didático-pedagógicos, demonstram a responsabilidade desses profissionais para com estudantes.

A atuação do Pedagogo Bilíngue é um pouco mais abrangente e específica, como exemplo disso, vemos que entre todas as atribuições que abrangem a sua atuação para com o aluno surdo, há justamente a responsabilidade de adequação dos conteúdos curriculares e proposição de metodologias diferenciadas na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerando que a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão oriundos das comunidades de pessoas surdas<sup>5</sup> no Brasil, mediante o respaldo legal da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que determinam as instituições de ensino garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e aos conteúdos curriculares em todas as etapas e modalidades da educação, desde a educação infantil até a superior.

A segunda parte do trabalho apresenta a pesquisa propriamente dita, o meu objeto de estudo, que foi a busca de intersecções entre a produção de materiais didáticos bilíngues e a educação de surdos no contexto da escola regular. Apresento a sistematização metodológica deste processo educativo, o qual é composto pelas interações pedagógicas com o “Guerreiro”,

---

justificamos a não adoção da nomenclatura Intérprete Tradutor de Língua de Sinais (TILS)

<sup>5</sup> Os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012) indicam que o Brasil possui 5,7 milhões de pessoas com algum grau de surdez, das quais 4,6 milhões possuem surdez severa e moderada e 1,1 milhão surdez profunda. O Estado de Santa Catarina, por sua vez, possui 10.403 pessoas com surdez profunda, 62.121 com surdez severa e 233.309 com moderada. Tais números representam 4.9% do total da população do estado (6.727.148). O município de São José possui população total estimada em 246.586 habitantes; desses, cerca de 6.552 são surdos (IBGE, 2012). Considerando os dados do IBGE, vemos que existe uma parcela significativa da população que é surda e que demandam necessidades educacionais diferenciadas das utilizadas com os discentes ouvintes.

os diálogos e as narrativas das minhas memórias estabelecidas nesse contexto com a professora regente da área de Geografia, Giseli Frassetto Quevedo, e, por fim, a produção de materiais didáticos que atendessem esse discente.

A metodologia adotada partiu de minhas anotações, rabiscos, reflexões, registros e cadernos (materiais) produzidos nas aulas de Geografia e está pautada no estudo de caso de um discente surdo, “Guerreiro”, e na Pesquisa Narrativa. Esse tipo de pesquisa insere as experiências de ensino e a memória de fatos vivenciados, apresentando considerações sobre dificuldades de aprendizagem, capacitação docente, métodos didático-pedagógicos, produção de materiais didáticos e educação dos surdos no cotidiano de uma escola regular. Refletir acerca da própria prática docente é um exercício bastante desafiador.

Pensar em perspectivas para uma escola diferenciada e reflexiva, necessariamente, passa pela reflexão dos educadores sobre si mesmos e sobre suas práticas. Esse tipo de pesquisa proporcionou “[...] registrar os pedacinhos de nada que preenchem nossos dias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 147). Ou como relata Passegui (2017, p. 113) “[...] essas experiências formam seu modo de ser e atuar no mundo”. A narrativa em questão trará à tona situações relevantes ao ensino de crianças surdas inseridas na escola de ensino regular, com enfoques voltados para a importância da produção de materiais didáticos e do respeito à sua cultura e à sua língua, a língua de sinais que atende a real necessidade das singularidades deste público neste contexto. Dessa forma, diante das vivências e memórias, que subsidiará respostas às reflexões que, por ora, nos inquietam a respeito da produção de materiais didáticos bilíngues, a importância da produção dos mesmos no cotidiano escolar na aprendizagem dos alunos surdos; a viabilidade de utilização e produção destes recursos.

Percebe-se que no decorrer da história a educação de surdos percorreu um longo caminho, idas e vindas, desafios e lutas que proporcionaram conquistas e direitos às comunidades surdas<sup>6</sup>. Dessa maneira, podemos compreender um pouco a dicotomia na educação de surdos e ouvintes, qual é a língua de instrução utilizada nas escolas e que estratégias metodológicas podem ser utilizadas para minimizar esse abismo. Os surdos inseridos nas escolas regulares vivenciam aspectos da educação inclusiva e alguns fatores devem ser levados em conta: as crianças surdas necessitam ter em seu âmbito escolar, além de profissionais bilíngues (pedagogos bilíngues, tradutores intérpretes educacionais e instrutores

---

<sup>6</sup> Strobel (2013, p. 33) esclarece o termo “comunidade surda”: “[...] a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização”. A autora esclarece a importância desse termo e de quando é insinuado pejorativamente que os surdos querem formar guetos exclusivamente de surdos.

de Libras), também necessitam de materiais didáticos que atendam a suas especificidades educacionais que devem respeitar além das questões linguísticas e questões culturais.

Logo, cabe a todos os educadores envolvidos na educação de surdos, a reflexão do quão importante é a adaptação, criação e inserção de materiais didáticos bilíngues que efetivamente contribuam no processo do desenvolvimento educativo dos discentes surdos no cotidiano escolar.

## 1.1 Objetivos

### 1.1.1 Objetivo geral

Demonstrar a importância do material didático bilíngue no processo da aprendizagem de educação de surdos no contexto da escola regular.

### 1.1.2 Objetivo específico

- Identificar mediante a legislação vigente as atribuições dos profissionais da área educacional que atuam com os alunos surdos;
- Discriminar as competência e área de atuação do pedagogo bilíngue;
- Correlacionar às atribuições do auxiliar de ensino intérprete educacional aos do pedagogo bilíngue;
- Sistematizar conceitos da educação de surdos no ambiente escolar regular.

## 2 ASPECTOS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Neste capítulo abordo sobre um breve histórico da educação de surdos, questões legais referentes à nomenclatura e às atribuições dos profissionais da área educacional que atuam diretamente com discentes surdos no contexto educacional; às contribuições do pedagogo bilíngue, e reflexões acerca da proposta da pedagogia visual e sobre o papel das interações imagéticas no contexto escolar dos sujeitos surdos.

### 2.1 Uma breve retrospectiva histórica da educação de surdos

A educação de pessoas surdas sempre foi um desafio para as propostas pedagógicas ao longo dos tempos. Carvalho (2007) esclarece que desde o século XVI há registros das primeiras tentativas de educar pessoas surdas no mundo, e nesta época os surdos eram considerados não passíveis de serem educados e, portanto, “inúteis” às sociedades. Contrariando essa classificação, posturas de pesquisadores entre os anos 1501 a 1633 voltaram a atentar-se ao ensino de uma língua articulada às pessoas “surdas-mudas”<sup>7</sup>, ainda que com foco na modalidade da língua oral.

No século XVIII, por volta de 1712-1789, o francês Charles Michel de L'Épée passava a usar o chamado método silencioso com “sinais manuais”, estabelecendo assim uma comunicação para o ensino dos surdos. Esse fato que, impulsionado pelo momento revolucionário da sociedade francesa da época, culminou a abertura da primeira escola de surdos da França, em Paris. Fato esse que foi determinante no processo de expansão política, social e educacional de surdos na Europa e em diversos países.

Com avanços na área da medicina e descobertas com o objetivo da normalização social (dos corpos), voltou-se ao debate de qual método seria realmente o mais adequado para a educação de pessoas surdas. Desta forma, em 1880, em Milão, com o objetivo de discutir as formas para educação de surdos, foi organizado uma Conferência Internacional de Educadores de Surdos, cujos resultados repercutiram também no Brasil.

O Congresso de Milão, como é mundialmente conhecido, foi um divisor de águas na história das discussões da educação de surdos. Como resultado do evento, definiu-se o

---

<sup>7</sup> O termo pessoas “surdas-mudas” é uma terminologia que carrega preconceito e estigma. Segundo Barros Hora (2009, p.13), “[...] a sociedade brasileira em geral desconhece, ou conhece de forma distorcida a história e as condições de vida das pessoas surdas. Geralmente, além de serem considerados incapazes de ter autonomia, os surdos são vistos como coitadinhos ou então como agressivos e/ou mal-educados; são chamados, por exemplo, de “surdo-mudo”, “mudinho”, “surdinho”, “deficiente”, entre outros termos pejorativos. O termo correto reconhecido pela comunidade surda é pessoas surdas.

método oral como o oficial e mais eficiente para a educação de surdos nas instituições oficiais de ensino, proibindo, a partir daquele momento, o uso da língua de sinais por parte dos surdos e seus educadores (CARVALHO, 2017). Colocando assim em suspensão o desenvolvimento por ora já organizado da língua de sinais, embora existam registros do uso corrente da língua de sinais por parte da comunidade surda nos ambientes informais e em suas relações pessoais.

A imposição em utilizar o método da oralização na educação de pessoas surdas seguiu por aproximadamente um século com pouquíssimos avanços. Aqueles sujeitos que apresentavam surdez profunda não desenvolviam uma comunicação satisfatória e a aprendizagem na maioria das vezes não apresentava níveis condizentes aos dos ouvintes, proporcionando, assim, atrasos no desenvolvimento. Somadas a isso, mesmo após anos de estudos, apresentavam dificuldades na leitura e escrita, demonstrando sujeitos parcialmente alfabetizados (LACERDA, 1998).

Diante desse panorama e de fortes críticas ao cumprimento do método estabelecido pelo Congresso de Milão, novos status surgem sobre as línguas de sinais e novas perspectivas acerca da educação de surdos aparecem no mundo. Esse histórico trás conseqüências ainda vigentes na educação dos surdos, embora, no cenário brasileiro, as ações educacionais de pessoas com deficiência e sujeitos surdos tomem forma após alguns marcos legais como: Declaração de Salamanca (1994); UNESCO - Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996); Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Lei Federal 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005 procuram minimizar e lutar pelos direitos culturais e lingüísticos da comunidade surda.

## **2.2 A legislação vigente sobre as atribuições dos profissionais da área educacional que atuam com os alunos surdos**

Sabemos que desde que o direito lingüístico foi previsto nas questões legais pela comunidade surda, no ano de 2002<sup>8</sup>, as lutas por seus direitos educacionais têm sido densas e constantes, uma vez que no ano em que a Lei nº 10.436 foi sancionada, a Libras era uma língua difundida majoritariamente entre os pares surdos, alguns ouvintes e profissionais

---

<sup>8</sup> A Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 enfatiza aspectos educacionais do sujeito surdo. Ela reconhece a língua de sinais, a Libras, como meio oficial de comunicação em seu artigo primeiro “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. E ainda define no parágrafo único: “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, na qual o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)”.

conhecedores da área. O Decreto nº 5.626<sup>9</sup> esclarece quem são os profissionais atuantes na educação dos sujeitos surdos e a formação destes.

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Assim, como se pode observar no texto do Decreto em questão, espera-se que todos os profissionais envolvidos na educação dos surdos sejam bilíngues (conhecedores da língua do surdo Libras/Língua Portuguesa). Em acordo ao citado, fica claro que pelo menos quatro tipos de profissionais deveriam fazer parte do rol de profissionais para o atendimento das demandas educacionais dos alunos surdos no cotidiano da escola regular. Contudo, essa oferta e as atribuições de cada um destes profissionais, têm se alternado devido a forma com que cada rede de ensino tem se organizado para ofertar a educação aos estudantes surdos.

Na rede de ensino do município de São José/SC, frente o quadro de servidores, três dos profissionais acima citados atuam diretamente na educação de alunos surdos: o professor de Libras, que atua nas salas de AEE; o auxiliar de ensino intérprete educacional; e o professor regente, ambos com atuação na sala de aula. E assim em acordo com a organização educacional estabelecida pelo município de São José, não foi constatada a existência do profissional Pedagogo Bilíngue no quadro de servidores, somente a constatação do Auxiliar de Ensino Intérprete educacional, que é a nomenclatura utilizada pela rede de ensino supracitada para o profissional que atua com o aluno surdo na sala de aula, ou podemos entender o intérprete de língua de sinais.

Sendo assim, quanto ao intérprete educacional, mesmo ele estando entre o quadro de funcionário da instituição educacional, ele não é um educador, logo, a responsabilidade pelo aluno surdo é do professor regente da sala, a função do profissional intérprete é tecnicamente de intermediar duas línguas ver (AMPESSAN *et al.*, 2013. p. 32). Nos documentos vigentes,

---

<sup>9</sup> O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, constitui-se um documento significativo no que se refere às pessoas surdas no Brasil, visto que por meio dele a Libras, já reconhecida pela Lei nº 10.435/02, foi regulamentada. No entanto, pode-se acrescentar ainda muitas contribuições do decreto, principalmente em relação à educação dos sujeitos surdos como a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e a inclusão do intérprete de Libras/Língua Portuguesa em qualquer etapa e modalidade de ensino, com o intuito de proporcionar a acessibilidade ao sujeito surdo à sua comunicação e, consequentemente, à sua educação. (BRASIL, 2005).

com relação ao Plano Municipal de Educação de São José – PME, mediante a Lei nº 5.487/2015 não consta às atribuições específicas referente ao cargo de Auxiliar de Ensino Intérprete Educacional.

No que concerne às atitudes e competências relacionadas aos profissionais licenciados em Pedagogia Bilíngue, após cumprirem os devidos componentes curriculares que lhe são requisitados através das instituições de ensino que ofertam tais formações, análogas aos egressos do curso de Pedagogia, os egressos da Pedagogia Bilíngue, segundo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português), do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, do câmpus Palhoça Bilíngue, PPC (2016) adquirem não apenas meras competências, e sim, passam a dialogar com o contexto histórico, sociocultural e científico dos processos para o desenvolvimento formativo e integral dos sujeitos surdos e das práticas pedagógicas pertinentes aos sujeitos surdos, objetivando a transformação da sociedade.

É esperado que atuem como interlocutores na valorização da educação e dos estudos bilíngues. Ou seja, os pedagogos bilíngues deverão estar preparados para atuar juntos aos estudantes surdos, diante das modalidades de ensino conforme à série/idade, oferecendo a interlocução das aulas e dos conteúdos, e atendendo, assim, entre tantas especificidades destes sujeitos, a principal delas: a especificidade linguística.

Já no que tange a área de atuação do pedagogo no campo do magistério, está estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação que dispõe:

[...] para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, CNE, 2006).

Assim sendo, o pedagogo bilíngue deve atuar a partir de uma perspectiva articulada entre os conhecimentos específicos da formação em Pedagogia e os da área da educação de surdos.

Considerando que para nenhum dos dois profissionais citados acima (Pedagogo Bilíngue e o Auxiliar de Ensino Intérprete Educacional), o município de São José possui propostas documentadas relacionadas às suas atribuições, faremos uma menção às atribuições do professor bilíngue por meio do Programa Pedagógico da Secretaria do Estado da Educação juntamente com a Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009).

Nesse programa compete ao Professor Bilíngue estabelecer diálogos com os professores regentes mediante os seus planejamentos, contribuindo antecipadamente com

análises, sugestões, adaptações e construções curriculares relacionadas aos conteúdos da unidade curricular desse professor regente. Uma das funções a ser desempenhadas por esse profissional, também trata do processo tradutório de interpretação e tradução dos conteúdos da língua portuguesa para a língua de sinais, seja na forma sinalizada ou escrita (SANTA CATARINA, 2009).

Cabe salientar que esse profissional deverá cumprir a carga horária correspondente ao seu cargo, deverá permanecer em sala de aula, independentemente da presença do discente surdo. Também deverá participar das propostas pedagógicas extraclasse, orientações, reuniões de conselho de classe, assessorias com os docentes regentes e com o AEE, participar de capacitações, dos processos avaliativos e também contribuir no planejamento do projeto político pedagógico da escola. Para isso, uma das atribuições que consta nesse programa, trata de compor e alimentar um sistema online, com a produção de relatórios pertinentes ao discente, descrevendo e avaliando o seu nível linguístico (SANTA CATARINA, 2009).

### **2.3 O ser surdo e a pedagogia visual**

Quando me deparo com o desafio de pensar em uma aula para discentes surdos e é apresentado um novo conteúdo e me vejo a refletir a acerca da maneira com a qual posso adaptar ou construir um material didático bilingue para esse grupo, a primeira ideia que vem à mente é o elemento visualidade, são imagens. Pesquiso figuras/imagens que possam, com a maior riqueza de detalhes possível, informar; as imagens falam, detalhes contam, fotos relembram e figuras ensinam. Neste sentido, Campello (2008, p. 128) esclarece que:

Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.

Ainda refletindo a respeito do que narra a autora, percebeu-se que uma nova pedagogia precisa ser adotada no ensino de educandos surdos: a pedagogia surda ou uma pedagogia visual. Importante considerar como estratégia metodológica que o professor explore a visualidade levando em consideração a especificidade comunicacional destes sujeitos surdos.

Destarte, cabe salientar que ao ensinar um conceito ao aluno surdo, muitas vezes esse conceito ainda não está difundido na língua de sinais ou no caso de um sinal muito específico,

por vezes, necessita a criação de glossários por pesquisadores da área. Não raras vezes ocorre de o sinal existir, mas carece de exemplificar e contextualizar o assunto, ou conceito ao aluno.

Algumas situações que contribuem para que o significado/conceito possa ser explicitado com clareza é recorrer as descrições imagéticas. Trata-se de um recurso lingüístico da língua de sinais que permite explicitar transferências de tamanho para reproduzir as formas e tamanho diferenciados; transferência de espaço com se quer transferir elementos como profundidade, alto, baixo; transferência de localização referente às posições lado traz; transferência de movimento para caracterizar alto, baixo; e a transferência de incorporação para definir para representar cenas no próprio corpo. (LUCHI, 2017, p. 40).

Em acordo com tópicos já explanados nesta pesquisa, pudemos perceber que os surdos são sujeitos com uma cultura própria e em consequência disso, possuem subjetividades diferenciadas como a singularidade lingüística, identidade, participação da comunidade surda, percepção do mundo por meio da visualidade, características essas que os diferenciam dos ouvintes. Motivos pelos quais os sujeitos surdos apresentam longo histórico de lutas e movimentos em busca dos direitos educacionais diferenciados, que foram estabelecidos sob a busca da educação bilíngue<sup>10</sup> considerada mais adequada para os estudantes surdos.

Logo, o documento implantado pelo MEC (2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabeleceu a reformulação estrutural e cultural do sistema educacional brasileiro, objetivando que todas as diferenças fossem dissolvidas e as escolas regulares fossem um espaço de igualdade.

Assim sendo, com a educação estruturada desta forma, coloca todas as crianças em um mesmo espaço físico, inclusive os estudantes surdos, que por sua vez, precisam estudar no meio de um espaço que não atende suas especificidades, dentre elas, a lingüística. O fato é que se o objetivo é desestruturar as diferenças e dar totais condições educacionais é necessário que se analise a fundo as especificidades educacionais dos sujeitos surdos (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 78).

É muito comum que, baseando-se no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as redes de ensino coloquem os estudantes surdos em uma realidade das salas regulares de ensino, contratem TILS e pronto, pensem estar tudo resolvido. Acabam voltando-se apenas para a singularidade lingüísticas e iludem-se

---

<sup>10</sup> “A diferença entre educação bilíngue e a inclusiva reside no fato de que a educação bilíngue usa a Língua de Sinais como língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira. A educação inclusiva usa a Língua Portuguesa como língua de instrução e pode ou não ter ajuda da Língua de Sinais, sendo esta usada pelo professor ou pelo intérprete.” (LOHN, 2015, p. 51).

quando acreditam que unicamente a presença do intérprete suprirá todas as demandas, visto que, com base no que se tem observado nas instituições educacionais pelas quais tenho passado, nem a demanda linguística é suprida, pois se observa inúmeras particularidades desses sujeitos que levam a crer neste fato.

Como por exemplo, muitas crianças surdas nascem em famílias de ouvintes, a aquisição linguística se dá no contato com o meio no qual a criança se desenvolve e pelos *inputs* linguísticos recebidos, contudo, pelo fato do meio familiar ser usuário de línguas orais (língua portuguesa), a criança acaba não recebendo esses *inputs* linguísticos e a aquisição de língua não acontece, ou acontece uma aquisição truncada (QUADROS; FINGER, 2017, p. 35).

Não ocorrendo à aquisição linguística ou acontecendo de maneira truncada, ocorre que as crianças surdas chegam ao ambiente escolar com uma aquisição de língua atípica, fato esse que desequilibra todo o processo de aprendizagem dessa criança. E sob a perspectiva inclusiva, essa situação acaba se perpetuando, considerando que essa criança irá para uma sala de educação regular, ou seja, vai continuar dentro de um ambiente ouvinte onde, na maioria das situações, apenas o TILS é conhecedor da língua de sinais.

Considerando o exposto, o que fazer? Ainda não temos a tão desejada surdas, educação bilíngue (ou no caso de Santa Catarina escolas bilíngues), que embora, já organizada mediante o Decreto nº5.626, não é oferecida na totalidade brasileira. Nossa realidade neste momento é a educação inclusiva e o que nós, recebedores desses educandos surdos faremos? Iremos fazer uma educação de faz de conta? Ou adequaremos nossas práticas para que possamos oferecer a eles o mínimo de dignidade educacional? Ajustaremos nossas condutas a fim de oferecermos aprendizagens significativas? Muitas reflexões nos cabem, mas só sei que a sede do saber ecoa sinalizando-nos que podemos enxergar.

Deste modo, cabe ressaltar a importância de dispor de material didático adequado, com metodologias apropriadas e com a interlocução em Libras que atendam às especificidades educacionais dos discentes surdos nas escolas regulares. Os materiais didáticos bilíngues que foram produzidos e narrados nesta pesquisa demonstraram desenvolvimentos significativos ao estudante surdo sujeito desta pesquisa, são estes relacionados a conhecimentos científicos, físicos, comportamentais e emocionais. Tais fatos corroboram quanto à necessidade de que ainda que, na realidade inclusiva em que vivemos e dentro das escolas regulares, a presença dos profissionais bilíngues contribuirá proporcionando sustentabilidade para que se proporcione um atendimento educacional digno aos discentes surdos.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico para a construção desta pesquisa. Exponho o delineamento da pesquisa, o contexto, as inquietações, o processo de produção de materiais bilíngues e os sujeitos que compõem o estudo (“Guerreiro” e a docente de Geografia).

Esta pesquisa apresenta um estudo de caso, pois é fundamentada nas interações de um aluno surdo, o Guerreiro, com as aulas de geografia e as relações estabelecidas com a produção de materiais didáticos bilíngues dessa disciplina no contexto da escola regular e todos os desdobramentos dessa experiência. Nesse sentido, o estudo de caso vai ao encontro do entendimento de Yin (2001, p. 18):

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

O estudo de caso consiste em fazer um recorte da realidade estudada, de maneira a aprofundar no tema da pesquisa. Para Triviños (1987), o estudo de caso busca realizar uma verificação profunda do objeto ou tema estudado. Ao se realizar um estudo de caso, sabe-se que os resultados da pesquisa servem somente para o caso estudado, entretanto, é possível generalizar a aplicação da teoria norteadora da pesquisa; dessa forma, as interações vivenciadas com este discente (“Guerreiro”) nesta disciplina (Geografia) e com esta docente regente desta disciplina, acarreta desdobramentos e reflexões sobre o cotidiano escolar de um discente surdo inserido em uma escola regular.

Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Gray (2012) afirma que estudo de caso prevê a utilização de múltiplas fontes de evidências (dados brutos, registro de dados e uma minuciosa elaboração da narrativa do caso) com o propósito de obter diversificados indicadores.

Para obter múltiplas fontes de evidências utilizamos a pesquisa bibliográfica que me trouxe subsídios sólidos mediante a pesquisa em livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e internet, bem como consultas à base de dados, às quais me colocaram a par de teorias já documentadas a respeito do assunto que tive o objetivo de pesquisar (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para relatar o dia a dia docente e os desafios nele proposto, buscarei subsídios na pesquisa narrativa, pois ela traz suporte para refletir acerca de minha própria prática docente.

Trata-se de um exercício bastante desafiador. Este tipo de pesquisa proporcionou “[...] registrar os pedacinhos de nada que preenchem nossos dias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 147), como os pequenos pedacinhos tecidos com carinho na adaptação/construção do material que irei descrever.

Esta pesquisa traz subsídios para relatar o envolvimento das narrativas de memórias de uma experiência pedagógica na construção desse material didático bilíngue da disciplina de Geografia (Libras/Português), minha relação com o “Guerreiro” e todo o processo afetivo e de ensino-aprendizagem que essa experiência me trouxe. Assim, com todo o envolvimento da professora de Geografia, como coautora desta vivência.

Este percurso da pesquisa narrativa é o que me motivou a registrar esta vivência que ainda me faz refletir sobre o ser docente e pensar o porquê de fazer a pesquisa. Para Clandinin e Connelly, (2015) a pesquisa narrativa seguiria alguns termos: pessoal e social (interação, contexto social); relação entre passado, presente e futuro (continuidade; a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências e assim sucessivamente); combinados com a noção de lugar (situação).

Para focar mais o intuitivo, o subjetivo, o empírico, o olhar sensível; esse olhar que acontece no “chão” da escola, no dia a dia nas interações entre os discentes surdos, entre os professores regentes, entre os materiais didáticos utilizados.

Este tipo de pesquisa permite rever fatos e experiências passadas e atualizá-las para o momento atual, acrescentada de reflexões vivenciadas por experiências posteriores, fato esse que retomo essa experiência de quando exerci o cargo de Auxiliar de Ensino Intérprete Educacional e as estratégias metodológicas que assumi nesse período, bem como os materiais didáticos produzidos, hoje, com o olhar de concluinte em Pedagogia Bilíngue.

Clandinin e Connelly (2015) relatam uma variedade de textos de campo que podem ser utilizados na Pesquisa Narrativa, dentre eles: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, artefatos pessoais-sociais-familiares, experiências de vida, diários de pesquisa e histórias orais.

Esta pesquisa irá mesclar minhas reflexões, com os materiais produzidos, com o cotidiano escolar de um discente surdo, com o andamento de minha formação de Pedagoga Bilíngue e as reflexões que surgem da minha prática/teórica. Para registrar as interações com a docente de Geografia que esteve envolvida com o discente no processo de criação/adaptação do material didático bilíngue, foi realizada uma entrevista (anexo1) semiestruturada que mesclou minhas memórias com as dela. Para a efetivação desta entrevista, foi contata a

entrevistada e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual explicita a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos e solicita-se a participação voluntária da entrevistada. A mesma prontamente aceitou participar da pesquisa e autorizou que utilizássemos seu nome, para identificá-la, a devolutiva deu-se mediante e-mail. A entrevista foi realizada em um ambiente virtual, utilizando ferramentas digitais, gravada e transcrita, esta questão ocorreu mediante o contexto gerado pela pandemia da Covid-19, em 2020.

### **3.1 Sujeito de pesquisa: Um verdadeiro “Guerreiro”**

Conforme anteriormente mencionado na introdução dessa pesquisa, o sujeito participante do caso estudado é um estudante que no decorrer da pesquisa apresentava a idade de 14 anos e completou 15 no ano corrente. O estudante em questão possui diagnóstico de três CID<sup>11</sup> diferentes, que são advindos desde os primeiros anos de sua vida, e, em virtude deste fato, o estudante em questão se enquadra como público participante da modalidade de ensino da Educação Especial. As deficiências representadas pelas CID são: paralisia cerebral, tetraplegia flácida e surdez, caracterizando, assim, o estudante com múltiplas deficiências.

Caracterizar um indivíduo não é uma tarefa simples, contudo, ousou a descrever seus comprometimentos e habilidades segundo minhas observações e vivências diárias das rotinas pedagógicas junto a este sujeito, o qual envolvia seus sentimentos e comportamentos no momento da execução das atividades, nas interações com docentes e colegas, dos sorrisos, das gargalhadas, das preferências e desgostos nos momentos de alimentação, higiene e diversão.

O estudante tem tido como sua língua natural a Língua Brasileira de Sinais e a utilizava confortavelmente para sua comunicação e demonstrava fácil aprendizagem por meio dela. Mas, diante das suas interações ao se deparar com outrem que não soubesse a Libras, ele se virava muito bem por intermédio da comunicação total.

Conforme seu histórico educacional, esse estudante apresentou aquisição de língua aproximadamente aos oito anos de idade, sempre esteve inserido na escola, mas se ausentava em várias ocasiões por decorrências hospitalares e passou a ter o acompanhamento de intérprete educacional a partir da terceira série dos anos iniciais.

Demonstrava ótimo retorno de aprendizagem, tinha bom rendimento nas provocações propostas por meio de avaliações (com ilustrações, jogos e esquemas) com adaptações em Libras e com a devida mediação também em língua de sinais. Não dominava o processo de

---

<sup>11</sup> Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

escrita e leitura da Língua Portuguesa, porém, conhecia todo o alfabeto e reconhecia pequenas palavras que faziam parte do seu cotidiano educacional como: aluno, nome, professor, pai, mãe, casa, carro, o nome das disciplinas escolares e o seu próprio nome. Devido às questões relacionadas à motricidade global e fina, situações como o traço preciso, pintura, uso da tesoura, uso do talher e algumas práticas relacionadas à sua higiene ficavam comprometidas. Conforme seu diagnóstico médico, o estudante tem o cognitivo preservado, entretanto, na nossa convivência, pude perceber que algumas vezes demonstrava dificuldades em situações de raciocínio lógico e desconexão ao concluir alguns fatos e histórias do seu cotidiano.

Esse Guerreiro mediante as situações adversas que a vida lhe apresentou, jamais chegou à escola sem um largo sorriso e um forte abraço para distribuir; sim, ele amava abraçar, amava sorrir e amava interagir.

No que concerne a seu comportamento, o Guerreiro sempre deixava explícito o que lhe agradava e o que não gostava muito. Muito participativo nas aulas, voluntariava-se nas aulas de geografia; gostava de ir à frente de todos da sala e responder as dinâmicas que a professora realizava, como por exemplo, demonstrar localizações em mapas e a localização dos pontos cardeais. Uma de suas disciplinas favoritas era a Educação Física. Momentos esses em que ele não ficava de fora, apesar de suas dificuldades motoras nas práticas esportivas, ele participava de todas. No futebol, corria como ninguém. Já no vôlei, sacava com o auxílio dos colegas e no bocha, era campeão! Sempre interagia muito bem com professores, colegas e demais pessoas, fazia amizade facilmente. Analisando, hoje, o caminho que percorro e que escolhi, o caminho da comunidade surda, percebo que o “Guerreiro”, sem eu perceber, me escolheu para trilhar junto com ele este caminho que continuo depois de muito anos.

Querido e amado por todos no âmbito escolar, posso acreditar que no ambiente familiar não era diferente, uma vez que a família do estudante, não apenas sempre honrou com as situações às quais são pertinentes a ela, como sempre atuou como suporte inabalável diante das demandas educacionais relacionadas ao “Guerreiro”.

Por se tratar de um estudante que possui necessidades e um certo nível de dependência em relação as atividades escolares, família e docentes sempre se fizeram rotineiramente próximos, permitindo-me testemunhar o apoio incondicional por eles dedicado ao “Guerreiro”. O fato de a família valorizar a escola, o estudo, o conhecimento, são os materiais didáticos bilíngues, estes cadernos que estão sobre a guarda da família, guardados como valiosos tesouros e que gentilmente me cederam para registrar nesta pesquisa.

### 3.2 Um olhar sensível do docente de área específica - a Geografia

Esclareço que todo processo de adaptação e construção de material didático bilíngue realizado por mim e narrado nesta pesquisa, não era uma exclusividade da disciplina de Geografia, portanto, era uma prática que se dava em todas as disciplinas, e para que a narrativa ficasse viável foi realizado um recorte, sendo selecionado a disciplina de Geografia e apenas três materiais. E, para enriquecimento desta pesquisa, trago contribuições sob os olhares de uma docente de área específica<sup>12</sup>, que foram narrados a mim por meio de entrevista concedida pela professora da área de Geografia, a qual também foi minha colega de profissão na atuação junto ao estudante Guerreiro.

A professora que compartilha de suas experiências, memórias, sentimentos e inquietações é formada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC desde 1996 e também foi aluna do curso de magistério e formada pelo Instituto Estadual de Educação no ano de 1991. Possui 27 anos de atuação no magistério, com especialização em Metodologia no Ensino da Geografia que foi realizado entre os anos de 2004 e 2005. Essa docente é funcionária efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina e também na rede municipal de ensino no município de São José/SC.

A docente explana sobre todo o período e o arcabouço de conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, mas assegura que foi no dia a dia da sala de aula que conseguiu a base que a fortifica para seguir até os dias atuais.

O que eu tinha para iniciar foi o que aprendi no curso de magistério, que para mim contribuiu muito mais, do que a minha formação acadêmica da geografia. Pois dentro do curso de geografia aprendi muitas coisas técnicas, que entendo que dentro da sala de aula não funciona. Desta forma tive que transformar isso para aplicar com os meus alunos do ensino regular e depois a partir desse material já usado com os alunos do ensino regular, preparar um material para os alunos da educação inclusiva, e esse processo não foi nada fácil e ainda não é, pois os materiais continuam se transformando (QUEVEDO, 2020).

A docente de Geografia atua com estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio, e possui alunos que demandam do atendimento educacional especializado. Todavia, ela, em algumas vezes, observa a falta de conhecimento dos professores com relação a esses alunos, como também relata ser perceptível a falta de conhecimento de auxiliares de ensino intérprete educacional e/ou educação especial com relação aos alunos e suas especificidades educacionais.

A professora relata que se sente privilegiada, pois, como é professora efetiva na rede

---

<sup>12</sup> Professor das áreas do conhecimento Português, Matemática, Geografia e etc...

municipal e estadual, consegue acompanhar os alunos, seu desenvolvimento e não perde o vínculo com estes. Prática que já não acontece com os profissionais que não são efetivos, porque acabam criando somente um vínculo temporário com o aluno, não há a possibilidade de acompanhá-lo nos anos sucedentes e conhecer mais detalhadamente as reais necessidades educacionais deste estudante.

A docente relata a importância destes alunos estarem efetivamente incluídos na escola regular, na sala de aula e nos processos de aprendizagem. Contudo, na prática, com os seus pares docentes de outras áreas, as opiniões são distintas e há muita descrença na interdisciplinaridade e no trabalho conjunto. Em seu relato há a constatação de discriminação por parte de alguns alunos em relação ao discente com deficiência.

Já na sala em que o “Guerreiro” estava, eu percebia a cumplicidade, o respeito e as interações por parte dos colegas com ele, procuravam inclui-lo nas rodas de amigos e brincadeiras. Quando chegavam à escola, antes do início das aulas, os alunos costumavam ficar todos em “rodinha” conversando e rindo. Eu o observava de longe, discretamente, e lá estava ele com o largo sorriso, descontraído entre os amigos.

Talvez, por ser uma turma em que a maioria dos alunos já havia estudado juntos há muitos anos, aprenderam a se comunicar com o “Guerreiro” utilizando alguns sinais em língua de sinais, e os colegas que foram sendo inseridos depois na turma, passavam a respeitá-lo, e, por consequência, também aprendiam um pouquinho de Libras.

Não podia ser diferente, e como a maioria dos adolescentes, o “Guerreiro” tinha seu grupo, sua turma e o seu melhor amigo na sala, que era um dos colegas que havia chegado naquele ano. Com a convivência, logo foi batizado e recebeu seu sinal em Libras pelo “Guerreiro”. Pude presenciar inúmeras atitudes afetivas que contribuíam para que ele se sentisse parte daquele grupo, condutas amigáveis e respeitadas que favoreciam suas aprendizagens.

Com relação aos estudantes que possuem necessidades de atendimento educacional especializado, a docente é enfática na relação do quanto aprende com eles e relata práticas que desenvolveu ao longo dos seus anos de experiências. Exemplifica a importância de iniciar o ano letivo fazendo uma sondagem; de conhecer o aluno juntamente com o auxiliar de ensino, pois este profissional permanece com o aluno muito mais tempo. Ela relata ainda que é de extrema necessidade de que o professor e o auxiliar conversem sobre a deficiência, as necessidades e as potencialidades do estudante.

Nesta professora pude encontrar uma aliada interessada em um processo didático e metodológico que fizesse sentido para o aluno. Iniciávamos os assuntos relativos ao nosso

trabalho de ensino com o Guerreiro, conversamos a respeito de suas potencialidades, a comunicação em Libras, a excelente memorização visual, reconhecimento do sistema alfabético em português e da datilologia. Dialogávamos sobre quais metodologias seriam mais eficientes mediante sua constituição física.

No entanto, percebi que apesar termos listado ótimos atributos a respeito dele, seria necessário um material didático que pudesse dar apoio e alcançar os objetivos propostos pelos conteúdos da área de geografia. Nossas conversas eram trocas maravilhosas dos dois mundos, eu expunha o mundo dos surdos, minha visão das potencialidades do “Guerreiro”, a língua de sinais, a importância da visualidade e o senso de localização.

E ela expunha o seu mundo geográfico, seus horizontes, a maneira de organizar seus conteúdos, as diversas metodologias que adotava em suas aulas, as atividades que já tinha proposto em Libras, as avaliações bilíngues, uso de imagens, seleção de conceitos em língua portuguesa e o seu conhecimentos da língua brasileira de sinais, assim como suas limitações em se expressar nesta língua. Atitude essa que considero imprescindível para docentes que atuam com estudantes surdos, público da educação inclusiva.

A respeito do ato de planejar para os estudantes com deficiência, a professora enfatiza o principal objetivo que é o de levar o aluno a compreender os objetivos, os conteúdos que se pretende, ressalta a necessidade do planejar e da relevância do auxiliar de ensino intérprete educacional e ou profissional da educação especial. Principalmente em casos do ensino com alunos surdos, pois existe o fator da língua que é diferenciada. Desaba: “eu não consigo planejar sem o intérprete, pois eu não consigo determinar sozinha e selecionar para o aluno surdo, já que os conteúdos estão postos” (QUEVEDO, 2020). Embora a docente seja consciente de sua responsabilidade sobre o planejamento e todo o processo de ensino, ela reconhecia a importância do papel exercido por mim, que era o de auxiliar de ensino intérprete educacional, e, neste caso, dar o devido suporte com relação à língua de sinais e ao estudante surdo.

Diante dos nossos dias de labor no âmbito escolar havia cumplicidade e trocas, o clima era harmônico para que pudéssemos atingir os objetivos com o “Guerreiro”; troca de saberes, experiências e técnicas eram constantes. Quando cheguei àquela escola, poucas experiências positivas me acompanhavam de outras escolas. Apesar disso, nesta escola havia um bom ambiente, bons profissionais e boas atitudes.

No entanto, as metodologias empregadas para com os discentes surdos sempre me inquietavam, eu percebia que podia ser feito algo a mais. As devidas oportunidades, para fazer esse algo a mais, me foram oferecidas nas aulas da disciplina de geografia e posteriormente

pude ir adotando nas demais disciplinas. Nestes espaços que me eram concedidos, pude ir compartilhando meus saberes, o respeito da cultura surda, a respeito da Libras e das subjetividades inerentes à comunidade e ao “Guerreiro”.

Pude espalhar e contaminar toda a minha satisfação e amor por aquilo que me propus a realizar. Pude mostrar que é com poucos recursos materiais, formação docente (conhecer a cultura surda) e muita vontade e esforço é possível construir estratégias pedagógicas significativas para este público.

Em consonância a professora adotava como sua prática rotineira considerar também nas suas decisões os meus olhares, opiniões e ponderações no seu planejamento para os estudantes surdos e muitas vezes no processo como um todo, dependendo da metodologia praticada na sua aula.

Desta forma o intérprete é essencial em todos os processos na sala de aula, principalmente os pedagógicos. O intérprete que me possibilita, ele é o elo de comunicação com meu aluno, eu não tenho o conhecimento técnico da língua, mas o intérprete tem. Como eu vou explicar para o aluno surdo, o que é Brasil por exemplo? Eu consigo explicar onde ele se localiza, que se trata de um país, que é o nosso, mas quem vai mostrar para o aluno o sinal em Libras, Brasil, América, mundo e outros, é o intérprete. Pois é um conhecimento que eu não tenho, eu tenho o conhecimento da geografia e o auxiliar de ensino intérprete educacional o conhecimento da Libras e das questões relacionadas a esta língua e juntos fazemos o pedagógico. Considero indispensável que o auxiliar de ensino intérprete educacional tenha atitudes relacionadas as questões interpretativas, mas também as questões pedagógicas (QUEVEDO, 2020).

Outra prática que, ao conversar com a docente, por ela é considerada imprescindível é a de retomar os assuntos (conteúdos), revisar e em seguida fazer perguntas. No início das aulas, por exemplo, era o momento de retomar o assunto da aula passada, com a finalidade do estudante relembrar e conectar o assunto com os conteúdos que serão ministrados. Essa conduta era de extrema importância para definir as próximas ações.

Recordo-me que em determinado conteúdo eu e a docente de Geografia havíamos planejado as aulas e as partes do conteúdo que seriam passadas ao aluno em cada dia de aula. A docente costumava esmiuçar, se ater aos detalhes dos conteúdos, indo além do combinado, pois assim consigo ter clareza sobre os conteúdos da área de geografia, visto que não é a minha área de formação e precisava ter a clareza destes conceitos para repassá-los da melhor maneira ao discente.

E também, dependendo da apreensão e compreensão dos conteúdos pelo Guerreiro, poderíamos já começar a explicar outros assuntos, levando em consideração a evolução apresentada pelo estudante, decidimos ir além, pois as aprendizagens estavam fluindo de

forma que não tínhamos imaginado.

Outro exemplo que me veio à memória sobre o planejamento, é determinarmos que o assunto fosse ensinado em determinado número de aulas, com uma metodologia específica (imagens, palavras chaves, mediação) e, às vezes, não era a mais adequada, não conseguia atingir o aluno, neste caso foi necessário mudar as estratégias durante o percurso.

Os avanços acontecem em um ritmo lento, pois geralmente pego uma parcela maior de conteúdo, e esmiúço com objetivos bem pontuais, que farão maior sentido para o aluno. Realizo essa prática pois considero impossível de trabalhar tudo, pois não há tempo hábil diante de um grande leque de conteúdo a serem atendidos pelas propostas curriculares e das turmas que não são pequenas, muitas vezes com dois, três e até quatro alunos com necessidades de atendimentos especializados (QUEVEDO, 2020).

Continuando as explanações a respeito de suas excelentes experiências, a professora de geografia narra suas memórias a respeito do “Guerreiro”, sujeito desta pesquisa. Ela conta que lembra das cirurgias pelas quais ele passou, do processo de ele começar a caminhar. De forma que foram grandes avanços no seu desenvolvimento. “Quando ele começou na escola, tratava-se de um aluno que quase não tinha equilíbrio para se manter em pé, não caminhava e no fim já tínhamos que correr atrás dele, visto que já corria pelos corredores da escola.”

A docente esclarece que foi a partir de todo esse desenvolvimento que o “Guerreiro” começou a demonstrar evoluções com relação aos conteúdos a ele ensinados. Ela conta que o “Guerreiro” passou ter comportamentos de que ele sabia a respeito do que estava sendo mencionando em sala e que ele lembrava dos assuntos. Assim, a professora conclui que o avanço da locomoção e da comunicação daquele aluno foram divisores de água para os demais desenvolvimentos.

Além disso, ela explana, com relação às questões pedagógicas, que o “Guerreiro” sempre se apresentou como um aluno muito agitado, a ponto dos professores, em alguns casos não saberem se ele realmente estava ali, se prestava atenção, se não prestava e sempre precisou de muito limite. Porém, a professora de Geografia afirma que foi conseguido passar a ele várias questões pedagógicas e comportamentais que foram fundamentais para que ele conseguisse parar e dar atenção, situação que anteriormente era impossível, mas claro que sempre com mediação e limites estabelecidos.

Com imensa satisfação, a professora também descreveu a trajetória do “Guerreiro” na disciplina de geográfica. Ela expõe que a parte básica da geografia, o que ela chama de alfabetização cartográfica houve apropriação. E ele demonstrou ter uma boa noção de universo, sistema solar, planeta terra, mundo, continentes, América, Brasil, Santa Catarina e

São José, e isso, na concepção dela, foi um avanço fantástico.

A Docente diz ser gratificante saber que suas ações dentro dos anos finais, somadas a àquelas advindas dos anos iniciais, equipe pedagógica e demais colaboradores da escola por quem o “Guerreiro” tanto foi amado, contribuíram para a sua construção integral enquanto aluno, indivíduo e cidadão.

Com pesar, a entrevistada me conta que embora já ter feito curso básico de Libras, não possui o efetivo conhecimento da língua, o que ela considera falta de capricho, pois já teve um número considerável de estudantes surdos. A professora destaca que apesar de não ser fluente, não deixa de se comunicar com os seus alunos, pede ajuda e procura se fazer entender.

Costumo usar imagens com eles e sempre recorrer as expressões, e na verdade o que mais me diz sobre eles são os olhos, busco por meio do olhar a percepção se fui compreendida ou não. É algo que preciso repensar, eu acho que eu deveria sim ter um conhecimento mais profundo da Libras, pois apesar de saber alguma coisa, não é o suficiente (QUEVEDO, 2020)

Refletindo sobre os materiais didáticos para o aluno da educação inclusiva, a professora declara que não é comum usar a mesma metodologia com todos os alunos por conta das grandes diferenças das deficiências e especificidades dos estudantes, em consequência, os materiais se alteram conforme as necessidades de aprendizagem dos estudantes. A docente ressalta quanto ao material didático para o “Guerreiro”, que a língua de sinais associada a imagens são indispensáveis, e por esse motivo, no momento da minha busca por elementos para utilizar na adaptação, eu me dedicava em buscar imagens e sinais que pudessem dar ao aluno o maior entendimento possível dos conceitos favorecendo as características da visualidade do estudante surdo.

Para a professora de Geografia, minha entrevistada, expõe quanto o material didático bilíngue para alunos surdos ser indispensável na sua disciplina, relata também que, apesar de não ter dotes para o desenho, sempre utiliza-os juntamente com imagens para poder situar os alunos em suas aulas. Os livros de geografia possuem muitas imagens e daria para usá-los esporadicamente, mas o resultado não é o mesmo, dado que cada aluno é único, relata a docente. Deste mesmo modo, ela narra acerca deste assunto:

Principalmente o aluno surdo que apresentam situações linguísticas e culturais diferenciadas. Assim há casos que temos que preparar um material exclusivo para determinado aluno, e bom que se tivesse tempo para fazer isso sempre, mas existem momentos que realmente não há possibilidade. Contudo na medida do possível eu procuro sempre fazer esse planejamento, para sempre ter esse material pronto para apoiar o momento do ensino e auxiliar a aprendizagem (QUEVEDO, 2020)

Dentro do ambiente escolar, perceber as produções realizadas por parte dos alunos como produto das aprendizagens por eles adquiridos, não é tarefa difícil. No entanto, ter essa mesma percepção advinda dos alunos com deficiências é uma tarefa um pouco mais complexa para o professor regente de classe, considerando que o aluno incluído tem muito mais proximidade com o auxiliar do que com o professor. No momento das aulas, esse professor está envolto com inúmeras demandas que, às vezes, não o permite perceber as produções dos alunos que estão incluídos. Portanto, se o professor não tiver entre seus objetivos o firme propósito de criar situações que envolvam tais estudantes, como trabalhos em equipe, sentar ao lado do aluno para realizar perguntas sobre o conteúdo e olhar o caderno, realmente não os perceberá. Desta forma, a professora entrevistada narra situações que envolviam o Guerreiro.

O “Guerreiro” fazia apresentações de trabalho em língua de sinais, trabalhava em equipe de alunos, ou seja, tinha interações com todos. Era fácil? Não nem sempre era fácil, era difícil para o grupo que ele estava inserido, pois nem sempre dominavam a Libras, era difícil para a intérprete que tinha que se conectar com todos e difícil para o professor que necessitava dominar a turma e estar conectada com todos os envolvidos naquele processo. Era difícil e cansativo, mas quando era realizado uma apresentação, era muito legal ver aquela comunicação acontecer, onde colegas e professor estavam tendo acesso há uma produção do próprio aluno, era a visão dele a respeito daquele conteúdo (QUEVEDO, 2020)

Atitudes como as supramencionadas não eram difíceis de serem percebidas nas aulas desta docente, que permeava por várias metodologias que objetivavam envolver todos os alunos, mas, principalmente, dar voz aos alunos da educação inclusiva por intermédio de produções de painéis, cartazes, trabalhos em equipe e projetos que, inclusive, promoviam a língua pertencente ao aluno.

Nestas aulas, pude presenciar e fazer parte de uma conduta rotineira por parte desta profissional que considero admirável e importante, sempre após eu montar um material e estudar os conteúdos com o “Guerreiro”, a professora sentava ao seu lado, realizando perguntas relacionadas ao assunto que ele tinha acabado de estudar, eu as interpretava e ele respondia diretamente para a professora. Situações como essas davam ao “Guerreiro” a sensação de segurança, respeito e pertencimento àquele espaço.

As demonstrações de entusiasmo eram refletidas no comportamento do “Guerreiro” em vários momentos, mas nas aulas de geografia era perceptível a sua motivação e sua sede pelo saber ficava grifada. E isso fica evidente quando a docente descreve a respeito das aprendizagens obtidas por este estudante. Ela relata que muitas foram as aprendizagens internalizadas por ele, e cita o conteúdo relacionado às regiões brasileiras como a mais relevante, por ele demonstrar domínio do assunto com ricos detalhes. A professora faz menção

também ao conhecimento dos conteúdos de Norte, Sul, Leste e Oeste, pelo fato do estudante ser imediatista nas respostas, mostrando rapidamente a localização de cada um, ora acertava ora errava, processo que gerou muitas interações.

## 4 ADAPTANDO E CONSTRUINDO MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES

Neste capítulo, trago à tona as reflexões que me levaram em busca de uma adequação para os materiais didáticos da disciplina de geografia, afim de que atendessem as especificidades dos discentes surdos, trago ainda a rede de apoio que obtive para a realização deles e as memórias de todo o processo de feitura e aplicação junto ao estudante e sujeito desta pesquisa.

### 4.1 Necessidade e o suporte do material didático bilíngue

Atualmente, existem no mercado educacional brasileiro materiais didáticos bilíngues para o ensino de alunos surdos, todavia, grande parte deles estão voltados para a alfabetização e o ensino da língua de sinais. Existe uma carência grande materiais didáticos bilíngues para o ensino de estudantes surdos em outras áreas de conhecimento, principalmente nas áreas propedêuticas (das disciplinas do currículo regular), realidade das escolas públicas do Brasil e explicitada, na instituição a qual este estudo foi aplicado.

Corroborando com essa concepção Albres e Saruta (2012, p. 43), relatam que “[...] os professores contam com poucos materiais pedagógicos voltados para os alunos surdos e que tenham como língua de registro a Libras. Assim cabe ao professor confeccionar seu material”.

No ano em que o fato estudado ocorreu, busquei na instituição escolar (biblioteca e sala de AEE) por materiais didáticos bilíngues que pudessem me auxiliar e também aos demais professores de área, uma vez que praticamente todos me relatavam que não tinham materiais bilíngues e não sabiam qual seria o material adequado para o Guerreiro. Como resultado da minha busca pelos materiais, encontrei apenas três materiais voltados para a Libras: a coleção “Ciranda da Inclusão”<sup>13</sup>, os livros da coleção “Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais”, ambos da autora Márcia Honora<sup>14</sup>, e os dicionários trilíngue do Capovilla<sup>15</sup>.

A escola na qual este estudo foi realizado é considerada, dentro da rede de ensino do município de São José/SC, uma escola referência no atendimento de estudantes com deficiências e estudantes surdos. A instituição tem como todas as demais escolas desta rede de

<sup>13</sup> HONORA, Márcia; FRIZANCO; ESTEVES, Mary Lopes. Ciranda da Inclusão. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

<sup>14</sup> HONORA, Márcia; FRIZANCO; ESTEVES, Mary Lopes. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

<sup>15</sup>CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais. Vol. I: Sinais de A a L. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2001.

ensino, o atendimento para os alunos que fazem parte do público da educação especial no contra turno do ensino regular com os professores especializados.

Nestes atendimentos, os professores de AEE se dedicam a trabalhar, com os alunos, conteúdos diferentes daqueles que são trabalhados dentro da sala de aula regular, com a finalidade de desenvolver habilidades específicas de cada educando segundo suas especificidades. Fica sob a responsabilidade dos auxiliares de ensino em educação especial e Interpretes Educacionais as mediações dos conteúdos ministrados em sala de aula. Mediante o exposto acima, foi essa ação que me provocou a iniciativa de produzir o primeiro material didático bilíngue que pudesse atingir o mínimo de objetivo que o professor traçava para cada aula.

Ao iniciar as minhas atividades laborais como Auxiliar de Ensino Intérprete Educacional com o “Guerreiro”, logo me ative em conhecer suas potencialidades, e, como postura natural de um profissional intérprete, sentar próximo, de maneira que o estudante pudesse visualizar bem a interpretação das informações pertinentes aos conteúdos trazidos pelos professores.

Não demorou muito para que a angústia me tomasse, pois logo percebi que diante das especificidades daquele estudante, aquela metodologia adotada (professor aplicando o planejamento de sua aula por meio da oralidade e intérprete à frente interpretando) não geraria resultados satisfatórios ao aluno, e os meus objetivos (fazer com que a informação do professor chegasse ao aluno) e do professor (aprendizagem de fato aconteça) estavam longe de serem atingidos.

As características e subjetividades pertinentes à identidade dos sujeitos surdos eram explícitas no Guerreiro, de forma que logo fui levada a refletir sobre isso. Mesmo não sendo somente eu a responsável pelo aprendizado do aluno, cabia a mim a responsabilidade em fazer com que a informação do professor fosse entregue a ele sem a perspectiva de que isso fosse acontecer sem um material didático apropriado e com aulas planejadas para uma cultura ouvinte, envolvi-me no processo do ensino e produzi o primeiro material, que resultou positivamente em conhecimento e aprendizagem para aquele estudante. Com alegria e satisfação, percebi que algo podia ser feito, que sempre há uma solução e metodologias apropriadas para cada educando, pois inúmeras possibilidades existem quando o olhar é para as potencialidades e não para as limitações que muitas vezes são pré-estabelecidas por estigmas sociais.

A produção de materiais bilíngues foi se mostrando necessária à medida que os resultados positivos apareciam, e, quando não eram produzidos, não se obtinha o resultado

almejado. Produzir estes materiais didáticos dentro do contexto vivenciado naquele momento não foi uma tarefa simples, considerando algumas variáveis: abandonar a postura anteriormente adotada de somente estar a cargo com a responsabilidade interpretativa, e passar a assumir um papel que contribuísse para a formação integral daquele sujeito que era o estudante “Guerreiro. Fui levada a refletir diante de cada objetivo a ser alcançado: intencionalidades, habilidades a serem atingidas, competências esperadas e como transformá-las em ações concretas.

Produzir materiais bilíngues requer, além de recursos intelectuais, também recursos materiais, desta forma, estando eu, dentro de uma instituição pública, os recursos materiais, na maioria das vezes, eram limitados e escassos. Algumas articulações para a efetivação deste processo foram necessárias, visto que o processo de ensino não se realiza de maneira solitária. Foi se construindo uma rede de relações de apoio em prol do bem coletivo. Obtive o apoio de maneira incondicional da direção da escola e da docente de geografia. Pude dialogar abertamente sobre minhas dúvidas, meus anseios, ouviam minhas explicações acerca da cultura surda e subjetividades pertinentes ao estudante em questão. À vista disso, pude ter acesso aos recursos materiais que me eram necessários, como fotocópias coloridas, papéis coloridos para a produção de fichas, imagens, fotos, tintas e muitos outros.

Selecionei uma sequência de três conteúdos para detalhamento e reflexão neste estudo. Os materiais correspondem à disciplina de geografia, ministrada pela professora efetiva da instituição escolar para o acompanhamento do “Guerreiro”. O contexto da sala de aula (turma) em que esta pesquisa ocorreu era composta por 30 (trinta) estudantes, sendo que quatro deles eram alunos atendidos pela educação especial. Duas auxiliares de ensino, uma profissional da educação especial e a outra, eu, intérprete educacional. Ambas ficávamos na sala o período todo com os alunos, já os demais professores das disciplinas de áreas propedêuticas, revezavam em 5 períodos de 45 minutos, correspondente às aulas.

Na disciplina de Geografia, uma das questões metodológicas utilizadas era o livro didático “Expedições Geográficas”<sup>16</sup>, adotado pela professora da disciplina que não resumia sua prática didática somente a este livro. A docente se utilizava de outros recursos, outros livros, outras imagens, porque a quantidade doada pela secretaria da educação do livro didático para os discentes da turma não era suficiente para atender a todos.

Uma das estratégias de ensino que observei na prática da professora era que geralmente iniciava os conteúdos com uma explicação detalhada, e, na maioria das vezes,

---

<sup>16</sup> ADAS, Melhem.; ADAS, Sergio. *Expedições Geográficas*. 4 v. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

confeccionava um mapa no quadro; com este recurso, os alunos podiam acompanhar no livro e/ou realizar a cópia do mapa no caderno. Era uma maneira de revisar e explicar o conteúdo trabalhado, intercalava com atividades que variavam de pesquisas individuais ou em equipes, questionários, confecção de cartazes e murais, cruzadinhas e caça palavras.

A metodologia que a professora utilizava com os alunos da educação especial variava de acordo com o nível das habilidades e dos comprometimentos de cada estudante. No caso do “Guerreiro”, um estudante com inúmeras potencialidades, mas que requereria condições educacionais especiais. Realizávamos um trabalho de equipe que iniciava já no planejamento, embora os horários para tal ação fossem poucos, costumávamos dialogar nos intervalos antes ou após as aulas e em oportunidades que apareciam durante a aula como nos momentos em que os alunos estavam ocupados realizando atividades, uma vez que nossos períodos de horas-atividades dificilmente coincidiam.

Estes diálogos eram maravilhosos, era o momento em que a professora me colocava a par dos objetivos geográficos dos conteúdos que ela pretendia atingir em cada aula, compartilhávamos informações e sugestões. Mediante os esclarecimentos e explicações advindos de quem é especializado na área, dialogava sobre as minhas reflexões, dúvidas e surgiam ideias de como organizar as estratégias visuais e a inserção da Língua de Sinais nos conteúdos propostos. Após estas *conversas geográficas*, iniciava as estratégias para a execução propriamente dita da prática na adaptação e ou construção do material.

Desta experiência pedagógica, selecionei uma sequência de três materiais que atendem objetivos e conteúdo da primeira unidade do livro didático citado que correspondem ao conteúdo o “O Território Brasileiro”.

#### 4.2.1 Localizando e conhecendo o nosso Brasil

O primeiro material selecionado foi denominado de “Localizando e conhecendo o nosso Brasil”. Foi realizado em quatro etapas, algumas etapas foram necessárias uma aula, já em outras duas aulas. Ao sentar com a professora para o planejamento, já delimitamos as marcações de como resgatar alguns conhecimentos até chegar no país foco do estudo, que no caso era o Brasil, e a partir daí, explanar suas características conforme o conteúdo proposto.

Desta maneira, as intencionalidades foram em um primeiro momento construir um material que visualmente mostrasse do maior para o menor se baseando na estruturação em círculos concêntricos como Planeta Terra-Continentes-Países-Regiões-Estados-Cidades-Bairros, ou seja, com o objetivo do aluno compreender que dentro da Terra existem os

continentes e dentro dos continentes estão localizados os países e um destes países é o nosso, o Brasil. Também, como outro objetivo, era marcar o continente no qual o Brasil pertence, ensinando, além da localização no mapa, os seus devidos sinais em Libras, e, por fim, demonstrar as marcações territoriais e marítimas brasileiras.

Para as intencionalidades acima citadas, o material foi elaborado de maneira que o bilinguismo fosse contemplado não apenas no quesito linguístico, mas que atendesse toda a proposta que envolve a singularidade do sujeito surdo, sendo a principal delas a visualidade.

Os materiais eram planejados e preparados com antecedência considerando as etapas que precisariam ser levadas em conta: da pesquisa até a preparação para que chegasse a sua finalização, que acontecia em sala de aula com a participação do “Guerreiro”. A participação do aluno no processo de montagem e finalização do material se tornou rotineira e essencial à medida que cada material que ia sendo desenvolvido, pois eram nesses momentos que unindo as imagens e as fotos dos sinais em Libras, que os contextos eram construídos.

O uso da Língua de Sinais na interlocução do ensino dos conteúdos demonstrou ser imprescindível, pois a todo tempo havia uma comunicação entre mim e o “Guerreiro”, condição que também facilitava o diálogo direto e favorecia condições para o aluno estar confortável e envolvido para realizar questionamentos e contribuições acerca do assunto.

No caso deste material, as imagens foram pesquisadas no site de pesquisa Google e posteriormente impressas. Escolhi fotos objetivas que trouxessem ao “Guerreiro” a nítida compreensão daquilo que pretendíamos. Os recursos relacionados a Libras foram encontrados principalmente nos livros “Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez” e no “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais”. Nestas duas referências literárias, selecionei sinais de países das Américas e sinais que direcionavam aos principais conceitos.

Esse primeiro processo de pesquisa foi realizado dentro do meu período de hora-atividade individual, conforme protocolos pertinentes a Secretaria de Educação do município de São José, são realizados mediante o sistema de *home office*. O procedimento era pesquisar as imagens e encaminhar o material pesquisado à direção para serem providenciadas as cópias coloridas. Estas tardavam, pois era necessário buscar recursos fora da escola. Este material era encaminhado por e-mail para a direção com antecedência a fim de que estivessem prontos para que fossem recortados e manipulados conforme necessidade prevista, no dia do cumprimento da minha hora-atividade coletiva (que eram cumpridas na instituição no período de quatro horas semanais). As cópias não coloridas eram providenciadas na própria escola, no setor de apoio pedagógico, por meio da copiadora existente na própria da escola.

Para a montagem do material em todas as etapas contava sempre com o auxílio do “Guerreiro”, momento este que foi valioso para o uso de estratégias que me auxiliaram a perceber seu conhecimento real e todas as suas potencialidades. Recordo-me de realizar perguntas, mostrar as fotos selecionadas, a do globo terrestre, por exemplo, e vê-lo responder em Libras, estes momentos me traziam uma sensação de alegria, orgulho e segurança quanto à tomada dos próximos passos.

Quando iniciava as produções dos materiais com o “Guerreiro” e usando todos aqueles recursos que havia pesquisado, confesso que ainda não sabia muito bem como o material ficaria. Na Figura 1, colamos primeiramente a foto da imagem do planeta Terra, neste momento que expliquei que dentro do planeta havia divisões entre terra e a água. E que as partes de terras juntas eram continentes e dentro dos continentes ocorria a divisão em países.

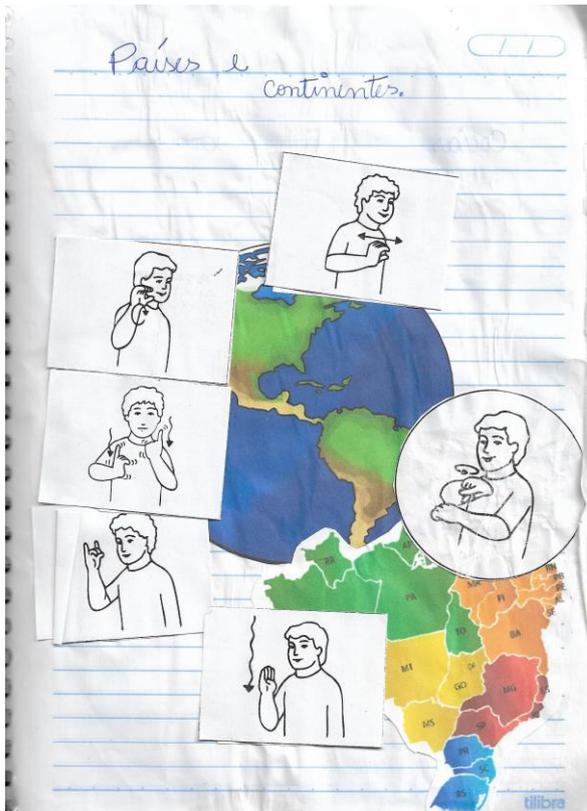
A cada etapa eu realizava pausas, recapitulava e dirigia perguntas objetivas ao “Guerreiro”, e seu *feedback* me mostrava se ele havia compreendido ou não, daquilo que eu havia explicado. As imagens dos sinais em Libras dos países foram coladas ao lado da imagem do globo terrestre com uma seta indicativa para dentro, sinalizando que estes ficavam lá dentro, e, um pouco mais abaixo, colamos a imagem do país foco de estudo, o Brasil.

Um procedimento utilizado pela professora de geografia com os alunos inserido na educação inclusiva era conferir suas aprendizagens por intermédio de questionamentos. No caso do “Guerreiro”, ao final de cada aula, ele mesmo já tomava a iniciativa de chamar a professora para lhe mostrar o ele havia aprendido. A professora perguntava e eu interpretava, ele respondia diretamente para a professora com a minha interpretação. Essa era uma prática que trazia imensa satisfação ao “Guerreiro”, e isso era perceptível por meio de suas expressões de alegria e ao comemorar cada resposta correta com a confirmação da professora. Era nítido que ações como essas geravam segurança e sentimentos de pertencimento aquele espaço, aquela aula. Esta metodologia o contemplava.

Iniciamos efetivamente o estudo do território brasileiro em que foram abordadas as questões culturais, populacionais, de localização e territorial. Preferimos focar em situações positivas do nosso país; desta forma, apresentei imagens de fotos e sinais em Libras com a principal paixão do brasileiro, o futebol (Figura 2); dois pratos típicos: churrasco e feijoada (Figura 3); e as belezas naturais: praias e animais selvagens (Figura 4). Todo este processo de colagem das imagens contava com a participação da discente, e em cada foto eu procurava inserir aquela situação na rotina do “Guerreiro”. Por exemplo, na imagem do futebol (Figura 2), além de explicar que as pessoas no Brasil amavam futebol, eu o questionava: você gosta de futebol? Você pratica futebol? Qual seu time do coração? E assim, o “Guerreiro” ia

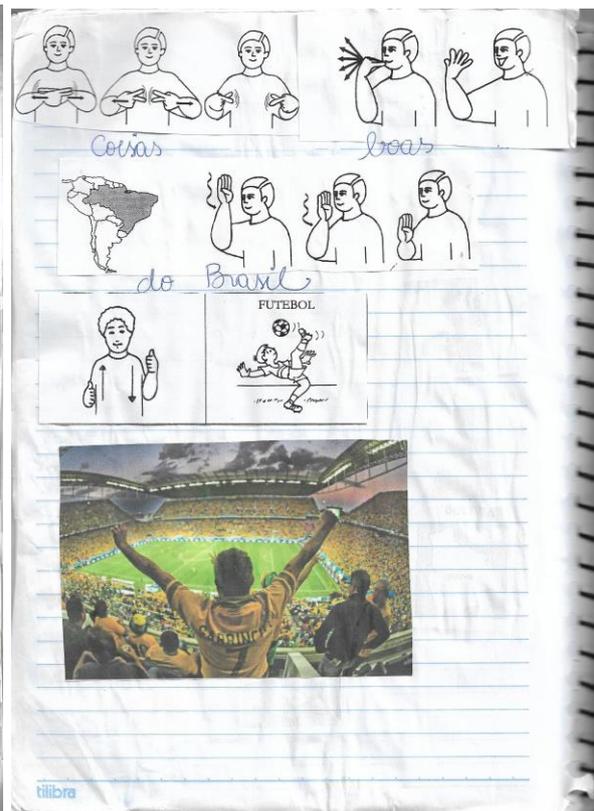
demonstrando suas vivências e assimilando com as características pertinentes ao conteúdo em consonância ao seu cotidiano. Estratégias que demonstraram obtenção de conhecimento, mediante os bons resultados apresentados nas indagações realizadas pela professora ao fim da aula.

Figura 1 – Países e continentes



FONTE: Elaborada pela autora

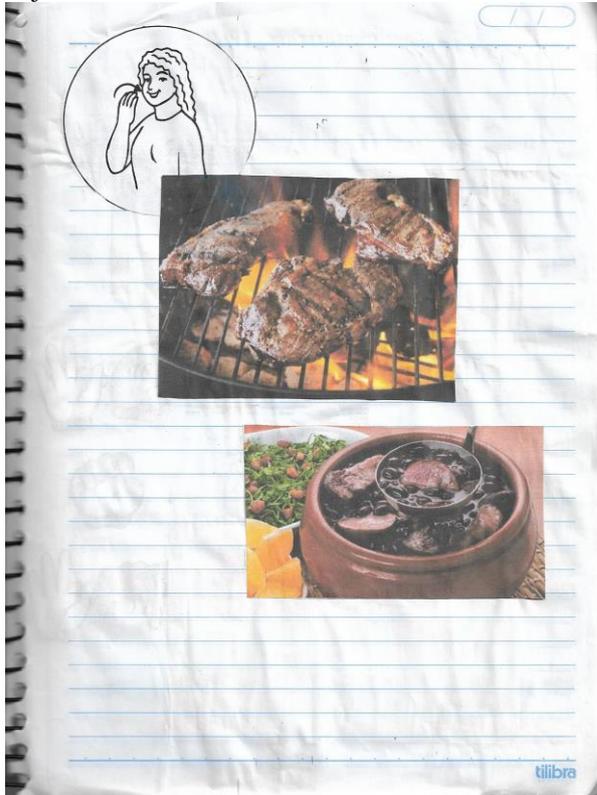
Figura 2 – Paixão pelo futebol brasileiro



FONTE: Elaborada pela autora

Ao abordar o assunto relacionado à localização do espaço brasileiro e questões territoriais (Figura 5), os objetivos eram demonstrar o continente em que o Brasil está localizado, os paralelos que o cortam e os limites territoriais. Nesta adaptação foram utilizados dois mapas, um do Continente Americano colorido e o outro da América do Sul não colorido. Estratégia sugerida pela professora de geografia, que já os possuía estes mapas retirados de livros didáticos em desuso. Para contemplar as questões linguísticas, utilizei além dos materiais já citados, o alfabeto manual (datilologia) impresso em cópias não colorida e pesquisado no site de pesquisas do Google.

Figura 3 – Duas gastronomias do Brasil: feijoada e churrasco



FONTE: Elaborada pela autora

Figura 4 – Belezas naturais: praia e animais selvagens

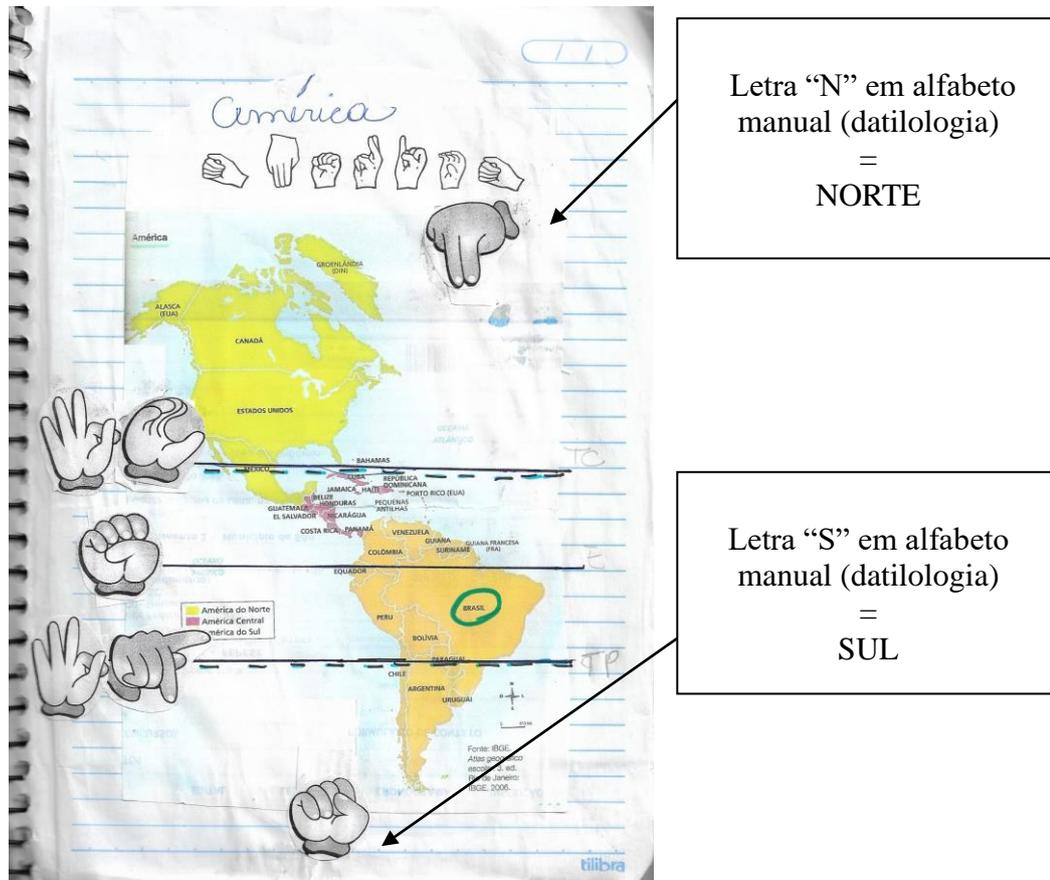


FONTE: Elaborada pela autora

A montagem do material contava com a intensiva participação do “Guerreiro”, permeada por questionamentos sobre o principal objetivo daquela aula, sobre os conteúdos referentes ao que iríamos aprender. Assim sendo colamos o mapa do Continente Americano no caderno, que ocupou praticamente toda a folha do seu caderno e posteriormente colocamos as localizações de norte e sul com o alfabeto manual (datilologia).

Intencionalmente perguntei ao “Guerreiro” onde era o Sul e o Norte? Em que local no mapa deveria colar as imagens com as indicações de Norte e Sul? E ele, rapidamente, sem titubear já respondeu me mostrando o local no mapa onde colar cada letra do alfabeto manual. Usamos as letras do alfabeto manual também para identificar os paralelos que cortam o continente americano.

Figura 5: Mapa do Continente Americano



FONTE: Elaborada pela autora

Um das questões que devemos observar com relação aos conteúdos apresentados, é a inexistência na língua de sinais que são específicas de determinadas áreas de conhecimento, como no caso da geografia. Cabe salientar que as línguas de sinais são línguas complexas como qualquer outra língua. Mediante as pesquisas de Quadros; Karnopp (2004), Ferreira-Brito (2010) e outros, esclarecem que os elementos gramaticais das línguas de sinais se articulam espacialmente e são percebidas visualmente, e possuem na sua constituição aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, para veicular significados.

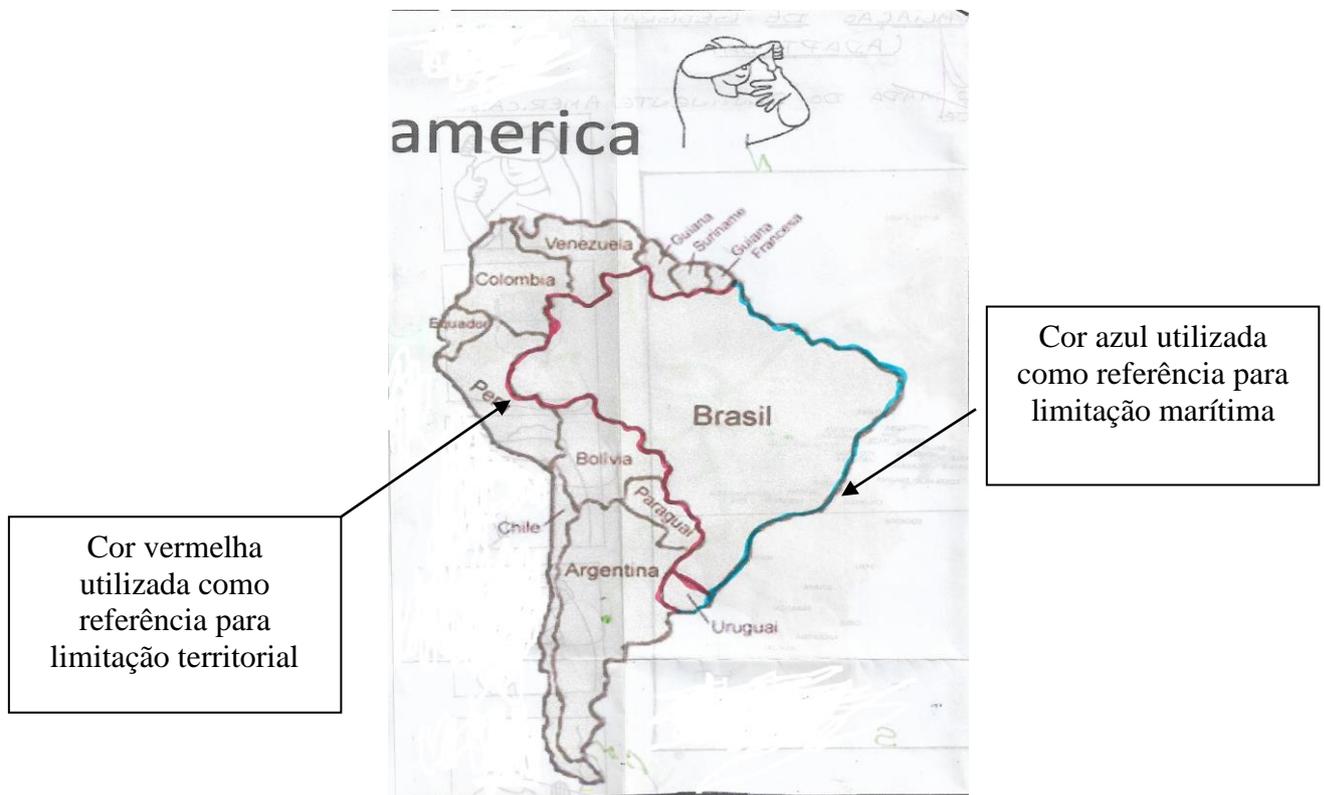
Na ausência de sinais específicos da área de geografia, muitas vezes era utilizado recursos visuais linguísticos, como classificadores ou também chamados de descrições imagéticas<sup>17</sup>, e também o uso de vários sinais para explicar um conceito, sendo assim decidimos utilizar as próprias siglas dos paralelos, contudo, com o uso do alfabeto manual. Foi uma estratégia, um combinado para ao retomar este conteúdo e esta nomenclatura

<sup>17</sup> Descrições imagéticas permitem a formulação de signos mais elaborados, formados das representações de informações captadas pela visualidade e construção mental da imagem. (CAMPELLO, p.22.)

pudéssemos nos referir mais facilmente a estes conceitos.

Durante a montagem fui explicando as linhas paralelas mais próximas do Brasil e suas respectivas localizações e identificações, quais delas localizavam-se acima da localização do país. Como o objetivo era evidenciar as limitações territoriais brasileiras, utilizei o mapa não colorido disponibilizado e sugerido pela professora, um esquema de cores para representar as limitações do território. Esta legenda é uma convenção da área de geografia, desta forma, a parte territorial a qual corresponde ao Brasil foi pintada de vermelho para representar a terra, e as limitações marítimas o Oceano Atlântico foi pintada de azul para representar o mar, a água.

Figura 6: Mapa do Brasil identificando suas limitações terrestres e marítimas



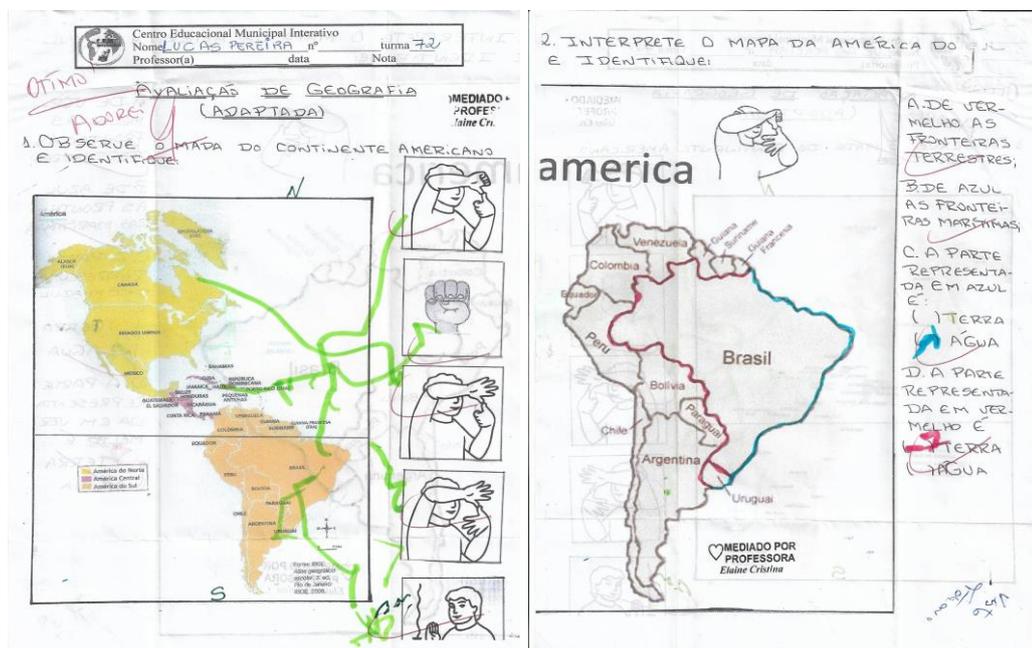
FONTE: Elaborada pela autora

Após a explanação do conteúdo que consiste nas etapas de montagem e estudo com o auxílio do material a professora geralmente avaliava os estudantes por uma avaliação, que consiste ou em uma prova ou um trabalho. O momento da avaliação é uma prática que procurávamos executar com o “Guerreiro” no mesmo dia em que os demais alunos realizavam o processo, com a finalidade de incluí-lo no processo avaliativo. O material bilíngue, que fora construído para o estudo deste conteúdo, foi utilizado por oito aulas incluindo as aulas utilizadas para a avaliação. A avaliação deste conteúdo foi também planejada pela professora

de geografia e por mim. A produção da avaliação sempre ficou a cargo da professora, mas contribuí sugerindo onde poderia ser inserida a Libras ou uma imagem que agregasse ao conteúdo. As imagens eram minuciosamente escolhidas, imagens semelhantes às que foram usadas nos materiais de estudo, com a finalidade de auxiliar a visualização e a contextualização. Algumas avaliações consistiam em provas com questões com espaços vazios para que o discente pudesse completar.

O “Guerreiro” demonstrava alegria e satisfação no momento da avaliação, era um momento prazeroso, ele gostava de fazer as provas se sentia seguro, reconhecia na avaliação elementos que faziam parte do seu cotidiano e dos materiais de estudo. Em algumas situações a proposta das provas consistia em questões de pintar, ligar, preencher e relacionar com intuito de estimular o desenvolvimento motor. Muitos de nós poderíamos pensar que ele se sentiria desmotivado ou iria se negar a executar a proposta, mas como um verdadeiro “Guerreiro”, ele sempre estava pronto para tentar, mesmo com o seu comprometimento físico, ele se esforçava e vencia.

Figura 7: Avaliação referente ao material localizando e conhecendo o nosso Brasil p.1 e 2.



FONTE: Elaborada pela autora

FONTE: Elaborada pela autora

#### 4.2.2 Identificando as regiões brasileiras e suas potencialidades

Após a narrativa do primeiro material selecionado para a análise desta pesquisa, passamos para o segundo conteúdo selecionado que versa sobre a “regionalização do território brasileiro”. Este material foi aplicado e estudado com o aluno em quatro etapas, sendo elas: a

primeira que introduz o assunto; a segunda com uma atividade de fixação; a terceira com o esquema das características culturais, climáticas e econômicas das regiões; e a quarta com uma atividade avaliativa.

Os objetivos vinculados neste conteúdo estavam centrados para que o aluno conseguisse assimilar quantas e quais eram as regiões brasileiras, identificasse no mapa do Brasil a localização de cada região, e algumas características climáticas, culturais, econômicas das regiões brasileiras estudadas. E obviamente que entre os objetivos listados pela professora, eu também dispunha daqueles relacionados a Libras que se tratavam de aumentar o vocabulário do aluno, principalmente dos sinais que são relacionados ao conteúdo estudado.

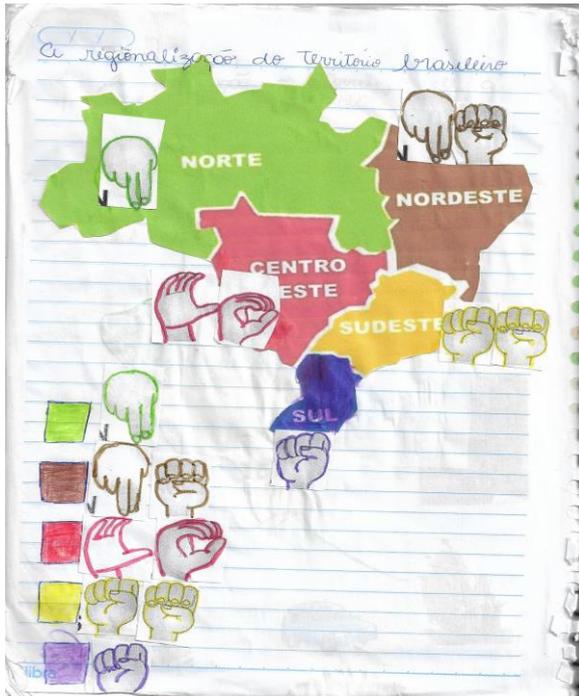
Para a elaboração deste material foi necessário dispor de alguns recursos materiais como as imagens coloridas do mapa do Brasil com divisões por regiões e fotos que representassem os climas e as questões culturais brasileiras. Tanto os mapas como as fotos seguiram os mesmos trâmites dos outros materiais (pesquisa em sites, solicitação de impressão do material com antecedência ao setor pedagógico e à direção e realização do mesmo nos períodos de hora-atividade individual e hora atividade coletiva). Com o apoio da direção e do setor pedagógico pude ter acesso também a alguns materiais escolares, que são disponibilizados pela secretaria da educação para as escolas municipais, dentre eles papéis coloridos, cartolinas entre outros.

A dinâmica de produção dos materiais didáticos bilíngües também seguia o mesmo fluxo: após reunir todo o material, a execução era feita com a participação do discente. Desta forma primeiramente recortei o mapa, as letras do alfabeto manual e as fotos previamente selecionadas.

A metodologia utilizada na sala de aula com o “Guerreiro” foi a seguinte: iniciei mostrando a imagem do mapa do Brasil dividido regionalmente com cada região de uma cor diferente; expliquei em Libras que naquela foto era o país Brasil, mas que ele está organizado em cinco partes, contando com ele cada parte; colamos o mapa no caderno; mais uma vez mostrei o mapa apontando para cada uma das regiões fazendo o sinal da cor e posteriormente a datilologia dos nomes das regiões; posteriormente mostrei apontando para cada região associando a cor com as letras das siglas das regiões, usando o alfabeto manual. Visualizei junto com o “Guerreiro” as letras do alfabeto manual previamente recortadas, solicitei que precisávamos colar e pedi que me ajudasse a procurar o local correto no mapa, eu auxiliei e ele mesmo colou; para enfatizar a localização de cada região no mapa, ressaltamos a associação das cores e letras do alfabeto manual com uma legenda abaixo; para finalizar esta etapa realizei um resumo com questionamentos e ele ia me respondendo com demonstrações

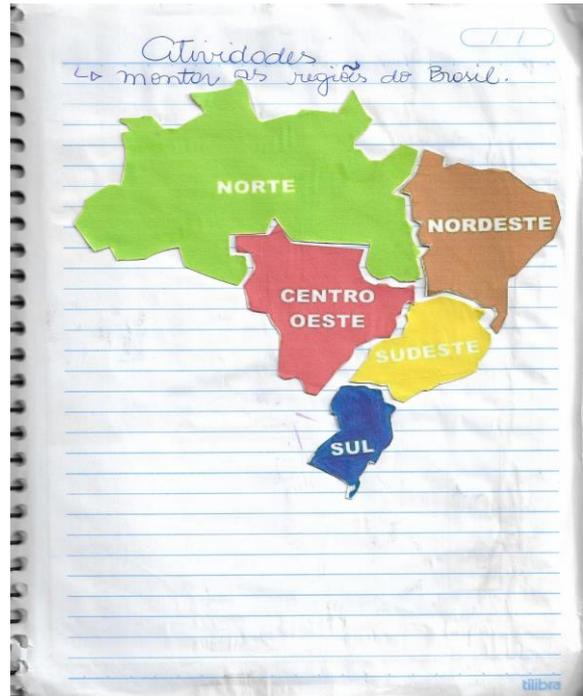
que havia compreendido do que lhe fora explicado. Eu e professora Giseli decidimos antes de entrar com os sinais das regiões fazer uso do alfabeto manual com referência as siglas de cada região (Figura 8).

Figura 8: Mapa do Brasil regiões e legenda com datilologia.



FONTE: Elaborada pela autora

Figura 9: Atividade quebra-cabeça das regiões brasileiras.



FONTE: Elaborada pela autora

Como atividade de fixação do conteúdo estudado e produzido pelo “Guerreiro”, foi elaborada um pequeno quebra-cabeça do mapa do Brasil com as regiões (Figura 10). Foi utilizada a mesma imagem do mapa do Brasil colorido e dividido em regiões, já utilizado para a introdução do assunto na primeira etapa. A imagem do mapa foi colada a uma cartolina branca, com a finalidade de dar maior resistência ao material e posteriormente recortadas no formato de cada região.

Ao aplicar a atividade apresentei as peças-regiões e pedi que ele as organizasse corretamente, levando em consideração o mapa estudado. O “Guerreiro” ficou olhando para as peças e fazendo do sinal de que estava pensando, mas não demorou muito para concluir a atividade, apresentou algumas dificuldades ao tentar encaixar as peças, em razão dos seus movimentos involuntários relacionados ao seu comprometimento motor. Ele percebendo a própria sua dificuldade me pediu para colar, achei uma boa ideia e colamos as peças em seu

caderno, registrando de forma impecável a sua plena compreensão de onde fica a localização correta de cada uma das cinco regiões dentro do mapa do Brasil.

Passando para o conteúdo de regionalização do território brasileiro, cujo intuito era que além de conhecer cada região do Brasil também pudesse reconhecer características pertinentes a cada uma, como questões climáticas, culturais e econômicas (Figura 10). Como elemento de fixação, utilizamos a mesma figura do mapa já apresentada anteriormente, acrescido de imagens com as fotos coloridas previamente escolhidas que representam as características principais de cada região brasileira, dispostas em uma cartolina branca e com a utilização de canetinhas coloridas.

Após todo o material reunido, iniciamos os estudos e a montagem do material com a participação do “Guerreiro” em sala de aula. Como em praticamente todos os conteúdos iniciei revisando os assuntos estudados na aula anterior, com a finalidade de recapitular, retomar o assunto e perceber o que foi compreendido ou se necessário sanar dúvidas. Neste momento de recapitular o assunto, percebi que o discente demonstrou estar muito seguro, por suas atitudes dispersas, resolvi então mudar de estratégia e iniciei um jogo de perguntas e respostas com o auxílio visual do mapa: Quantas regiões têm o território brasileiro? Quais são as regiões brasileiras? E perguntas relacionadas aos nomes das regiões e localização destas. As perguntas foram feitas e após as respostas, que estavam corretas, prosseguimos e colamos o mapa no centro da cartolina branca.

Depois do mapa fixado, pude explicar as características de cada uma das regiões de maneira objetiva e clara, sempre mostrando e indicando por meio de apontamentos a região a qual estava me referindo, e, em sequência, já mostrava a foto que representava cada característica, como por exemplo: a foto do chimarrão e churrasco que são elementos pertinentes a cultura da região Sul. Essas fotos eram coladas abaixo ou ao lado do mapa, próximo da região a qual a característica pertencia, com a indicação feita por uma seta feita com canetinhas da mesma cor cuja região no mapa estava colorida. Este material se transformou em um importante esquema de estudo; apesar de sua dimensão, pois ocupou toda a extensão da cartolina, optamos por dobrá-lo, fazendo uma semelhança com as dobras dos mapas e colá-lo levando em consideração o tamanho pertinente ao caderno, registramos colocando, para este esquema de estudos, o título de: “Brasil e Regiões”.

Figura 10: Regiões brasileiras e suas potencialidades



FONTE: Elaborada pela autora.

Este esquema de estudos foi retomado e consultado em diversos momentos. Era utilizado como recurso de fixação quando a professora se aproximava do aluno e sentava ao seu lado interrogando-o. Quando ele demonstrava dúvida ou indecisão, era solicitado que visualizasse o esquema e refletisse. O “Guerreiro” demonstrava comportamentos de estar feliz em estudar esse assunto, evidenciava sentir-se confortável e com familiaridade ao material. O material nos permitiu realizar inúmeras demonstrações do conteúdo proposto, como por exemplo, quando questionávamos qual a região mais populosa, a região mais fria, a mais chuvosa, a que possui as maiores temperaturas, enfim, muitas foram as riquezas demonstradas por meio das expressões de suas respostas.

Uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem, diz respeito às práticas avaliativas, que recaem sob a responsabilidade do professor regente titular de área. Entretanto, ao pensar a educação como um processo colaborativo, eu e a professora de Geografia tínhamos um combinado: ela fazia as atividades avaliativas, e dialogaríamos sobre ela, analisando as melhores formas de apresentá-la ao aluno, quais intervenções e acréscimos faríamos sobre a inserção da Libras, sobre quais parcelas do assunto abordar, considerando que era entendido que todo o conteúdo não era lícito ser colocado na avaliação, por conta do

tempo e do período de concentração do aluno. Assim sendo a professora preparava a avaliação e na data marcada já nos trazia a atividade avaliativa impressa.

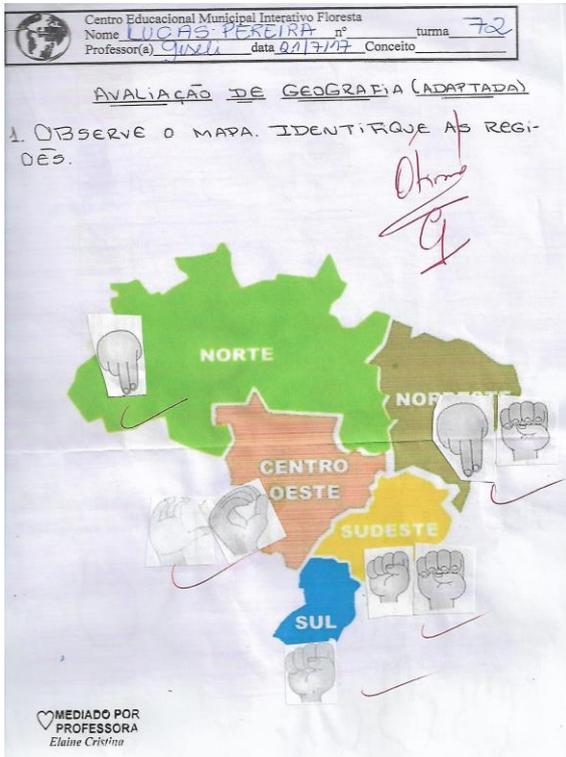
A proposta da atividade avaliativa deste conteúdo foi centrada em respostas objetivas e claras. As primeiras questões (1 e 2) o objetivo era perceber se o aluno havia compreendido as siglas das regiões brasileiras e se conseguia identificar a localização delas no mapa. Para isso na questão 1, apresentamos ao “Guerreiro” várias letras do alfabeto manual, e entre elas o aluno precisava identificar quais as letras pertenciam as siglas correspondentes de cada uma das regiões e colá-las corretamente no mapa. Na questão 2, foi solicitado ao aluno pintar a legenda corretamente conforme o mapa apresentado, estabelecendo correspondências das regiões com as suas cores.

O enfoque nos processos de aprendizado do “Guerreiro” foi sempre em suas potencialidades, deste modo, mesmo com as dificuldades visíveis na execução de tarefas que correspondiam à motricidade fina, como segurar um lápis e pintar, levando em conta o espaço a ser preenchido, a minha postura e a da professora de Geografia eram motivá-lo e estimulá-lo.

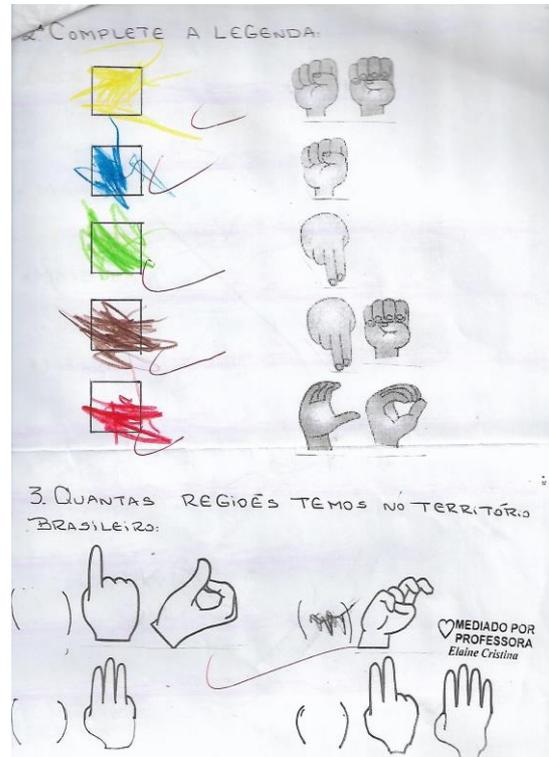
Na questão 3 foi solicitado ao aluno que marcasse a opção que representasse quantas regiões tem o território brasileiro, as opções foram ofertadas com números do sistema numérico em Libras. A questão 4 teve como objetivo de avaliar os conhecimentos do “Guerreiro” em relação as características das regiões brasileiras com a metodologia de ligar as características à sigla das regiões. Nesta atividade avaliativa realizei uma mediação mais distante, apenas interpretando e explicando os objetivos de cada questão, permitindo ao “Guerreiro” maior autonomia e expressões, e assim, a atividade pudesse cumprir seu papel de *feedback* com a maior fidelidade possível.

Lembro-me de que enquanto para os demais alunos o dia da avaliação era temeroso, difícil e tenso, para o “Guerreiro” era um dia feliz, ele demonstrava estar orgulhoso em poder realizar sua avaliação enquanto seus colegas também a faziam. Demonstrava intimidade com o conteúdo e segurança nas respostas, era perceptível a afinidade e sintonia nas relações propostas e na receptividade do aluno ao estabelecer um diálogo direto e contínuo.

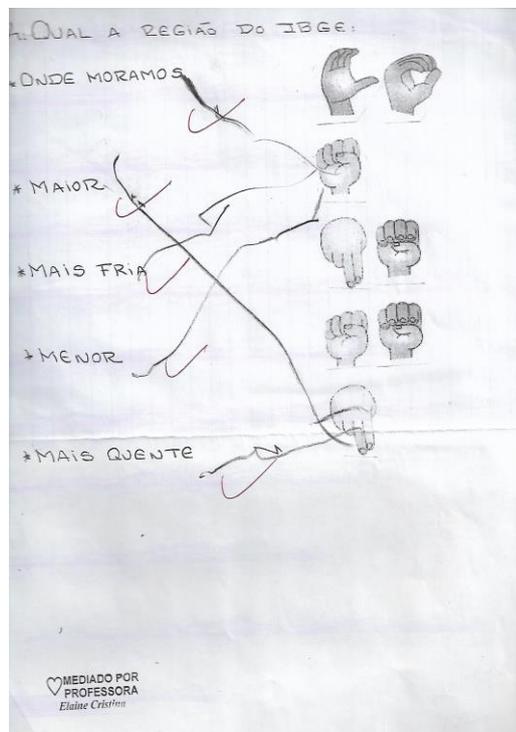
Figura 11: Avaliação referente ao material “identificando as regiões brasileiras e suas potencialidades. p.1,2 e 3.



FONTE: Elaborado pela autora.



FONTE: Elaborado pela autora.



FONTE: Elaborado pela autora.

#### 4.2.3 Conhecendo os estados brasileiros e suas regiões

Seguindo a sequência dos materiais selecionados para esta narrativa denominei o próximo material como “Reconhecendo os estados brasileiros e suas regiões”, que também é um dos conteúdos pertencentes ao capítulo “Regionalização do Território Brasileiro”. O objetivo nesse material é apresentar cada uma das cinco regiões, quantos estados cada uma possui e seus respectivos sinais em Libras.

Quando iniciamos o planejamento deste conteúdo eu e a professora procurávamos pensar qual a metodologia seria a mais adequada para que o aluno pudesse compreender melhor este conteúdo, e no caso do “Guerreiro” sempre optamos por fragmentar os assuntos respeitando o seu tempo no processo de assimilação daquilo que lhe era ensinado.

O ensino de um conteúdo em língua de sinais possui características específicas, na maioria das vezes optamos por introduzir o assunto primeiramente por meio de imagens. Desta forma apresentávamos as imagens para que o “Guerreiro” pudesse manuseá-las e visualizá-las, posteriormente eu inicia algumas perguntas e como acontece na língua de sinais, o olhar se centrava em mim, na minha sinalização e logo em seguida eu pedia que retornasse o olhar para as imagens, prestando atenção naquilo que estava sendo explicado. Este diálogo eu-ele-imagens, era mediado por perguntas, ele apontava, aguardava minhas expressões, sinalizações e a partir destas trocas era percebido o seu desenvolvimento no processo do ensino e aprendizado.

A estratégia na produção deste material didático seguiu outra lógica, era necessário a busca de imagens, em língua de sinais que trouxesse ao aluno clareza nos sinais em Libras de cada estado brasileiro. Depois de pesquisar em sites, livros e dicionários de Libras, optei pelas imagens apresentadas pelo site “Libras – Ensine Suas Mãos a Falar”<sup>18</sup>, em postagem de 30 de março de 2016 sobre as regiões do Brasil em Libras. Ao analisar as imagens as considerei-as mais apropriadas entre todas que já havia pesquisado, já que possuíam uma boa apresentação da Libras, com indicações de movimentos, material sem poluições visuais e com boa definição gráfica. Seleccionei este material e segui o fluxo já estabelecido para a impressão de cópias coloridas. O procedimento foi o mesmo dos materiais anteriores, recorte, montagem e colagem no caderno com a participação do aluno.

---

<sup>18</sup> DUTRA, Renata. Libra - ensine suas mãos a falar. Disponível em: <http://ensinesuasmaosafalar.blogspot.com/search?q=estados+do+brasil>. Acesso em 30/03/2016.

Figura 12: Região Centro-Oeste e seus estados em Libras.



FONTE: Elaborada pela autora.

Em sala de aula, juntamente com a participação do “Guerreiro” estudamos as regiões brasileiras uma a uma, tinha como objetivo além de estudá-las, fazer registro organizado no caderno. Desta forma organizei a metodologia da seguinte forma: a cada região que ia iniciar a explicação, eu apontava mostrando a região com o auxílio do mapa do Brasil dividido em regiões, que foi utilizado no material anterior (esquema de estudo) para que o aluno identificasse de qual região estava me referindo.

A primeira região estudada foi a Região Centro-Oeste (Figura 12), agora não mais usando a sigla e sim o sinal da região e ao lado o nome em língua portuguesa, fui apresentando as imagens para o “Guerreiro” e ele foi colando as informações para que o registro no caderno ficasse de forma organizada; após colado sinal e nome da região, foi recortado a parte do mapa referente a cada região dividido pelos estados pertencentes àquela região, apontado por meio de setas, ao seus respectivos sinais; e para encerrar o registro no caderno, marquei à caneta o números de estados de cada região. A princípio era uma

informação que não íamos estudar, porém, no momento da aula foi percebido que este detalhe ajudaria na fixação e no entendimento e enriqueceria a aprendizagem. Os conteúdos eram estudados e planejados previamente, mas no dia a dia de sala de aula, as interações ocorriam a todo instante, e estar atenta às expressões do aluno, de “dúvida”, de “compreensão”, de “alegria”, faziam toda a diferença, assim como no ato em si acrescentar alguns detalhes ou usar alguns exemplos para que a informação pudesse chegar até este discente da maneira mais clara possível.

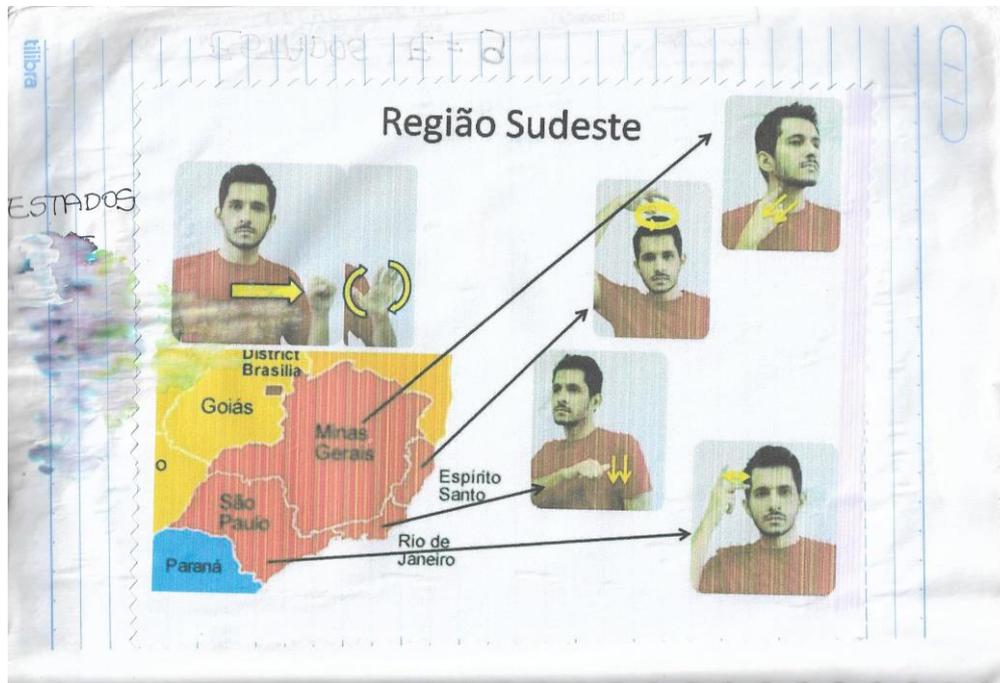
Este processo foi repetido para cada uma das regiões e seus respectivos estados (Figura 13 e 14). No momento do registro no caderno, no ato de colar era explicado o sinal de cada estado e a sua região correspondente. As imagens já continham a foto dos sinais em Libras, no entanto a língua de sinais necessita de movimento, é uma língua viso-espacial, precisa do espaço e do movimento, então, era importante mostrar o sinal e pedir que ele repetisse comigo. E assim foi feito com cada estado, o que também ajudava na apreensão do conteúdo e na ampliação de repertório de sinais em Libras.

Figura 13: Região Norte e seus estados.



FONTE: Elaborado pela autora

Figura 14: Região Sudeste e seus estados em Libras

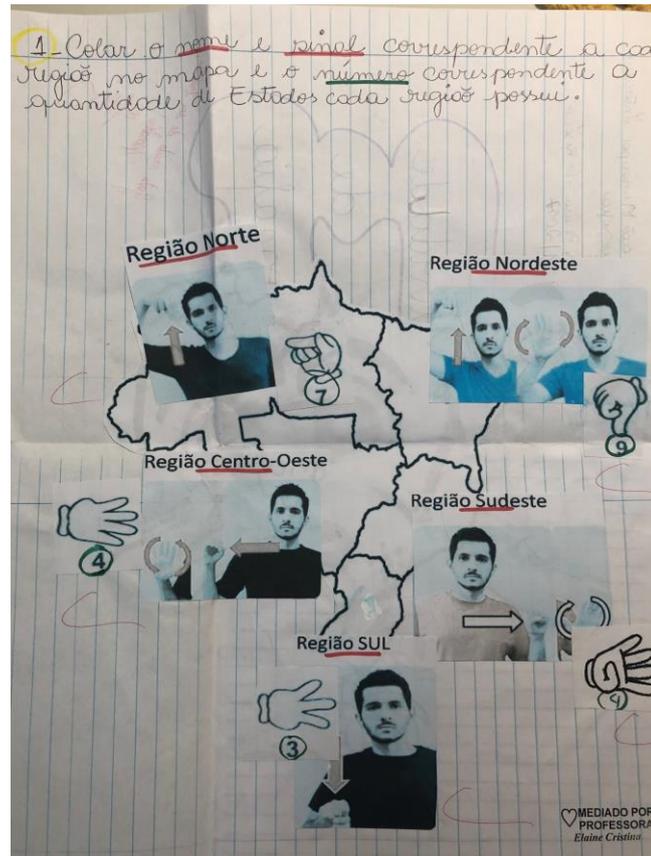


FONTE: Elaborado pela autora

Cabe salientar que estes materiais que tinham o foco neste conteúdo, foram visualizados e retomados muitas vezes, tanto para estudo, revisão e dinâmicas avaliativas, quanto fonte de pesquisa para sanar dúvidas. “Guerreiro” era estimulado a adquirir o hábito de pesquisar, de consultar estes materiais. Eu procurava fazer perguntas que o desafiassem a buscar no material e verificar a resposta, como por exemplo: é verdade que a região sul tem cinco estados? Ele, desse modo, ia consultar nos registros do seu caderno, pesquisava a região e às vezes contava, às vezes simplesmente olhava o registro que eu havia feito com caneta no finalzinho da página do caderno.

A cada região que era estudada com o “Guerreiro”, a professora vinha até a sua carteira e conversava com ele, perguntando o que ele tinha aprendido? Qual a região? Quantos estados tinham aquela região? Perguntava qual região ele morava? Foram vários os momentos em que pude perceber a importância de utilizar materiais que pudessem ser visuais, com a presença de imagens, que trouxessem indicativos na língua de sinais e com a presença da língua portuguesa no processo de compreensão e na aquisição dos conceitos, dos conteúdos propostos pela área da geografia e que foram demonstradas por este discente em cada aula, em cada avaliação, em cada diálogo estabelecido, em cada sorriso.

Foto 15: Avaliação do material “reconhecendo os estados brasileiros e suas regiões”.



FONTE: Elaborado pela autora

A atividade avaliativa (Figura 15) objetivava fazer com que o Guerreiro deste conteúdo tenha como objetivo que o “Guerreiro” fosse capaz de demonstrar a localização das regiões brasileiras associadas aos seus sinais e aos seus respectivos estados e sinais em Libras. Foi solicitado que o aluno colasse no mapa do Brasil sem a demarcação das cores, dividido com as regiões brasileiras, as imagens das fotos com os sinais em Libras das regiões nos locais correspondentes e indicar os números correspondentes à quantidade de estados que cada região possui. As imagens com as fotos das regiões e os números do sistema numeral em Libras foram entregues ao aluno de forma aleatória propositalmente para que ele pudesse colar nos espaços indicados. Nas atividades avaliativas, a minha intervenção se restringia à tradução daquilo que precisaria ser feito, explicitando o que necessitava ser respondido; as respostas eram de responsabilidade do aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha pesquisa descobri e aprendi o valor dos materiais didáticos bilíngues no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos no contexto da escola regular. Cabe salientar que estes materiais se tornam efetivos com a devida mediação e a interlocução da Língua Brasileira de Sinais. A presença destes materiais em sala de aula gera segurança, motivação, pertencimento e conhecimentos a estes educandos, assegurando um futuro de desenvolvimento e perspectivas.

Vale lembrar também que devido ao respaldo de pesquisas realizadas na área da linguística e da educação, bem como das manifestações dos movimentos dos surdos e das associações de surdos, a educação dos surdos logrou muitas conquistas legislativas que asseguraram seu direito linguístico e o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira. Um dos anseios que a comunidade surda almeja é a implementação mediante políticas públicas de escolas bilíngues (Libras/Português), realidade de poucas cidades e em poucos estados.

Em Santa Catarina apenas 1 dos 295 municípios catarinenses vive a experiência da educação bilíngue para surdos com atendimento em 1 instituição, no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, com salas bilíngues no ensino médio técnico e superior. Nos demais municípios, como em São José, onde foi realizada esta pesquisa, o poder Público tem oferecido a educação inclusiva conforme estabelece a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).”, a qual pretende assegurar a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino.

Pensando nesta realidade, na inserção dos discentes surdos na rede regular de ensino; na invisibilidade da criança surda; no entendimento da surdez apenas diferencial linguístico, uma vez que é por meio desse entendimento que a comunicação, os processos de ensino e aprendizagem e as mediações serão conduzidos e que muitas vezes lhe são negados, é essa pesquisa vem ao encontro dessa realidade. E sendo assim como podemos refletir e transformar o cotidiano escolar mais acolhedor para os surdos?

Os dados coletados desta pesquisa contribuem corroborando com o conceito de que enquanto a realidade da educação bilíngue não contempla as inúmeras instituições escolares públicas ou privadas que atendam aos educandos surdos, estes continuarão inseridos na escola regular. Cabe pensar boas práticas pedagógicas e metodológicas que garantam a estes estudantes o devido acolhimento, dignidade educacional, respeito linguístico e qualidade na aprendizagem. E para que este fato se concretize é necessário a existência de profissionais com formação/conhecimento da área de educação de surdos.

A organização estabelecida pela rede municipal de ensino de São José/SC para os estudantes surdos se encontra dentro da modalidade – educação especial, ou seja, possuem matrícula no ensino regular o que permite a eles ter acesso ao ensino regular como qualquer outro discente, contato com os professores pedagogos (no ensino fundamental I) e com professores das áreas dos conhecimentos específicos (ensino fundamental II) e por direito linguístico a presença de auxiliares de ensino intérpretes educacionais.

Em algumas escolas existe a possibilidade de o aluno optar pelo atendimento educacional especializado com um professor de Libras no contraturno do ensino regular. Tal organização é estabelecida da educação infantil até o nono ano do ensino fundamental II, neste contexto, o Auxiliar de Ensino Intérprete Educacional é o profissional que acompanha os estudantes surdos no ambiente escolar.

Nota-se a ausência no quadro de servidores da rede municipal de ensino de São José/SC do profissional Pedagogo Bilíngue. Ressalto a importância das crianças surdas, desde a educação infantil ao fim dos anos iniciais, serem atendidas também pelo professor pedagogo bilíngue. O pedagogo é o profissional cujo preparo objetiva dominar e formar arcabouço teórico e prático a respeito da infância, da organização e dos processos sociais e educacionais dos sujeitos. Quanto ao pedagogo bilíngue (Libras-Português), este tem o domínio da questão linguística e sociocultural relativas às singularidades dos educandos surdos.

Em acordo com o acima especificado, acerca da importância de as crianças terem o acompanhamento do pedagogo, ou pedagogo bilíngue no caso das crianças surdas, cabe lembrar de atribuições do pedagogo bilíngue em acordo com o programa Pedagógico da Secretaria do Estado da Educação juntamente com a Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009), estabelece que estes profissionais tenham estreitos diálogos com professores regentes a respeito dos planejamentos, como também adequações e construções dantes dos conteúdos curriculares, além de terem responsabilidades extraclasse que envolvem o grupo em que estão inseridos os discentes surdos.

Desta forma, fica percebido que a presença destes profissionais dentro das escolas regulares de ensino é imprescindível, com ou sem a presença de alunos surdos. Inseridos nestes espaços terão a oportunidade de propagar seus conhecimentos a respeito da cultura surda, da singularidade linguística dos sujeitos surdos e os conhecimentos da própria Libras, afinal, não precisa ser surdo ou ter um surdo presente para que se conheça e aprenda a Língua Brasileira de Sinais.

Ainda cabe trazer à tona a respeito de outro profissional que o Decreto 5.626/2005 menciona: o professor surdo. Poderíamos pensar que o professor surdo teria plena eficácia

somente na educação bilíngue, mas, aqui, exponho a relevância das contribuições que esses profissionais proporcionam nas escolas regulares. Suas contribuições acontecem por meio de suas interações com discentes surdos e ouvintes.

O seu diferencial linguístico proporciona aos discentes surdos contato com seus pares linguísticos, ocasionando a estes, aquisição de língua, além proporcionar uma referência de identidade por terem um professor surdo. E, para a instituição como um todo, esse professor surdo propiciará um contato próximo com a língua de sinais e com a singularidade surda, permitindo conhecimentos e aprendizagens linguística quando relacionadas às culturas que as envolvem.

Destarte, faço menção às atribuições estabelecidas a ambos os profissionais: Auxiliar de ensino intérpretes educacionais e Pedagogos Bilíngues. Essas incumbências foram descritas nesta pesquisa e realizo uma analogia entre elas, a fim de aclarar as atribuições e responsabilidades do auxiliar de ensino intérprete educacional, afinal, este é o cargo, o qual, orgulhosamente, ocupei neste estudo de caso. Sendo assim, quanto ao intérprete educacional, mesmo ele ocupando cargo dentre os funcionários da escola, ele não é o professor regente, sendo sua função tecnicamente intermediar duas línguas (Libras/Português), ou seja, este profissional em alguns casos tem responsabilidades pedagógicas restritas, uma vez que o professor passa o ensino oralmente e ele interpreta.

Já ao professor pedagogo bilíngue, cabe sugerir adequações curriculares, adaptações de conteúdos, materiais e a efetiva participação nos processos pedagógicos. Diante disto, percebe-se que a interlocução do ensino será por intermédio da Libras.

Diante do disposto, considero que fica evidente e necessário que os estudantes surdos sejam ensinados desde a educação infantil até os anos iniciais pelo professor pedagogo bilíngue, conforme estabelecido pelo Decreto 5.626. E entendo, ainda que os estudantes surdos estejam na educação inclusiva, ainda que estejam em espaços regulares de ensino, precisam ter seus direitos linguísticos garantidos.

No entanto, o processo educativo deve ser entendido como um todo, que permeia toda a comunidade escolar formada por professores e profissionais atuantes na escola, por alunos matriculados e frequentes as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos. E na educação de surdos, esta deveria ser uma premissa, a comunidade escolar toda deveria estar inserida nos processos linguísticos e culturais dos alunos surdos, no entanto, na maioria das vezes, o professor regente da sala não é conhecedor das singularidades pertinentes aos estudantes surdos e o intérprete educacional, muitas vezes, é o único em toda a escola que sabe a língua do aluno, a língua de sinais.

Proporcionar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas para a comunidade surda, leva em consideração, primeiramente, o respeito linguístico, uma boa dose de empatia, saber se colocar no lugar do outro, formação docente, ter conhecimento da área em que atua. Este entendimento estava presente na Elaine-auxiliar de ensino intérprete educacional e retomo, hoje, na Elaine-Pedagoga Bilíngue. Permeando minhas reflexões, percebo que em ambas há o comprometimento, a responsabilidade e o amor diante das ações que validam o meu desejo para que tenhamos uma educação com qualidade, sim, mas acima de tudo, também com respeito àqueles que tanto precisam.

Importante esclarecer que devido às especificidades pertinentes ao estudante, sujeito desta pesquisa, senti a necessidade de uma postura diferenciada, embora minha função era a de auxiliar de ensino intérprete educacional, sinto que meu comportamento e atuação fora, naquela época, como pedagogia bilíngue, uma avaliação que hoje eu faço.

Minha atuação com o aluno “Guerreiro” foi esclarecedora e decisiva. Quando iniciei aquele ano letivo, logo percebi que meu comportamento, estabelecido mediante a minha atuação como auxiliar de ensino intérprete educacional, tecnicamente era o de intermediar entre duas línguas, seria inútil devido às especificidades pertinentes ao “Guerreiro”, aquele estudante precisava de mais, coloquei-me introspectivamente a refletir quais as possibilidades e caminhos eu poderia seguir.

Após refletir por dias, estava claro, para mim, a necessidade de uma postura mais atuante e com envolvimento pedagógico, porém, eu não estava certa se eu poderia, deveria e queria tomá-la. E, assim, a introspecção me consumiu mais alguns dias. Os dias letivos foram avançando e fui a cada dia ainda mais percebendo as potencialidades e necessidades daquele inteligente e adorável aluno. Involuntariamente e de forma despreziosa, certo dia, lá estava eu, já decidida e atuando não mais somente como intérprete educacional e sim também como docente, foi quando decidi organizar e adaptar o primeiro material didático bilíngue, com o intuito de minimizar as barreiras, quebrar muros e construir pontes entre o “Guerreiro” e eu, entre ele e o processo educacional efetivo.

Não era possível mudar a consciência de toda a comunidade escolar, entretanto, era possível dentro do ambiente da sala de aula, juntamente com o apoio da professora regente (Geografia), da direção e do setor pedagógico, contribuir para um aprendizado significativo deste discente.

Em conformidade ao que já citei nesta pesquisa, as contribuições advindas do primeiro material me motivaram a desenvolver ainda outros, que, por sua vez, deram-me a percepção de que eu era capaz, não somente de adaptar ou construir um material didático

bilíngue, mas também de gerar possibilidades de aprendizagens a quem antes não as tinha, de gerar uma efetiva inclusão, um pertencimento, de gerar entusiasmo por aprender, de fazer o estudante olhar para si e se sentir capaz de concluir uma atividade, de ver suas autoestimas aflorar, pois já demonstra seus conhecimentos.

Necessário esclarecer que realizar adaptações curriculares e de conteúdos, não se trata de uma tarefa simples quando estamos dentro de uma instituição pública, os recursos são escassos ou inexistentes, poucos recursos tecnológicos. Depare-me com muitos obstáculos, mas também tive a boa sorte de encontrar ótimos profissionais com quem pude tecer excelentes parcerias, que me auxiliaram a transpor as barreiras e dificuldades. Dentro do âmbito escolar não são todas as pessoas que são sabedoras das singularidades pertencentes aos sujeitos surdos, e quando me propus a explicar a respeito delas, para aqueles que faziam parte do processo educativo do “Guerreiro”, uma parcela significativa compreendeu e cooperou para que a efetivação dos materiais bilíngues fossem produzidos.

Obviamente, nem sempre os propósitos eram alcançados com sucesso, havia ideias de materiais que não deram muito certo e, por isso, não foram concluídos. Por inúmeras vezes, o estudante não recebia o material bilíngue com as adaptações necessárias, porque o professor de área não compartilhava os conteúdos propostos, já outros, não abriam mão de suas metodologias para dialogar sobre outras propostas que pudessem incluir questões como as visuais, fotos, imagens e desenhos.

Quando se fala, também se pensa e se planeja na educação para surdos dentro da educação inclusiva. Em escolas regulares de ensino existem barreiras que não são apenas as comunicacionais, existem barreiras de paradigmas, do desconhecimento, barreiras pré-estabelecidas e muitas vezes não são simples de serem transpostas, mas não podemos desistir, a educação é uma longa estrada e importa continuar a caminhada.

Participar desta pesquisa me fez refletir a respeito dos processos pedagógicos de discentes surdos e me trouxe diversos desenvolvimentos, como os conhecimentos relativos aos materiais didáticos bilíngues, Língua Brasileira de Sinais - Libras, interações linguísticas e culturais, pedagógicas e profissionais. No entanto, aquilo que aprendi mediante as relações educacionais vivenciadas com o “Guerreiro” me levaram a me olhar e me colocar no lugar do outro, a pensar como eu gostaria de ser educada se eu fosse surda. Imaginei como eu gostaria de ver meu filho, ou um ente querido receber um ensino significativo, caso necessitasse de atendimentos educacionais diferenciados. Momento de empatia, momento de troca, momento de fazer acontecer, sim, momento de fazer aquilo que se pode ser feito, momento também de ser crítico e lutar por uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- AMPESSAN, João Paulo; GUIMARÃES, Juliana Souza Pereira; LUCHI, Marcos. **Intérpretes Educacionais de LIBRAS: orientações para a prática profissional**. Florianópolis: DIOESC, 2013.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. IN: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARROS, Jozibel Pereira; HORA, Mariana Marques. **Pessoas surdas: Direitos, Políticas Sociais e Serviço Social**. (Monografia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.
- BÍBLIA, A. N. T. Efésios. In BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução de João de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011. p. 1542.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 fev. 2020.
- BRASIL. **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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 02 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto 5.626 de 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 02 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 12 Ago. 2020.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Florianópolis, UFSC, 2008.
- CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha**. São Paulo: Global Editora, 1997.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Brasília: Corde, 1994.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas da educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista: Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, 2014, p. 51-69. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031842005>>. Acesso em: 16 set. 2020.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GALASSO, Bruno José Bett et al. **Processo de Produção de Materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2018, vol.24, n.1, pp.59-72. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000100006>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia bilíngue (Libras/Português)**. Palhoça: IFSC, 2016. Disponível em: [http://palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/pedagogia/PPC\\_PedagogiaBilinguePresencial\\_2016.pdf](http://palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/pedagogia/PPC_PedagogiaBilinguePresencial_2016.pdf). Acesso em: 17 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300007&script=sci\\_arttex](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300007&script=sci_arttex). Acesso em: 13 set. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

LOHN, Juliana Tasca. **Do jogo didático surdo no contexto da educação bilíngue: o encontro com a cultura surda**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169582/339602.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LUCHI, Marcos. **Interpretação de descrições imagéticas da Libras para a Língua**

**Portuguesa.** DIOESC, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem.** 3. ed. Santana Catarina: UFSC, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Armed, 2004.

QUEVEDO, Giseli. **Entrevista concedida a Elaine Cristina Farias Maria.** (online). 15 dez, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico.** São José, SC: FCEE, 2009.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José: Uma Primeira Síntese.** 2000. Disponível em: <https://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SÃO JOSÉ. **Lei n.º 5487 de 2015 institui o Plano Municipal de Educação de São José.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/sao-jose/lei-ordinaria/2015/548/5487/lei-ordinaria>. Acesso em: 27 fev. 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** 1996. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf) Acesso em: 08 jul. 2020.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2001.

## ANEXO

### Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecimento da entrevista da docente de Geografia



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada,

Venho por meio deste convidá-la para participar da pesquisa **“A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM ESTUDO DE CASO”**, cujo objetivo é de conhecer como a produção de materiais didáticos bilíngues auxiliam como mediadores na comunicação e no aprendizado da língua de sinais, bem como dos conceitos específicos de uma determinada área de pesquisa/conhecimento. Esta pesquisa faz parte do trabalho de conclusão, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de graduação em Pedagogia Bilingue, do Instituto Federal de Santa Catarina da discente Elaine Cristina Farias Maria, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janai de Abreu Pereira.

Para tanto pedimos a gentileza de sua participação ao responder as questões propostas. Todos os dados contidos neste questionário serão sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa, os/os entrevistados/as não serão identificados/as.

Qualquer dúvida pode ser esclarecida com a pesquisadora Elaine Cristina Farias Maria, pelo endereço eletrônico: [elainecfm.profe@gmail.com](mailto:elainecfm.profe@gmail.com)

Antecipadamente, agradecemos à colaboração.

1. Como você gostaria de responder esta pesquisa
  - ( ) Língua Portuguesa na modalidade escrita
  - ( ) Língua Portuguesa na modalidade oral (registro em vídeo)
2. Formação profissional e acadêmica (onde se formou, tempo de magistério, curso na área)
3. Sua formação lhe deu respaldo para atuar com os alunos da Educação Inclusiva?
4. Qual sua visão mediante sua atuação docente no ensino dos alunos da Educação Inclusiva?
5. Quais as estratégias que você desenvolveu para o ensino de alunos da Educação Inclusiva?
6. Com relação aos alunos surdos, como você a descreve sua atuação? (barreiras linguísticas)
7. Com relação ao Guerreiro como se sentia?



8. Como você se sente com a presença em sala do auxiliar de ensino Intérprete Educacional?
9. Na sua visão quais as atribuições do Intérprete Educacional?
10. Com relação ao material didático qual seu posicionamento, ele deve ser elaborado pela professor ou auxiliar de ensino? ou ambos? Como geralmente acontece na sua prática?

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Giseli Frasseno de Quevedo declaro que li e as informações sobre a pesquisa **“A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM ESTUDO DE CASO”**, e concordo com a minha participação na pesquisa.

#### Assinatura:

Giseli Quevedo [giseli.frasseno@gmail.com](mailto:giseli.frasseno@gmail.com)  
para mim \*

nov., 25 de nov. de 2020 21:14

Eu, Giseli Frasseno de Quevedo declaro que li as informações sobre a pesquisa **“A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS - UM ESTUDO DE CASO**, e concordo com a minha participação na pesquisa.

Giseli Frasseno de Quevedo  
Professora de Geografia

Palhoça, 25 de novembro de 2020.