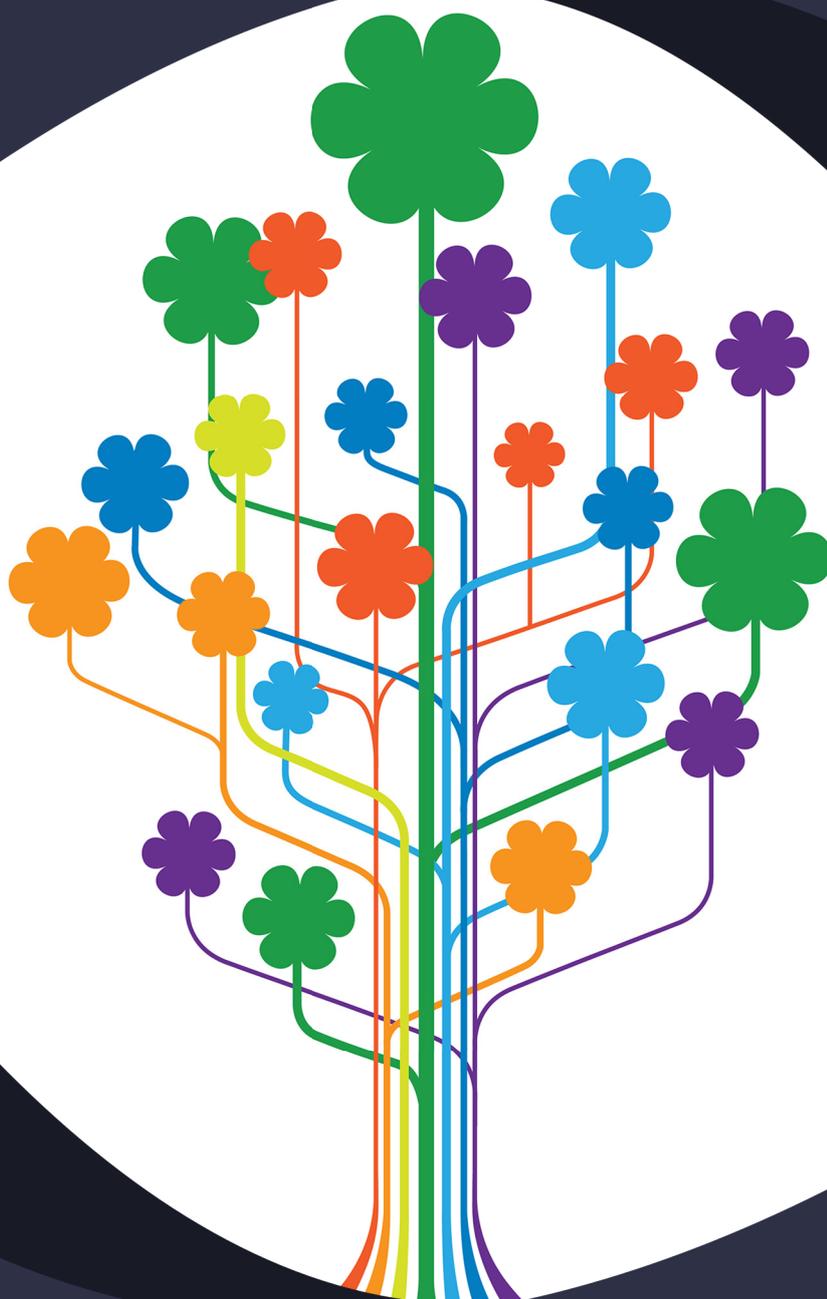


Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 2

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Políticas Públicas na Educação Brasileira:
Caminhos para a Inclusão 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P769	Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : caminhos para a inclusão 2 / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira. Caminhos para a Inclusão; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-724-6 DOI 10.22533/at.ed.246191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Entender o que é a Educação Especial e como ela é fundamental para o desempenho dos alunos com necessidades especiais é decisivo para mudar os rumos da educação como um todo, visto que a Educação Especial é uma realidade nas mais diversas escolas.

Frente a esse desafio, colocado aos docentes que atuam em todos os níveis e à toda a comunidade escolar, o e-book intitulado “Políticas Públicas na Educação Brasileira: caminhos para a inclusão - 2” traz contribuições para leitores que se interessem por conhecer alternativas, experiências e relatos de quem se dedica ao estudo do tema.

Esta obra se organiza em 4 eixos: *inclusão e educação especial, educação especial e legislação, estudos culturais e inclusão social e o uso da tecnologia para educação especial.*

O primeiro eixo aborda estudos sobre os desafios e reflexões onde Educação Especial perpassa enquanto uma modalidade de ensino; e apresenta artigos que envolvem estudos sobre pessoas com surdez, superdotação ou altas habilidades e deficiência visual, além de artigos sobre o ensino na Educação Básica, Ensino Superior e gestão e inclusão.

No segundo eixo, os textos versam sobre a análise de alguns documentos oficiais acerca da Educação Especial e seus reflexos no cotidiano das escolas.

No terceiro, traz artigos que abordam temas sobre a educação e seu valor enquanto instrumento para a inclusão social; e por fim, aborda o uso das tecnologias na melhoria das estratégias de ensino na Educação Especial.

Certamente, a leitura e a análise desses trabalhos possibilitam o conhecimento de diferentes caminhos percorridos na Educação Especial, e favorecem a ideia de que é possível ter uma educação diferenciada e de qualidade para todos.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

I. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desafios e reflexões

CAPÍTULO 1	1
A CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL	
Samantha Camacam de Moraes Verônica Catharin Lúcia Pereira Leite	
DOI 10.22533/at.ed.2461917101	
CAPÍTULO 2	14
OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS PAIS: UM PANORAMA DA NECESSIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR	
André Luiz Alvarenga de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.2461917102	
CAPÍTULO 3	32
O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE	
Raimunda Fernandes da Silva Souza Rozineide Iraci Pereira da Silva Nair Alves dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2461917103	
CAPÍTULO 4	42
O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE DIFERENTES FIGURAÇÕES ESCOLARES	
Keli Simões Xavier Silva Euluze Rodrigues da Costa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.2461917104	
Surdez	
CAPÍTULO 5	53
A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	
Júlia Martins Bárbara Rodrigues Cintia Resende Correa	
DOI 10.22533/at.ed.2461917105	
CAPÍTULO 6	61
BIBLIOTECA INCLUSIVA: MEDIAÇÃO COM O USUÁRIO SURDO	
Bruna Isabelle Medeiros de Moraes Laís Emanuely Albuquerque Dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2461917106	

Superdotação/altas habilidades

CAPÍTULO 7 69

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Elivelton Cardoso Viera
Camila Siqueira Cronemberger Freitas
Carolina Martins Moraes

DOI 10.22533/at.ed.2461917107

CAPÍTULO 8 80

ALTAS HABILIDADES: AS METODOLOGIAS NO ENSINO NAAHS

Maria Luzia dos Santos Moreira

DOI 10.22533/at.ed.2461917108

Deficiência Visual

CAPÍTULO 9 93

BIOLOGIA INCLUSIVA: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Andressa Antônio de Oliveira
Karina Carvalho Mancini

DOI 10.22533/at.ed.2461917109

CAPÍTULO 10 100

O USO DO SOROBAN NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL

Raffaella de Menezes Lupetina
Marta Maria Donola Victorio
Margareth Oliveira Olegário

DOI 10.22533/at.ed.24619171010

CAPÍTULO 11 111

EM DIREÇÃO ÀS BIBLIOTECAS INCLUSIVAS NO SUPORTE AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÃO DOCUMENTAL SOBRE OS DIRECIONAMENTOS DO IFPE NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Ada Verônica de Novaes Nunes
Ivanildo José de Melo Filho

DOI 10.22533/at.ed.24619171011

Educação Básica

CAPÍTULO 12 124

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

André Henrique Furtado Torres
Eva Alves da Cruz
Victor Hugo de Oliveira Henrique

DOI 10.22533/at.ed.24619171012

CAPÍTULO 13 134

O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Rafaela de Batista
Ana Lídia Penteado Urban
Luci Pastor Manzoli

DOI 10.22533/at.ed.24619171013

CAPÍTULO 14 143

AS FACETAS DA INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rozineide Iraci Pereira da Silva
Nair Alves dos Santos Silva
Maria Aparecida Dantas Bezerra
Ana Cláudia Xavier Da Silva
Diógenes José Gusmão Coutinho

DOI 10.22533/at.ed.24619171014

CAPÍTULO 15 153

COMO AS SALAS REGULARES RECEBEM E POSSIBILITAM A PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DOCENTE

Larisse Lorrane Monteiro Moraes
Daniela de Jesus Rodrigues de Andrade
Priscila Lorena Souza Palhano
Sara Maria Silva de Miranda
Fernanda Pinheiro Castro
Bianca Sousa Geber
João Mailson da Silva Quaresma
Larissa Cesarina Mota Gomes

DOI 10.22533/at.ed.24619171015

CAPÍTULO 16 163

DESIGN E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BUSCA PELO APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO

Maria Carolina Frohlich Fillmann
Karen Mello Colpes
Elisa Bonotto do Couto

DOI 10.22533/at.ed.24619171016

CAPÍTULO 17 176

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Monique Vanzo Spasiani

DOI 10.22533/at.ed.24619171017

CAPÍTULO 18 190

ENSINO PARA SURDOS E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E DE IDENTIDADE

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Gilmar Garcia Marcelino

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.24619171018

Ensino Superior

CAPÍTULO 19 200

OS DESAFIOS DAS IES NA ADESÃO DOS PROFESSORES À INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Gama Cunha Carvalho

Jaylla Fernanda Ferreira de Oliveira Raeli

Vanessa do Amaral Tinoco

DOI 10.22533/at.ed.24619171019

CAPÍTULO 20 205

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MANUAL DIRECIONADO AOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Jane de Carlos Santana Capelli

Nuccia Nicole Theodoro De Cicco

Julia Barral Dodd Rumjanek

Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek

DOI 10.22533/at.ed.24619171020

CAPÍTULO 21 220

DESAFIOS PARA A (RE) INCLUSÃO DISCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Karla Rona da Silva

Shirlei Moreira da Costa Faria

Jhonatan Gomes Vieira Frois

Sara Moura Martins

Elizabeth Cristina Pereira Morbeck

Sônia Maria Nunes Viana

DOI 10.22533/at.ed.24619171021

Gestão e Inclusão

CAPÍTULO 22	231
TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA A ARTICULAÇÃO DO GESTOR	
Elizete Varusa Seneda	
Eladio Sebastián-Heredero	
DOI 10.22533/at.ed.24619171022	
SOBRE A ORGANIZADORA	236
ÍNDICE REMISSIVO	237

ENSINO PARA SURDOS E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E DE IDENTIDADE

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Doutoranda em Linguística pela UnB e Mestre em Educação Básica. Professora assistente A1 no Curso de Letras-Libras da Ufg.
andrea.cenaudio@gmail.com

Gilmar Garcia Marcelino

Mestre em Tradução pela Universidade de Brasília. Prof. Assistente A2 no Curso de Letras:Tradução e Interpretação na UFG.
gilmar70garcia@hotmail.com

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

Doutoranda em Linguística pela Unb e Mestre Em Ciências da Saúde e Professora assistente A no Curso de Letras-Libras da Ufg.
renata20garcia@hotmail.com

RESUMO: Este artigo discute Libras como instrumento de aprendizagem escolar e de empoderamento pela comunidade surda. Neste contexto, essas identidades são constituídas pela Libras resultando a cultura surda. O objetivo deste artigo visa refletir sobre a constituição da cultura e identidade de surdos com aquisição tardia de Libras no contexto escolar e verificar ações socioculturais (dentro e fora da escola), pedagógicas e interdisciplinares. Goldfeld (1997), Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2012), Rojo (2001) e Perlin (1998) dentre outros autores, sustentam as discussões teóricas do artigo. A metodologia envolveu a investigação

dos Projetos políticos Pedagógicos das escolas, da Associação dos Surdos de Goiânia e propostas de ações de letramento envolvendo crianças surdas. Os resultados foram: a confirmação de de surdos com aquisição tardia da língua de sinais, a persistência de suas dificuldades nas escolas, mas, a verificação da construção de uma cultura singular e de uma consciência linguística da Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Língua e identidade; Ensino de línguas e Letramento de surdos; Alunos surdos e propostas educacionais.

1 | INTRODUÇÃO

Reconhecida legalmente no Brasil pela Lei 10.436/02 como uma língua com estrutura linguística própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é usada por pessoas surdas para se comunicarem e interagirem na sociedade. Trata-se de uma língua com estrutura própria e cujos aspectos linguísticos constituintes se assemelham àqueles encontrados nas demais línguas, isto é, língua que possui aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos próprios, semelhante, por exemplo, a das línguas orais. Porém, as línguas orais são conhecidas como àquelas com modalidade oral-auditiva enquanto as de sinais possuem modalidade espaço-visual.

(QUADROS e KARNOPP, 2004)

Sabe-se que essas informações, sobre semelhanças e diferenças entre línguas, principalmente referente à estrutura linguística, trazem reflexões importantes quando ensinadas em contexto escolar. No caso de alunos surdos, que são expostos ao ensino da língua portuguesa por escrito (língua oficial e majoritária no Brasil) e por ser essa a língua de instrução usufruída na grande maioria das escolas públicas no Brasil, nota-se a persistente evidência de seus fracassos no processo de ensino-aprendizagem na escola, uma vez que é a Libras, e não a língua portuguesa, a língua natural deles.

Além disso, se levanta, também, a importância da mútua relação existente entre o ensino-aprendizagem de uma língua, construção de identidade e aspecto sociocultural envolvidos nesse ensino, pois, estão intrinsecamente articulados durante todo o processo escolar e, até mesmo, na formação/desenvolvimento de um indivíduo. (GESSER, 2012)

Nesse contexto, vários questionamentos são levantados sobre a eficácia da educação dos surdos nas escolas públicas na atualidade, ou seja, como promover um ensino escolar de qualidade em situações cujo aluno surdo não adquiriu, por completo, nesse percurso nenhuma língua desencadeando uma identidade ainda não definida? No caso da ausência da Libras, língua natural ou primeira língua (L1) dos surdos, porque a escola ainda persiste no ensino do português por escrito a esses alunos, uma vez que será a Libras, língua de referência para aprendizagem do português (L2), língua segunda para os surdos? Como os surdos podem aprender uma L2 na ausência de uma L1? Quais ações linguísticas e pedagógicas, nestes contextos, seriam efetivas para reverter ou amenizar os problemas acima questionados?

A partir das discussões acima, é possível descrever as várias barreiras encontradas nas escolas sobre a educação dos surdos, tais como: crianças surdas sem uma língua natural (Libras); sem uma identidade definida; dificuldades na compreensão normativa/funcional da estrutura linguística do português como L2 e outras.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa, que resultou na escrita desse artigo, o envolveu dois momentos: 1) o entendimento de como ocorre à constituição das culturas e identidades de surdos com aquisição tardia de Libras no contexto escolar e como a escola se organiza promovendo essa constituição, desencadeando, então a promoção do ensino-aprendizagem do aluno surdo; 2) propõe ações socioculturais (dentro e fora da escola) e pedagógicas, interdisciplinares, para superar e/ou amenizar as barreiras relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos surdos no contexto escolar e da falta de aquisição de sua língua natural e desenvolvimento de sua identidade surda.

2 | DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Nesse item serão discutidos aspectos teóricos envolvendo a articulação entre a surdez, o desenvolvimento e a importância da Libras em decorrência dessa surdez e como instrumento singular constituinte da identidade do sujeito surdo que o consolida como parte integrante ativa da sociedade e como elemento essencial para compreender e interagir com o mundo em sua volta.

2.1 Surdez, libras e o sujeito surdo

Conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 2º, entende-se por pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras.

Segundo a Lei Nº10.436, de 24 de abril de 2002,

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Por décadas comunidades de pessoas surdas vêm lutando pelo reconhecimento legal da Libras e por um espaço em meio a sociedade majoritária ouvinte. Esse reconhecimento legal da língua desencadeou uma série de ações afirmativas na área da educação e da saúde, abrindo oportunidades tanto para a disseminação dessa língua no âmbito nacional como, também, uma nova visão sociocultural da surdez, sujeito surdo e novas reformulações teórico-práticas de língua na sociedade como um todo.

Essas lutas e conquistas demarcaram historicamente um olhar diferenciado sobre a comunidade surda, cuja busca pela “construção da identidade desses surdos na sociedade alavanca de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural.” (SILVA, 2003, p. 58).

Segundo, Perlin (1998, p. 20), “[...] ser surdo é, antes de tudo, uma experiência num mundo visual”. Logo, “[...] os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor” (STROBEL, 2013, p. 45).

Os estudos de Pereira (2011, p.55) corroboram essas colocações ao esclarecer que “a língua de sinais permitem aos surdos se identificarem como sujeitos capazes [...], cuja característica principal é ser visual.” (PEREIRA, 2011, p. 55)

Essa nova visão linguística e social, na qual o surdo está inserido, oportuniza a ele expor o seu “jeito visual de ser” com características que atendem suas necessidades, tal como: o uso de uma língua natural que norteia uma interação social, uma comunicação significativa e autonomia nas diferentes formas de adquirir conhecimentos e de serem ativos na sociedade.

Com isso, se reforça a ideia de que o surdo tem sua língua¹ natural, no caso do Brasil a Libras, que lhe permite desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas e socioculturais² que constituem sua identidade e lhes tornam cidadãos participantes da sociedade.

Nesse segmento destaca-se a importância dessa língua que o conduz à construção de sua identidade. Em contra partida, questionamos quais seriam as consequências da falta desta língua para o sujeito surdo quando este se encontra no contexto escolar? Como desencadear processos de letramento sem uma base linguística mínima que o capacite a construir discursos significativos ou formar conceitos capazes de orientá-lo na interpretação dos fatos cotidianos que o circundam no seu dia-a-dia?

Tratam-se de questionamentos necessários para se repensar sobre propostas de letramento para surdos, de pensar sobre as propostas curriculares atuais e nas políticas educacionais e linguísticas envolvidas nesse processo, dentre outros.

2.2 Letramento de surdos no contexto escolar

O conceito de letramento pode ser entendido nesse artigo como

Conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológico. (SIGNORINI, 2001, p.8-9)

Esse conceito conduz a ver as práticas de letramento como formas plurais, determinadas socialmente, histórica e culturalmente e compreendidas como um processo contínuo entre práticas orais/sinalizadas e a escritas, extrapolando, assim, o universo da escrita (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001)

Essa concepção de letramento está vinculada à presença de “eventos de letramento”, descrita por Kleiman (1995) como situações em que a escrita se constitui fundamental na construção de sentidos no discurso oral da criança, antes mesmo de serem expostas à aprendizagem formal da escrita na escola.

Rojo (2001, p.56) salienta, ainda, que o reconhecimento de processos e práticas diferenciadas nos diversos ambientes à qual a criança vivencia como família, igreja, escola dentre outros, chamados de “agências de letramento”, devem ser levados em consideração nos processos de ensino-aprendizagem e isso demarca o fato do letramento estar vinculado a múltiplas práticas num processo contínuo de desenvolvimento de linguagem, no qual oralidade/sinalização e escrita se imbricam nas interações verbais.

Assim sendo, ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais/sinalizadas e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social

1. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é utilizada pelos surdos como meio de comunicação e interação: social, política, pedagógica e cultural.

2. Entre a comunidade surda existem características específicas que envolvem a “cultura surda”, que são utilizadas por membros surdos ou ouvintes utentes da LIBRAS como meio de comunicação e interação social. Sobre esse assunto ler Strobel (2008) *As imagens do outro sobre a cultura surda*.

propiciados pelas “agências de letramento”.

Dessa forma, deve-se pensar nas estratégias de ensino-aprendizagem escolar articuladas às experiências socioculturais vivenciadas pelas crianças em seus cotidianos, dentro e, também, fora da unidade escolar, sendo essas experiências os recursos materiais e visuais que contemplarão os argumentos discursivos que darão sentido às suas criações orais e escritas.

Porém, o que se observa na escola, em geral, são as práticas de letramento limitadas ao ensino de regras gramaticais e delimitadas à concepção estrutural dos gêneros discursivos desvinculadas do contexto social e que em nada se assemelham aos gêneros em circulação nas práticas sociais do cotidiano dessas crianças. Principalmente em relação à criança surda, cujas vivências linguísticas, constituídas através da língua de sinais, no caso a Libras, se diferenciam daquelas que giram em torno das crianças ouvintes com foco na língua oral portuguesa.

Ainda sobre essa vivência linguística pelas crianças surdas nota-se que na escola essa vivência e uso da Libras não se estendem de forma equivalente a todas essas crianças, isto é, nas escolas com propostas inclusivas encontramos crianças surdas com diferentes níveis de domínios, uso e conhecimentos dessa língua o que agrava ainda mais as colocações sobre o desenvolvimento de língua(gem) e ensino-aprendizagem escolar desencadeando fracassos contínuos dessas crianças em ambientes institucionais.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, envolveu a investigação de sete escolas, sendo seis (6) escolas públicas inclusivas no município de Senador Canedo e uma escola estadual que funcionava na Associação de Surdos de Goiânia (ASG) contendo alunos surdos. No total foram dezenove (19) alunos surdos, nove (9) das escolas municipais de Senador Canedo e dez (10) da escola estadual da ASG, que continham entre sete (7) e dezesseis (16) anos de idade, matriculados em diferentes níveis escolares.

Dos nove (9) alunos surdos das escolas municipais, 3 usavam Aparelho de Amplificação Sonora (AASI) enquanto os demais não. Desses nove (9), somente dois (2) conseguiam, fluentemente, se comunicarem em Libras. O restante, tentava se comunicar com os demais alunos ouvintes através da leitura labial e reprodução oral mal articulada.

Dos dez (10) alunos da ASG, nenhum usava AASI e seis (6) se comunicavam em Libras. O restante tentava se comunicar com os demais alunos ouvintes através da leitura labial e reprodução oral mal articulada.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: estudo e análise documental do Projeto político pedagógico e dos projetos de letramentos envolvendo, ou não,

os alunos surdos das escolas e a observação das aulas de alguns professores (de português e história) e, no caso das escolas municipais, alguns atendimentos do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pesquisa ocorreu durante seis (6) meses consecutivos, sendo descrita cronologicamente como:

1) no primeiro mês foram verificados e analisados os projetos políticos pedagógicos das escolas acima e projetos escolares propostos envolvendo ações pedagógicas de letramento. Também, foi observado o processo ensino-aprendizagem de professores, regentes de sala e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ambiente escolar como um todo (sala de aula, na sala de AEE e nos espaços de recreações e de dinâmicas coletivas) e nas programações socioculturais envolvendo a comunidade em torno da escola (fora da escola);

2) no segundo mês, a partir dos resultados obtidos, foram criadas e planejadas ações e estratégias socioculturais e pedagógicas interdisciplinares junto aos profissionais educacionais, envolvidos diretamente com os alunos surdos;

3) do 3º ao 6º mês as ações foram aplicadas nas escolas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das sete (7) escolas investigadas, seis (6) delas, alunos das escolas municipais de Senador Canedo, foi percebido um contexto de identidades de surdos com aquisição tardia da Libras como primeira língua (L1). Nessas escolas, foi confirmado o discurso de uma inclusão limitada aos surdos, tais como: crianças surdas sem uma língua natural, pois, a maioria dos pais, que eram ouvintes, não utilizava a Libras desde o nascimento de seus filhos surdos. Além disso, não reconheciam a cultura surda e, com isso, desencadearam um contexto de filhos surdos sem uma identidade definida.

Destaca-se nestas escolas o fato de cada aluno surdo ser único, isto é, não havia um outro colega na condição de surdez. A única referência de uso da Libras que alguns desses alunos tinham disponíveis, eram a Libras utilizada pelos intérpretes de Libras local.

Nessas escolas municipais, referente a aprendizagem desses alunos surdos frente aos conteúdos escolares ofertados, confirmaram-se suas dificuldades e os fracassos contínuos, principalmente, na compreensão da estrutura linguística da Língua Portuguesa (LP) como L2. Estas dificuldades se agravavam devido à falta específica da aquisição de uma primeira língua – Libras para o desenvolvimento cognitivo e de linguagem desses alunos.

Goldfeld (1997, p. 44), afirma que “a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente terão sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos”.

Já o grupo de alunos surdos que frequentavam a ASG notou-se uma realidade distinta na qual era comum o uso e a frequência da Libras como língua de interação e comunicação entre os alunos que frequentavam esse mesmo ambiente, tanto no recreio como nos intervalos entre as aulas.

Esse uso pela maioria dos alunos permitia maior troca de experiências e aquisição natural para alunos surdos ‘iniciantes’, que ainda não dominavam a Libras. Esta experiência permitia à eles o sentimento de pertencimento e participação social intra e extra sala colaborando para a constituição de suas identidades.

Na ASG, apesar da maioria dos professores não utilizarem a Libras como língua de instrução e das limitações da escola frente aos recursos visuais, notou-se um esforço maior de alguns professores de área para o uso de metodologias visuais diferenciadas para atenderem às necessidades dos alunos surdos com o uso de recursos visuais, como tablets e desenhos/imagens em cartazes, mais frequentes nas salas de aula.

Já nas escolas municipais de Senador Canedo, todo e qualquer recurso se voltava para a presença do intérprete de Libras.

Cabe lembrar que na escola da ASG, de âmbito estadual, há tanto alunos surdos como ouvintes. Porém, quando comparada às escolas municipais de Senador Canedo, o número de alunos surdos é maior na ASG do que nas demais.

Sobre a existência de projetos de letramento e dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, não havia nada em especial envolvendo os alunos surdos e nem mesmo propostas de ações futuras.

A partir desses resultados, duas ações de intervenções foram planejadas e propostas junto aos professores (de português e história, únicos observados) de sala, professores do AEE e coordenadores pedagógicos das instituições:

a) um momento de encontro entre os alunos surdos (que ocorria uma vez na semana) e um professor surdo (com foco no ensino de Libras usando gêneros textuais e temas atuais passados em TV, facebook e instagran, todos discutidos em Libras com reforço de uma linguagem visual contextualizada por meio de uma abordagem discursiva)

b) aulas envolvendo temáticas atuais a partir dos gêneros textuais e que seriam trabalhados tanto em salas de aula como no AEE (com auxílio do intérprete de Libras e reforço de uma linguagem visual de imagens – filmes, figuras, livros ilustrados – contextualizadas, com foco na abordagem discursiva).

Logo de início, na execução conjunta dessas ações, percebeu-se um maior desenvolvimento desses alunos surdos, tanto na desenvoltura e uso adequado da Libras em contextos discursivos distintos (tanto dentro como fora da sala de aula), uma constituição de suas identidades surdas com noção de pertencimento à um grupo com características e valores similares como, também, avanço na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Sobre a construção de identidade é importante ressaltar sua relação com o

aspecto cultural, isto é, a verificação da construção de uma cultura singular que se dá, principalmente no caso dos alunos surdos, pelo uso da Libras, mediação e convivência com profissionais e/ou adultos surdos fluentes nessa língua.

Nesses encontros entre alunos surdos, o professor surdo procurava resgatar de cada aula o conteúdo significativo, tentando através de gravuras, ou desenhos do próprio aluno surdo, representá-los com propostas de produções discursivas, primeiramente em Libras e após em português por escrito, em que os alunos criavam e apresentavam aos demais, posteriormente. Aos poucos os alunos surdos identificavam as grafias de palavras e frases apontadas pelo professor surdo e iam fazendo associações com os discursos que foram anteriormente apresentados por eles em Libras, fazendo a relação entre palavras X frases X imagem X sinais. Isto promovia uma aprendizagem significativa e contextualizada aos alunos que, posteriormente, eram utilizadas em comunicações e discussões fora do ambiente escolar.

Com isso, notou-se que as propostas acima, usando uma abordagem discursiva em que os métodos didático-pedagógicos respeitaram às experiências visuais e linguísticas da pessoa surda amenizaram as dificuldades escolares desses alunos e os motivaram mais a participarem das aulas e dos encontros entre surdos para troca de experiências socioculturais. (SANTA CATARINA, 2009, p.29).

Pelas experiências adquiridas com essa pesquisa, acreditamos que o ensino bilíngue para surdos (a primeira língua – Libras e a segunda língua – Língua portuguesa escrita), onde se tem a opção pela sequência de aquisição da L1 (Libras) seguida pela aquisição da L2 (Língua Portuguesa por escrito), têm se mostrado vantajosa tanto no desenvolvimento global dos alunos surdos como em seus desenvolvimentos no âmbito linguístico e escolar. Principalmente, no caso de crianças surdas, em que devem ser alfabetizadas em ambas as línguas, isto é, alfabetizadas na L1 (Libras) e o quanto esta auxilia no processo mais rápido e significativo para suas aprendizagens na escrita do português por escrito e na aprendizagem dos conteúdos escolares e de experiências socioculturais, quando comparado à tentativa de alfabetização somente e diretamente através de uma L2 (português por escrito). Mas, sem deixar de levar em conta toda a experiência linguística dessas crianças trazidas de suas vidas cotidianas.

Salienta-se, também, a necessidade de desenvolver um trabalho com os familiares desses alunos quanto a importância de aprenderem a Libras para se comunicarem adequadamente com seus filhos no seio familiar, trazendo maior segurança na informação extra-classe e orientações essenciais de experiência de vida que a família, também podem lhes proporcionar como agência de formação social indo além dos muros da escola. Nesse ponto, a escola deve proporcionar um momento de formação continuada com a participação da família, desenvolvendo em conjunto discussões temáticas de suma importância para a família e para os alunos surdos junto com psicólogos, assistentes sociais, dentre outros que se fizerem

necessário para o sucesso da proposta.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados encontrados nas propostas educacionais para surdos, foi possível observar que as crianças surdas têm dificuldades na comunicação em Libras com seus familiares ouvintes e apresentam atraso da aquisição dessa primeira língua dentro e fora do ambiente escolar. Algumas, inclusive, constataram-se atrasos no desenvolvimento de linguagem como habilidades de memória, capacidade de categorização, discriminação visual, dentre outras que são essenciais para o desenvolvimento global de uma criança. Isso ocorreu porque os alunos não tinham contato, no primeiro momento, com uma comunidade em que a Libras era uma língua comumente usada. Situação diferente identificada com os alunos surdos da ASG. (STROBEL, 2008, p.26).

Sendo assim o uso e ensino da Libras, e de um modelo adulto surdo associada aos aspectos que remetem à existência de uma cultura surda, naturalmente e socialmente circulada em um ambiente de aprendizagem, propícia ao aluno surdo o ensino e aprendizagem de uma língua, ofertada em seus diversos contextos e possibilidades (seja por simulações do cotidiano, uso de gêneros textuais distintos, dentre outros que atendam à necessidades comunicativas e de interação desses alunos surdos). Este ensino natural, por meio da Libras, mostrou vantagens no método de ensino-aprendizagem dos alunos surdos quando bem utilizada junto à outras ações interdisciplinares no ambiente educacional. As ações colaborativas de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos se faz necessária, tal como se mostrou na criação de aulas e atividades interdisciplinares envolvendo os gêneros textuais e melhores usos de recursos visuais para efetivar estas ações. (GESSER, 2012)

Cabe agora desencadear ações futuras que envolvam a comunidade escolar como um todo, incluindo a família e a comunidade em torno da instituição escolar de forma a dissipar não somente a Libras, mas, o sentimento de inclusão social onde as diferenças são experienciadas como promotoras do desenvolvimento global de todos os envolvidos reproduzindo o bem estar social a todos e o sentimento de sociedade equitativa.

Assim, ao se pensar no ensino escolar e letramento para alunos surdos, as ações, projetos e planejamentos escolares e de salas de aula devem ser repensadas e levadas em conta as condições e experiências linguísticas vividas e trazidas por esses alunos para a sala de aula e, a partir delas traçar novas perspectivas e práticas educativas e pedagógicas para proporcionarem um letramento significativo sem ignorar a formação de suas identidades e de pertencimento a uma sociedade que preza por uma equidade com foco na qualidade de vida em sociedade e, oportuniza

à todos, sua participação ativa como parte integrante nessa mesma sociedade que é para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (DF). *Lei Federal n.10.436 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 10 de Março de 2017.
- GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. I. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 200 p.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexos, 1997.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNADES, E. (Org.), *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- PERLIN, G.T.T. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Publicada em 1998. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/historias_de_vida_surda__identidades_em_questao.pdf>. Acesso em 12 de Março de 2017.
- PEREIRA, M.C.C. *Libras. Conhecimento além dos sinais*. In: CHOI, D.; VIEIRA M.I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. (Org.). São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I.(org.). *Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- SANTA CATARINA (Estado). *Política de educação Especial do Estado de Santa Catarina: Programa Pedagógico*. Secretaria de Estado da Educação. São José, SC: FCEE, 2006.
- SIGNORINI, I. *Investigando a relação entre oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- SILVA, I.R. *Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades*. In: KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (Org.). São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. Ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant’Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Altas habilidades 39, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 135, 136, 146, 151, 154, 155, 207

Autismo 1, 3, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41

B

Biblioteca inclusiva 61, 62, 63, 64, 66, 67, 113, 116

Biscuit 93, 94, 95, 97

C

Crianças autistas 14, 16, 21, 24, 29, 31, 38

Cultura Popular 1, 4, 5, 7, 8, 12

D

Deficiência visual 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 166, 175

Deficientes auditivos 61, 62

Democratização 143, 144

Desenvolvimento Infantil 1, 23

Design 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 209

Design Universal para a Aprendizagem 163, 164, 165, 166, 167

Dinâmica pedagógica 163

E

Educação básica 12, 22, 26, 32, 47, 57, 127, 134, 137, 155, 174, 188, 215

Educação de Surdos 42, 44, 49, 53, 58, 59, 60, 129, 132, 176, 177, 179, 180, 182, 185, 187, 188, 199, 205, 206

Educação Especial 1, 12, 16, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 33, 36, 41, 42, 44, 51, 52, 62, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 109, 110, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 152, 155, 156, 162, 169, 174, 188, 200, 206, 217, 218, 221, 227, 228, 235

Educação Inclusiva 1, 4, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 51, 57, 62, 70, 75, 78, 80, 83, 90, 92, 94, 113, 124, 125, 126, 127, 131, 135, 136, 138, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 171, 174, 175, 203, 205, 206, 207, 216, 217, 221, 222, 227, 228, 229, 231, 232, 235

Educação Infantil 21, 25, 51, 52, 54, 79, 106, 108, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 141

Ensino 1, 4, 5, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35,

36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236

Ensino alternativo 93

Ensino-Aprendizagem de Inglês como LE 176

Ensino de línguas 182, 187, 188, 190

Estratégias de Ensino 16, 151, 176, 178, 179, 187, 194

H

Habilidades intelectuais 14, 16

História 5, 8, 9, 10, 11, 12, 28, 29, 53, 54, 56, 59, 60, 74, 82, 113, 114, 115, 124, 125, 126, 132, 146, 147, 161, 162, 178, 195, 196, 200, 201, 220, 222

I

Inclusão escolar 12, 14, 16, 22, 32, 33, 39, 60, 70, 75, 123, 125, 126, 129, 131, 135, 136, 137, 141, 142, 144, 145, 151, 155, 157, 162, 189, 200, 201, 203, 218, 235

Inclusão social 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 118, 128, 153, 186, 198

L

Letramento de surdos 190, 193

LIBRAS 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 119, 124, 125, 126, 129, 132, 183, 187, 188, 190, 192, 193, 217, 218

M

Material Didático 95, 96, 97, 98, 102, 176, 185, 187

N

Norbert Elias 42, 43, 45

P

Prática docente 17, 32, 34, 35, 40, 78

Produção de materiais 93, 98

Professor especializado 14, 16, 21, 156

Psicologia Educacional 1

Psicólogo Escolar Educacional 69, 70

R

Relato de Experiência 3, 11, 99, 134, 220, 222, 223, 225

S

Sociedade 2, 5, 6, 12, 17, 19, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 63, 65, 68, 72, 74, 82, 83, 88, 94, 112, 113, 114, 118, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 136, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 156, 161, 162, 164, 171, 172, 187, 190, 192, 193, 198, 199, 207, 215, 221, 227, 228

Soroban 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

Superdotação 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 135, 136

Surdos 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 146, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218

T

Trabalho Colaborativo 134, 136, 139, 231, 233, 234, 235

Tradutor Intérprete de Libras 42

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-724-6



9 788572 477246