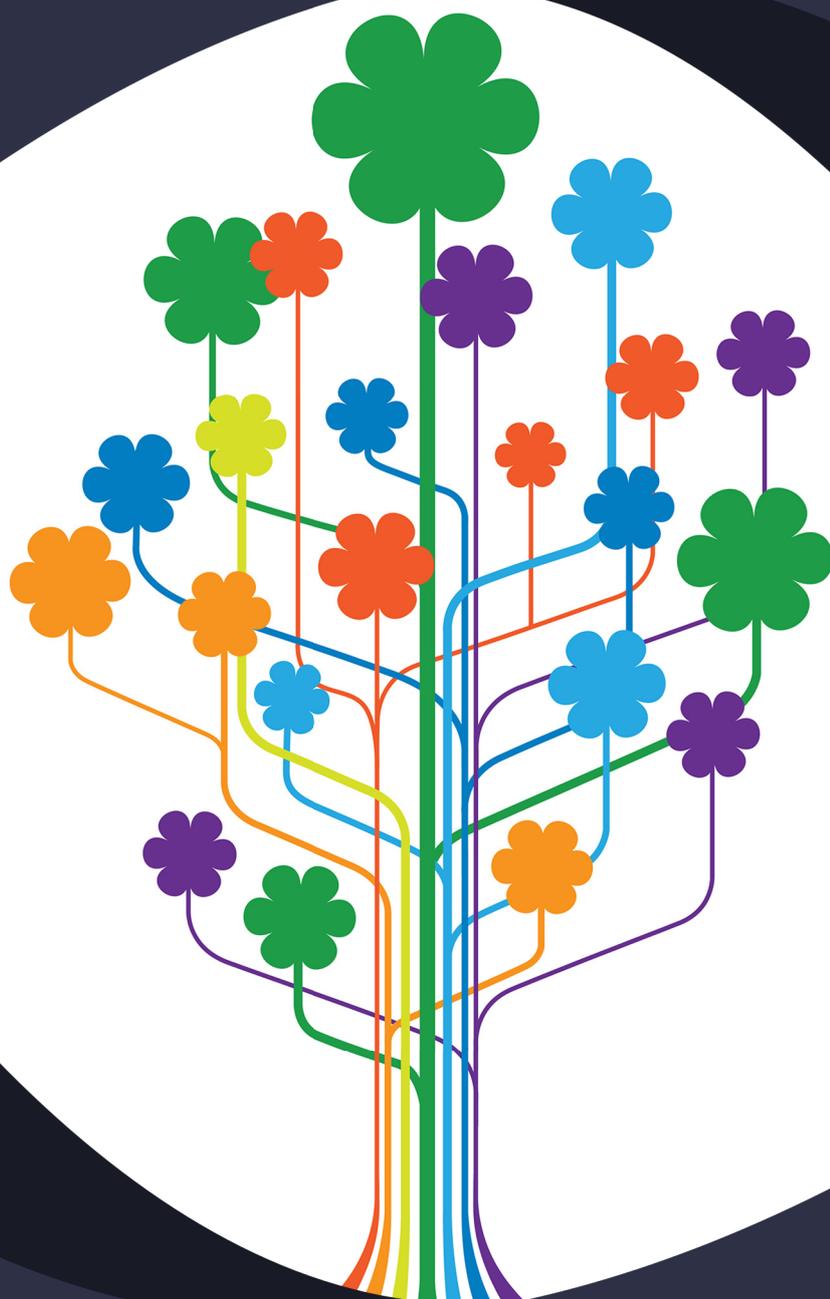


Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 2

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 Federaci 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

Atena
Editora

Ano 2019

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

Monique Vanzo Spasiani

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos – SP

RESUMO: Apesar do crescente reconhecimento sobre as questões da surdez, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) de alunos surdos no Brasil ainda apresenta lacunas, sobretudo no que tange aos materiais didáticos (MD) à disposição do professor. Pesquisas apontam para a importância dos MD na educação em LE e para a questão de que sua escolha/elaboração/adaptação deve ser consciente e coerente ao seu público-alvo (TOMLINSON, 2001; ALMEIDA FILHO, 2013; etc.). Assim, de maneira qualitativa-interpretativa e por meio de um estudo de caso (YIN, 2005), investigou-se quais características/aspectos presentes nos MD e estratégias de ensino (EstEn) os tornam favoráveis à aprendizagem de língua inglesa (LI) como LE de alunos surdos, considerando suas necessidades educacionais. Para isso, as aulas da disciplina de LI de uma turma mista (surdos e ouvintes) de uma escola pública inclusiva foram observadas e registradas em diário de pesquisa. Com auxílio ainda de questionários e entrevistas com alunos surdos, intérpretes educacionais de Libras e professor de inglês regente, refletiu-se sobre os tipos

de MD e EstEn que são pertinentes a esse contexto específico, com vistas a amparar o trabalho do professor. Baseada em autores como Lacerda, Santos e Caetano (2014), Sousa (2008, 2015) e Almeida Filho (1993, 2011), a análise dos dados construídos sugeriu que há dois importantes eixos nos quais os MD e as EstEn devem se respaldar para serem potentes à educação em LE de surdos: a visualidade e o paralelo entre línguas, sempre com foco na língua-estrangeira-alvo e sob o signo de uma perspectiva comunicativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem de Inglês como LE. Material Didático. Estratégias de Ensino. Educação de Surdos. Inclusão.

ENGLISH TEACHING TO DEAF STUDENTS: INSTRUCTIONAL MATERIALS AND TEACHING STRATEGIES

ABSTRACT: Despite the increasing recognition on the issues of deafness, the teaching-learning process of Foreign Language (FL) by deaf students in Brazil still present some gaps, especially regarding the instructional material (IM) available to the teacher. Researches point to the importance of the IMs in FL education and to the question that their choice/elaboration/adaptation should be conscious and coherent to their target audience (TOMLINSON, 2001;

ALMEIDA FILHO, 2013; etc.). Therefore, in a qualitative-interpretative way and through a case study (YIN, 2005), we investigated which characteristics/aspects present in the IM and teaching strategies (TE) make them favorable to the learning of English language as FL by deaf students, considering their educational needs. For this, the English language (EL) classes of a mixed group (deaf and hearing students) of an inclusive public school were observed and recorded in a research journal. In addition, with the aid of questionnaires and interviews with deaf students, Brazilian Sign Language educational interpreters and English teacher, we reflected about the types of IMs and TE that are pertinent to this context in order to support the teacher's work. Based on some authors such as Lacerda, Santos and Caetano (2014), Sousa (2008, 2015) and Almeida Filho (1993, 2013), the analysis of the data suggested that there are two important axes in which the IMs and TE must be based on to be potent in FL education for the deaf: *visuality and the parallel between languages, always focusing on the target foreign-language and through a communicative perspective.*

KEYWORDS: Teaching-learning of English as a FL. Instructional Material. Teaching Strategies. Deaf Education. Inclusion.

1 | PALAVRAS INICIAIS

Diversos autores (LODI, 2014; KOTAKI e LACERDA, 2014; etc.) têm discutido a respeito do crescente (re)conhecimento sobre as questões da surdez na atualidade. Entretanto, ao mesmo tempo em que consideram o período atual como o ápice da educação de surdos, reconhecem que há ainda algumas lacunas que necessitam ser preenchidas. O ensino e a aprendizagem de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) de alunos surdos é uma delas, principalmente no que tange aos materiais didáticos (MD) utilizados nesse processo. Isso porque, com a falta de formação profissional adequada para trabalhar com esse público, os professores de inglês e os intérpretes educacionais (IE) de Libras acabam se apoiando em MD impróprios, não favoráveis à aprendizagem desses sujeitos com necessidades educacionais tão singulares.

A verdade é que leis e direitos em prol do aluno e cidadão surdo e da formação de professores para trabalhar com esse público vêm sendo promulgados e difundidos em/por diversas instituições no país, embora sua implementação ainda seja um pouco tímida. Sobre isso, Tavares e Carvalho (2010) afirmam:

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/ Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, **na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares**, enfrentando dificuldades, [...] Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm

Ainda assim, é necessário mencionar que a Lei da Libras (nº 10.436/2002) foi uma das mais importantes conquistas dos surdos brasileiros, pois ela reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, sendo ela uma língua de natureza visual-espacial, com estrutura gramatical própria e independente da língua oral (BRASIL, 2002).

Segue-se à Lei da Libras, regulamentando-a, o Decreto nº 5.626/2005, que discorre detalhadamente sobre o significado do sistema bilíngue de ensino para os surdos e salienta o compromisso do Poder Público em efetivar políticas sociais para que eles usufruam de seus direitos de maneira plena. Tal Decreto também dispõe sobre a formação de professores de Libras e de professores bilíngues (Libras – Português), o que já é propriamente uma vitória, pois defende a formação acadêmica e continuada desses profissionais. No entanto, tais documentos não discutem com profundidade sobre a formação de professores de surdos de outras disciplinas educacionais (como LE, matemática, história, geografia, física, química etc.).

Diante desse cenário, percebe-se a tendência dos professores de LE de apoiarem as suas práticas pedagógicas com alunos surdos nos MD ao seu alcance, sobretudo no livro didático (LD). Pesquisas apontam para a importância dos MD no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e para a questão de que sua escolha/elaboração/adaptação deve ser consciente e coerente ao grupo de alunos a que se destinam (TOMLINSON, 2001; ALMEIDA FILHO, 2013; etc.). Pensando nisso, buscou-se com esta pesquisa investigar quais são as características e aspectos presentes nesses MD e estratégias de ensino (EstEn) que os tornam favoráveis à educação em LE de surdos.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para se chegar às discussões e reflexões aqui apresentadas, utilizou-se como procedimentos/instrumentos de construção de dados a observação escolar (registrada em diário de pesquisa) e questionários combinados com entrevista com alunos surdos, IE de Libras e professor de inglês. A pesquisa de campo foi desenvolvida em contexto de escola pública inclusiva bilíngue (Libras – português), localizada em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, e as aulas de inglês de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental foram acompanhadas, tendo o grupo sido escolhido por possuir alunos surdos dentre o seu total de alunos, formando uma turma mista (alunos ouvintes + alunos surdos), portanto.

Para garantir maior confiabilidade, validade e objetividade a esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso (YIN, 2005) de cunho etnográfico e de paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES,

1994), realizou-se a triangulação como recurso qualitativo.

3 | MD E ESTEN PARA SURDOS

Por meio deste trabalho, compreendeu-se que os materiais didáticos (MD) e as estratégias de ensino (EstEn), para serem pertinentes à aprendizagem de LI de alunos surdos, de modo que suas singularidades linguísticas e educacionais sejam reconhecidas e valorizadas, devem se nortear por meio de **dois importantes eixos** - um **visual** e outro **linguístico** - os quais, sozinhos, não atuam de forma satisfatória. Esses eixos, bem como as relações por eles estabelecidas, devem se localizar sob o signo de uma **perspectiva comunicativa** (ALMEIDA FILHO, 1993), com o propósito de promover experiências reais de comunicação e interação na língua-alvo.

Para MD, utilizou-se definição de Tomlinson (2001, p. 66): “[...] qualquer coisa que pode facilitar a aprendizagem de língua.” Para EstEn, a de Bordenave e Pereira (1982), a qual as compreende como um caminho escolhido, ou até criado, pelo professor para direcionar a aprendizagem do aluno.

3.1 Visualidade, com foco na LE

Conforme salientado por Strobel (2008), a visualidade é um dos traços mais marcantes da cultura surda. Outros diversos autores (PERLIN, 1998; CAMPELLO, 2008; SIMÕES *et al*, 2011; LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014) indicam essa singularidade, enfatizando que, para compensar a falta de audição, os surdos são sujeitos muito visuais, motivo pelo qual também se comunicam por meio de uma língua de modalidade visual-gestual, que é a Libras. Assim, assume-se que o entendimento e percepção de mundo dos surdos se dá por meio de experiências visuais - seja pela sua língua, seja por meio de recursos imagéticos -, o que colabora para a compreensão de que isso também valha para sua educação:

“[...] o ensino de alunos surdos se apoia em duas vertentes: o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual. [...] Devido às dificuldades para compreender as explicações verbais das professoras, a criança surda necessita do apoio de uma semiose particular: a semiose imagética (SIMÕES *et al*, 2011, p. 3609).

Sob essa perspectiva, concorda-se que a questão da Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008), por ser relevante na educação de surdos de uma forma geral, pode também contribuir para sua educação em LE, como indicam Lacerda, Santos e Caetano (2014) e os próprios alunos surdos participantes desta investigação (excertos 1 e 2):

Excerto 1

- [...] eu percebo que **para o surdo fica difícil sem imagem**. Usando a imagem é muito melhor. Porque para o ouvinte é diferente (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista; grifos nossos).

= **Excerto 2**

- Quando o professor usa a lousa é melhor, **porque eu visualizo**. Se ele explica, fica confuso. Ele escrevendo na lousa, **eu visualizo** e gravo (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Para os alunos surdos, a exploração da visualidade nas aulas de inglês é facilitadora, de modo que permite a eles uma organização visual e uma memorização dos conceitos. Além disso, o excerto 2 demonstra que a visualidade não significa só a presença de imagens em sua acepção tradicional, significa o apoio a questões visuais, a utilização de suportes e estratégias visuais, que podem ser desde escritos na lousa e filmes até tabelas, já trazidas em alguns LD, embora não com o foco na educação de surdos. Essa visualidade pode, inclusive, ser a da própria Libras, o que já justifica sua importância na educação de surdos:

Excerto 3

Diário de Pesquisa

Intérprete está um pouco atrasada em sua interpretação em relação à fala do professor. Essa “demora” é porque ela precisa ser o mais detalhista possível. Em alguns casos, não há tradução direta da LI para os sinais, então a IE tem que explicar “desenhando no ar” toda a situação. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Segundo o excerto anterior (excerto 3), que descreve uma situação de sala de aula, a visualidade da Libras se faz necessária e importante quando um conteúdo, que não existe em sinais, precisa ser explicado, fazendo com que a IE se utilize de todos os recursos que a Libras pode oferecer para dar conta da questão. Sobre a questão da visualidade especificamente dos MD e EstEn, o professor regente reforça:

Excerto 4

- Eu acho que o visual ajuda bastante. Quanto mais recursos visuais, eu acho que vai facilitando mais. **Materiais didáticos que se baseiem na visualidade** mesmo. (Leonardo – Professor Regente – Entrevista; grifos nossos)

Essa visualidade atribuída por Leonardo acaba por colaborar com a visão de Leffa e Irala (2012), concernente ao universo da Linguística Aplicada, que reconhecem o quanto os recursos extralinguísticos – como o universo das imagens – podem ser pertinentes ao ensino de uma LE, sobretudo porque há outras formas de produzir sentido para além da língua. Os dados coletados e analisados fazem diversas menções a essa visualidade, todas elas assinaladas como favoráveis ao aprendizado de LE de alunos surdos, as quais são pontuadas na Tabela 1.

Recursos Visuais:	Mencionados por:	Mencionados em:
I. Imagens (em sua acepção tradicional)	Alunos Surdos Intérpretes Professor Regente Pesquisadora	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa
II. Vídeos e Filmes	Alunos surdos Intérprete Atuante Professor Regente Pesquisadora	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa
III. Utilização da Lousa	Alunos surdos Intérpretes Professor Regente Pesquisadora	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa
IV. Tabelas	Alunos surdos Intérprete Atuante Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa
V. Mapas Conceituais	Intérprete Convidado	Entrevistas
VI. Dicionário Ilustrado	Professor Regente	Entrevistas
VII. Maquetes	Intérprete Convidado	Entrevistas
VIII. Apresentação de <i>Slides</i>	Intérprete Atuante Professor Regente Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa
IX. Aplicativos Digitais	Alunos Surdos	Entrevistas
X. Escritos no caderno e LD	Alunos Surdos Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa

Tabela 1 - Recursos Visuais mencionados como benéficos à aprendizagem de surdos nesta pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ademais, a visualidade pode ser também oportuna na educação de ouvintes, pois, assim como defende Gardner (1983), as pessoas se diferem, além de características físicas e psicológicas, na forma como aprendem; e há pessoas que aprendem com maior facilidade se o aprendizado for acessado de maneira visual. Em relação a essa temática, o intérprete de Libras ressalta:

Excerto 5

*- Eu acho que [...] geralmente **quando se prepara uma aula pensando em alunos surdos né eu acho que isso favorece muito a aprendizagem pros alunos ouvintes, não tanto o contrário**, porque às vezes quando você prepara uma coisa específica para ouvinte é: você envolve é: questões sonoras, auditivas que atrapalhariam o surdo. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevistas; grifos nossos)*

Em adição, se explorada satisfatoriamente, a questão imagética pode proporcionar aos alunos surdos não só o aprendizado de vocabulários e estruturas da língua, mas o Letramento Visual (LV) (REILY, 2003; BURMARK, 2008) em LE, já que esta imagem pode impulsionar diversos entendimentos. Essa possibilidade iria ao encontro do que é pontuado por Burmark (2008) sobre o LV, quando o autor enfatiza a necessidade de que nossos alunos, para que sejam visualmente letrados, aprendam a compreender, para além das palavras, imagens também, e, inclusive,

saibam produzi-las e utilizá-las em eventos comunicativos, sempre em benefício de suas aprendizagens.

3.2 Paralelos entre línguas, com foco na LE

Entende-se que o bilinguismo é a abordagem mais adequada e recomendada para a educação de surdos na atualidade (QUADROS, 1997; GUARINELLO, 2007; FALCÃO, 2010; CAMPOS, 2014). Ela pressupõe que os alunos surdos brasileiros se desenvolvam e aprendam por meio de duas línguas: a sua primeira língua (L1) - a Libras - e sua segunda língua (L2) - a língua portuguesa (LP) na modalidade escrita. De acordo com os pressupostos de Sousa (2014), mesmo que a educação de surdos preveja essa quantidade de línguas, maior se comparada a dos ouvintes, os objetivos do aprendizado de uma LE na escola não permitem que o seu ensino seja substituído pelo da L1 ou da L2. No entanto, é preciso que todas essas línguas estejam presentes nesse processo, assumindo papéis facilitadores para tal:

[...] a relação entre primeira língua, segunda língua e língua estrangeira será a de acrescentarem-se mutuamente, onde a experiência que se tem em uma será facilitadora para a aprendizagem e assimilação de outra, neste trabalho de aquisição de uma língua estrangeira por parte do aluno surdo (PESSANHA e SILVA, 2015, p. 11).

Essa relação mútua e facilitadora também se faz presente nos discursos dos profissionais participantes desta investigação. O professor Leonardo, por exemplo, ao ser perguntado sobre o que deveria conter uma atividade de ensino para que agradasse os alunos surdos e os fizesse aprender melhor o inglês, sugere que nela seja possível que se tracem:

Excerto 6

- [...] paralelos com as línguas que eles já têm domínio né. No caso dos surdos, tentar traçar um paralelo ali com a Libras né ou pelo menos com o português [...]. Se ele já aprendeu aquilo em português né, a dificuldade é menor no inglês. [...] Porque se é uma estrutura que você já tem um domínio né, para você aprender na outra língua, fica mais fácil (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista; grifos nossos).

Isto posto, recupera-se aqui a concepção de Vanek (2009), citada por Sousa (2015). A mesma defende a necessidade de que seja assumida uma perspectiva plurilíngue no ensino de línguas, sempre considerando as interações linguísticas que os indivíduos (aprendentes ou não, surdos ou ouvintes) estabelecem no decorrer de suas vidas. Essa concepção fica ainda mais clara quando se percebe a menção a todas essas línguas no discurso dos alunos surdos, indicando que, para eles, é imprescindível que, no ensino e na aprendizagem de inglês, suas outras línguas estejam presentes (L1 e L2) e que uma comparação entre elas seja possível (excertos 7 - 10), até mesmo por meio do recurso da tradução.

Excerto 7

- ALUNA: O que eu gosto mais nas aulas de inglês? Eu **gosto de tradução**, porque é melhor. **Eu vejo, comparo e aprendo inglês mais rápido.**

PESQUISADORA: Tradução para o português ou para libras?

ALUNA: **Os dois.** (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 8

- **Tradução para o português.** É porque ele [professor] não sabe Libras né. Por exemplo, **o professor pede a tradução do inglês para o português e eu faço também em libras.** (Natalie – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 9

- PESQUISADORA: O que precisa ter em um livro de inglês pra você surdo aprender melhor?

ALUNA: Para aprender melhor? Precisa de **tradução.**

PESQUISADORA: Tradução para o português ou para libras?

ALUNA: **Para o português ou para a Libras.** (Natalie – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 10

- Sim, são diferentes [LP, Libras e LI]. Por exemplo, Libras e inglês são diferentes, **precisa do português.** Alguns sinais do inglês não existem. (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista; grifos nossos).

Todos os excertos apresentados fazem referência ao português e à Libras, considerando-os como caminhos para se aprender LI, corroborando com o papel facilitador que, segundo Richards e Rodgers (2001) e Larsen-Freeman e Anderson (2011), as línguas dos alunos (a L1 e a L2, neste caso) devem cumprir no Ensino Comunicativo, perspectiva de ensino recomendada pelos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de LE moderna na escola. Os hábitos educacionais da aluna surda Natalie também retratam essa questão:

Excerto 11

Diário de Pesquisa

Aluna traz seu caderno para o professor tirar algumas dúvidas e, como estou ao seu lado, ela me mostra o que escreveu. No caderno, há expressões em inglês com o desenho dos sinais em Libras, os quais ela mesma desenhou. Está assim:



Not a lot

Não muito

Este caderno é de estudo à parte. Ela estuda em casa comparando a Libras, o inglês e o português. Pergunto se ela desenha os sinais sempre. Ela diz que sim, mas apenas em casa quando vai estudar. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Entende-se pelos comentários da pesquisadora e pela representação do caderno da aluna surda que a comparação entre línguas é uma estratégia de aprendizagem importante para ela, por isso a sua utilização para estudar em casa. Percebe-se que a aluna, ao desenhar os sinais, não deixa de fazer essa comparação com a Libras, ainda que o registro das outras línguas esteja na modalidade escrita. A LP, também, cumpre com a função de registrar significados e dúvidas em relação à língua inglesa, sobretudo no intuito de interiorizá-las e consultá-las depois.

Contudo, observou-se que muitas das práticas pedagógicas analisadas, ainda que se baseassem na visualidade e utilizassem a Libras por meio do IE, não desenvolviam a aprendizagem da LE de forma satisfatória, sobretudo, porque a forma escrita da LI não era trabalhada durante essas atividades, não resultando em possibilidades de aprendizagem da língua-alvo pelos alunos surdos. Como a Educação Bilíngue de surdos não prega o desenvolvimento da modalidade oral da LP, a aprendizagem da LI segue o mesmo caminho da L2: acontece por meio do desenvolvimento das habilidades escritas da língua - leitura (*reading*) e escrita (*writing*). Destarte, se os MD e EstEn não permitirem esse desenvolvimento, eles não são favoráveis ao ensino de LE a alunos surdos, i.e., se a língua inglesa não é apresentada graficamente durante a utilização desses materiais, essas aulas para os surdos são como todas as outras aulas de outras disciplinas, ainda que recursos visuais sejam utilizados.

Para que ele se efetive, então, defende-se aqui que todos os recursos visuais utilizados tragam, de alguma forma, a escrita da LI em seu interior. A visualidade é importante na educação em LE de surdos, conforme apontou a seção anterior, mas ainda mais essencial é o uso dessa visualidade **na língua, na língua inglesa**. Em relação a isso, aluna surda e a intérprete atuante apontam:

Excerto 12

- [para aprender melhor] Preciso do livro, professor e intérprete. Também livros coloca a imagem com o inglês. (Érica – Aluna Surda – Questionário)

Excerto 13

- O que tem que ter [em uma atividade para que os alunos surdos gostem e aprendam melhor]? Bom, é imagem no inglês. [...] quando você apresenta a

*palavra, por exemplo, “food”, **você apresenta a palavra e apresenta a imagem do que aquilo representa, certamente aquilo vai ficar internalizado.** Eles vão compreender, tem uma compreensão do que é aquilo, porque você apresenta a imagem e apresenta a palavra, então uma coisa tá ligada a outra, conectada a outra. (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos)*

Érica indica que precisa de imagens relacionadas ao inglês. Mariana, por sua vez, frisa a necessidade de que haja imagens aliadas ao inglês nos MD e EstEn, pois, se isso ocorrer, os alunos são capazes de reter melhor o conhecimento/conteúdo.

Assim, sob a perspectiva de que é preciso que haja a presença da LI em sua modalidade escrita nos MD e nas EstEn utilizados pelo professor ou pelo intérprete, principalmente para que eles se configurem como recursos de ensino de LE pertinentes, entende-se que o trabalho com a LI deve ser dosado de acordo com os níveis e as necessidades dos alunos surdos, não significando um bombardeio de registros escritos na língua-alvo e, muito menos, um bombardeio de imagens. É preciso que haja imagem e língua na medida, sempre em prol de um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido, segundo assinala Mariana:

Excerto 14

*- O que atrapalha, o que dificulta a aprendizagem do aluno surdo é:: do material didático são aqueles que apresentam textos, o que são todos, eles apresentam **muito texto e pouca imagem**, então o aluno ele não tem a oportunidade aprender o conceito (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos).*

3.3 Perspectiva comunicativa: uma necessidade

Por tudo o que foi exposto, compreende-se que é preciso cautela para que esse trabalho com a LI com alunos surdos seja feito por meio de uma perspectiva comunicativa, pois corre-se o risco, dada a quantidade de línguas a que os surdos são expostos, do ensino e da aprendizagem da LE se resumirem à mera transposição/tradução entre línguas. Nesse sentido, o estudo de Sousa (2008) é relevante, especialmente por apontar que o Ensino Comunicativo é bastante eficiente para a educação de surdos, muito mais que as abordagens tradicionais, como a gramatical por exemplo.

De acordo com as descrições e observações de sala de aula, há poucas oportunidades para que os alunos surdos (e também ouvintes) experienciem situações reais de comunicação e interação social na/e por meio da língua-alvo - característica essa que se relaciona ao Ensino Comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993) -, restando a eles oportunidades de trabalharem apenas com a gramática e com a tradução, ou seja, com a língua pela língua.

Excerto 16

- Uma coisa que o professor faz que eu acho bem legal, é:: ele apresenta o conceito e depois ele dá as frases para os alunos interpretarem em português, fazerem a tradução em português. Então isso é muito legal porque ele::/ além do

que ele escreve com giz colorido né para diferenciar as palavras pros alunos. E isso favorece demais, tanto os surdos como os ouvintes, é uma coisa que favorece muito. Sendo assim, é:: eles têm um aprendizado muito significativo nesse sentido né, porque, por exemplo, o professor ele apresenta o conceito pros alunos, ele explica aquele conceito e depois ele dá frases que tenham aquele conceito dentro né, por exemplo, dos tempos verbais né e tal. [...] os alunos têm que fazer uma retomada do que eles já aprenderam. (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista).

Mariana confirma o que vem sendo discutido até agora neste artigo ao defender o uso da lousa (visualidade), com a LI representada graficamente, e a comparação com o português, refletida na tradução das frases pelos alunos, como recursos bastante úteis ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE, de modo que faz com que os alunos articulem seus conhecimentos para completarem a atividade. Entretanto, de acordo com a própria nomenclatura utilizada aqui, eles são recursos, não significando que o ensino deva se resumir a eles, nem a aprendizagem muito menos a aprender estruturas gramaticais, copiar resumos e traduzir frases.

Deve-se atentar à forma como a visualidade e a modalidade escrita da língua-alvo são trabalhadas durante as aulas de LI como LE, devendo ser sempre sob uma perspectiva comunicativa, que permite o trabalho com a gramática, como indica Almeida Filho (2011a). O autor salienta que o Ensino Comunicativo não prevê o abandono total de estruturas e vocabulários, i. e., da forma, e tampouco, a proibição da tradução, isso significa utilizá-las com propósitos facilitadores da aprendizagem e, sobretudo, sob um novo olhar. Retoma-se aqui que a língua, entendida como comunicação e interação nessa perspectiva, pode cumprir com essa função em quaisquer habilidades da língua, inclusive na escrita, ou seja, também há comunicação e interação por meio do texto escrito (RICHARDS e RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011), o que parece viável aos alunos surdos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou oferecer condições para que se compreenda e se reflita a respeito dos MD e EstEn pertinentes e favoráveis ao ensino e à aprendizagem de inglês como LE de alunos surdos, com vistas a contribuir concretamente com esse âmbito, amparando o trabalho do professor de inglês, bem como o do IE de Libras, principalmente em sala de aula mista (com alunos surdos e ouvintes dentre o total de alunos).

Com isso, pretendeu-se defender o ensino de LI a alunos surdos como um meio de inclusão social, primeiramente porque apenas inseri-los no espaço escolar dos ouvintes, mas não lhes permitir o acesso aos recursos que poderiam facilitar o seu aprendizado não significa uma inclusão adequada (ROSA, 2006; LACERDA, 2006). Em segundo lugar, porque não possibilitar aos surdos, minoria linguística, a aprendizagem significativa do inglês como LE é colaborar, ainda mais, para a perpetuação do caráter elitista desde sempre atribuído a essa língua, além de

fortalecer as barreiras educacionais que sempre foram impostas a eles. Assim, esta pesquisa pode quebrar paradigmas e contribuir para intensificar o compromisso do ensino de LI na escola com uma sociedade mais ética, sem preconceitos e mais igualitária, que favoreça o aprendizado de todos, independentemente de classe social, limitações físicas ou diferenças linguísticas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: LOPES, A.; GOTHEIM, L. (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Gramática no Ensino de Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Orgs.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BRASIL. **Decreto nº 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>. Acesso em: 16 FEV. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURMARK, L. **Visual Literacy**: Learn to see, See to Learn. 2004.
- CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2008.
- CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.
- FALCAO, L. A. B. **Surdez, Cognição Visual e Libras**: estabelecendo novos diálogos. Recife: MEC/TEC-NET/IFET. 2010.
- GARDNER, H. **Frames of Mind**. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. 1983.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F. A Inclusão Escolar De Alunos Surdos: O Que Dizem Alunos, Professores E Intérpretes Sobre Esta Experiência. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V.; IRALA, V. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. 534 p.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, 10(2). 1994.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-74.

PESSANHA, A. P. B.; SILVA, S. P O ensino de língua inglesa a alunos surdos. **Cadernos do CNLF** (CiFEFil), v. XIX, p. 140-159, 2015.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus. 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROSA, A. S. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto De Vista**. Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006.

SIMÕES et al. Menos Do Mesmo: A Pedagogia Visual Na Construção Da L2. **VII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial Londrina**, Novembro, 2011.

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)** Tese – Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.

SOUSA, A. N. **Surdos Brasileiros Escrevendo Em Inglês: Uma Experiência Com O Ensino Comunicativo De Línguas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. 2008.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

TAVARES, I. M. S; CARVALHO, T. S. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. In: **Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social**, 2010. Maceió. V EPEAL.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.E E NUNAN, D. (Eds). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

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