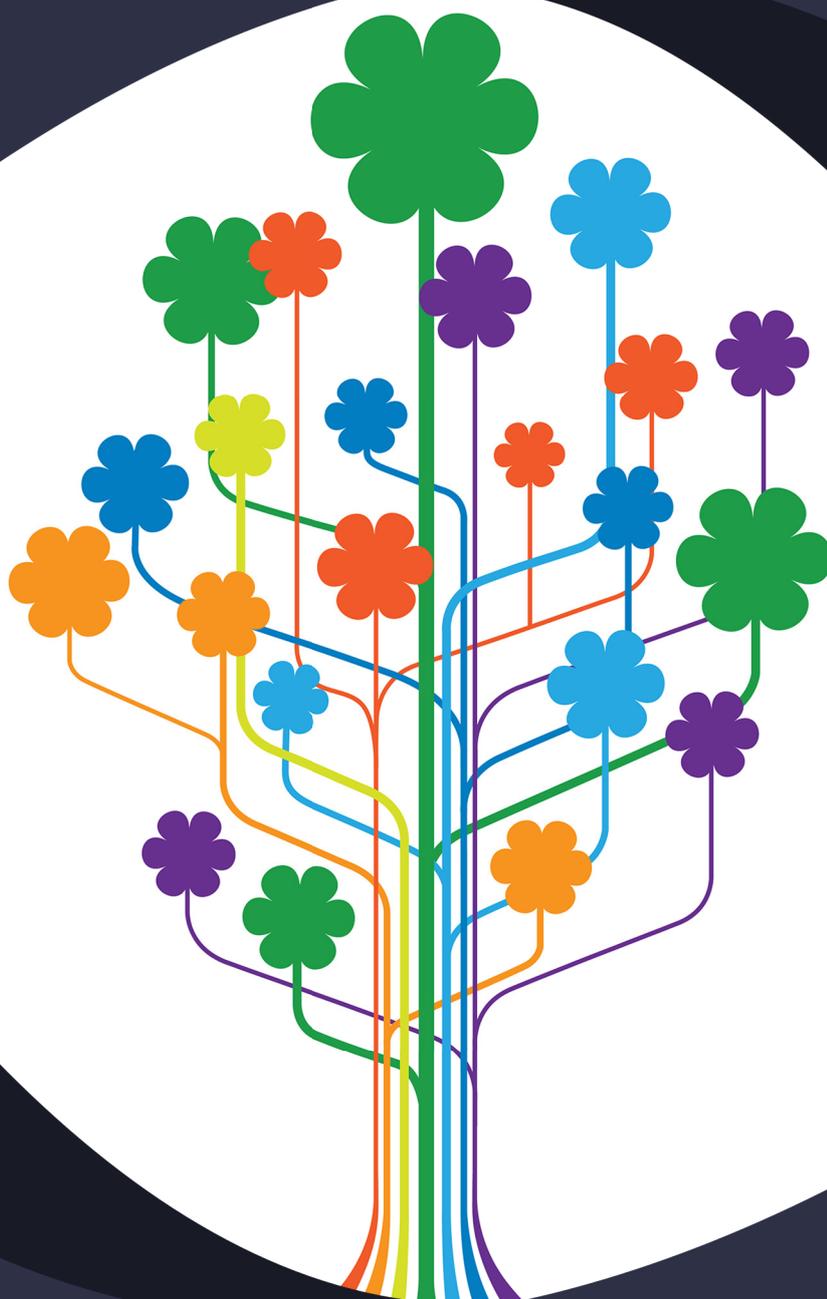


Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 2

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 di 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

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

O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE DIFERENTES FIGURAÇÕES ESCOLARES

Keli Simões Xavier Silva

Doutoranda em Educação no PPGE/UFES.

Professora Assistente do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH /UFES/ CEUNES). Membro do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq), do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) do Centro de Educação da Ufes, e do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares (CNPq/UFES).
keliletraslibras@hotmail.com

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Assistente do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. Membro e pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq).
euluzejunior@gmail.com

RESUMO: Neste texto, temos como objetivo discutir a inserção do tradutor intérprete de Libras no contexto educacional, a partir do aporte teórico-metodológico de Norbert Elias, adotando a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. A partir de Elias (1994), compreendemos mediante

a Sociologia Figuracional que as relações humanas de maneira processual sem perder de vista as dimensões micro e macro sociais que atravessam os fenômenos sociais. Além disso, superamos a dicotomia indivíduo x sociedade que predominantemente é aceita. Nessa direção, entendemos que as sociedades são configuradas por indivíduos conectados, interdependentes, de suas línguas, de seus pensamentos, de seus conhecimentos, de suas aprendizagens e de diversas outras coisas. No que tange a Educação de Surdos e Libras, Lacerda (2009), Lopes (2007), Vieira-Machado (2007), entre outros, serviram de base. Além de Bakhtin (2006) que nos auxiliou na discussão de concepção de língua e relação pensamento e linguagem. O artigo inicia versando sobre o trabalho de tradução e interpretação, em seguida apresenta a Sociologia Figuracional, posteriormente indica e discute, como resultado deste estudo, três figurações de escolas em que o tradutor intérprete de Libras encontrou-se/encontra-se/se encontrará para a promoção de uma educação bilíngue inclusiva. Por fim, retoma o seu problema norteador e o analisa mediante a elaboração conceitual eliasiana de relações de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Tradutor Intérprete de Libras. Educação. Norbert Elias

INTRODUÇÃO

Neste texto, temos o objetivo discutir a inserção do tradutor intérprete de Libras no contexto educacional, a partir da sociologia figuracional de Elias (1994). No delineamento desta produção, em termos teórico-metodológicos, nos debruçamos em aspectos dos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias, especificamente no conceito de figuração. Nessa direção, entendemos a partir do autor que nas sociedades os indivíduos têm procurado diferentes maneiras de se legitimarem e estabelecerem modos de se relacionarem e de conduzirem uns aos outros.

Assim, entendemos a partir do estudo de Santos (2006), que inicialmente, os intérpretes tiveram seus saberes-fazeres constituídos em espaços religiosos ou de cunho familiar. Por isso, o aprendizado da língua de sinais e, conseqüentemente, a formação dos tradutores intérpretes de Libras por anos ficou limitada a esses contextos.

Entretanto, compreendemos que do profissional tradutor intérprete de Libras é esperado o versar, conduzir, transpor informações que serão dadas em Libras para o Português e do Português para Libras nos mais diversos contextos, para tanto, este profissional deve conhecer profundamente as línguas envolvidas no processo, fazendo com que as informações dadas em uma língua cheguem o mais apropriadamente possível à outra, preservando assim as estruturas gramaticais das línguas envolvidas. Mas ao dimensionarmos o nosso olhar a respeito da língua e da palavra à tradução e interpretação de Libras, percebemos que não se trata de um mero processo de codificação e decodificação de informações. Perpassa pelos sujeitos envolvidos, as constituições históricas e sociais em que estes estão imersos, representando assim a negociação dos possíveis sentidos que são produzidos nas distintas línguas.

A partir desse entendimento inerente ao ato de traduzir/interpretar nos voltamos ao foco desse artigo, o tradutor intérprete de Libras educacional, que suscita em nós o seguinte problema: Quais as potencialidades e limites da inserção desse profissional nas diferentes figurações escolares em que o estudante surdo se encontra? Uma vez elucidado nosso problema de pesquisa, buscamos dialogar com o mesmo a partir do procedimento metodológico denominado pesquisa bibliográfica, a qual se insere, neste estudo, no contexto da pesquisa exploratória.

Pensar a inserção do tradutor intérprete de Libras no contexto educacional é, também, discutir a educação inclusiva para surdos. Como fios que se entrelaçam, o estudante surdo, os estudantes ouvintes, o tradutor intérprete de Libras e o professor regente compõem a figuração da sala de aula que, no contexto brasileiro, inscreve-se na perspectiva da Educação Inclusiva. Ocorre que, vivenciamos um tempo no qual o tradutor intérprete de Libras educacional está envolto em diferentes figurações.

Iniciando um tear com o “fio” da Educação Inclusiva compreendemos a partir

de Kassir (2011), que os percursos que a *Educação Inclusiva* vem atravessando no Brasil, demonstram que a noção de uma educação segregada para as pessoas com deficiência, inicialmente relacionada com a concepção de Educação Especial, tem se reconfigurado frente aos diversos acordos internacionais e dispositivos legais assinados pelo governo brasileiro, os quais fazem com que perspectiva inclusiva ganhe força, devendo todas as instituições escolares e profissionais da educação – e não somente aqueles especializados – receber e atender o estudante com deficiência, o que acaba por promover o esvaziamento e, possível, fechamento das instituições escolares especiais.

Circunscrito na complexidade dessa discussão entre *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*, que entre si já formam uma configuração, surge outro “fio” que ao se apresentar, tensiona tal figuração e a reconfigura, é a *Educação de Surdos*. Com o deslocamento da visão clínico-terapêutica para a perspectiva cultural da surdez, em que o sujeito surdo é concebido como minoria linguística (LOPES, 2007), ganha força a reivindicação de que a escolarização de pessoas surdas seja pautada nos princípios da Educação Bilíngue tal qual acontece com outras minorias linguísticas.

Diante dessa nova figuração que é estabelecida entre Educação Inclusiva e Educação de Surdo, desponta um novo “fio” que é a concepção de Educação Bilíngue para Surdos. Esta concepção é entendida de duas maneiras distintas que, Silva e Oliveira (2016) esclarecem salientando que uma é pautada na Educação Especial pela via da inclusão, na qual basta a inserção do tradutor intérprete de Libras educacional, e a outra fundamentada visão cultural da surdez, em que os surdos são parte de uma comunidade de falantes de uma língua minoritária no Brasil.

Diante desse emaranhado de fios pensemos em cada um dos fios. Que estes são singulares e apresentam propriedades, origens e cores distintas. E mesmo assim, eles se inter cruzam formando uma rede. Talvez as perguntas que surjam sejam: “é possível tecer uma rede com fios tão diversos?” Se a resposta teimar em ser um *sim*, a outra questão que desafiará, “essa rede funcionará?”. São essas as questões que cotidianamente indivíduos signatários de cada uma das perspectivas apresentadas acima intentam responder.

Ao que tudo indica ambos têm em comum o objetivo de viabilizar uma escolarização que possibilite ao estudante surdo acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, o “xis” da questão é “de que maneira?”. Parece-nos claro que não há consenso na resposta de tal pergunta. Enquanto um grupo advoga a necessidade de todos os alunos estarem juntos, marcando a heterogeneidade na escola, visto que a humanidade já passou por muitos processos nefastos de segregação e discriminação, o outro defende a manutenção de espaços escolares específicos em que os conhecimentos sejam mediados diretamente na língua natural do grupo em questão, haja vista que a pensamento e linguagem estão extremamente implicados e tradução nesse processo pode incorrer em obstáculo. Na intenção de dialogar com tal questão iremos, mais a frente e a partir da sociologia

figuracional de Elias (2006), descortinar três figurações de educação bilíngue inclusiva para surdos a partir do tradutor intérprete de Libras educacional.

NORBERT ELIAS: PARA ALÉM DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

No curso da vida, passamos a resistir às tensões oriundas de formações sociais que, em algumas ocasiões, visam fragmentar o conceito de humanidade. O conceito de figuração nos oferece condições para que pensemos em pessoas tanto como indivíduos quanto como sociedades. Desse modo, podemos entender que esse conceito objetiva o afrouxamento do discurso e a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade.

Compreendemos, em Elias (2006), que o padrão mutável é criado pelo conjunto de indivíduos, pelas ações nas relações interdependentes, ou seja, observamos que dada figuração, constitui uma rede flexível e tensionada. A interdependência entre os indivíduos é a condição para que formem uma figuração, sendo que essa rede pode ser caracterizada como de aliados quanto de adversários – nesse caso, entendemos que sem a presença dos indivíduos, não seria possível estabelecermos uma figuração.

Na concepção de Elias (2006) os seres humanos formam figurações uns com os outros em decorrência do modo de vida, da transmissão do conhecimento passado de geração em geração. A partir do autor pode-se enfatizar que “[...] as sociedades humanas não são simplesmente um aglomerado cumulativo de pessoas” (p. 26), os indivíduos reúnem-se sempre em figurações diferentes e específicas. Nesse sentido, para Elias (2006) só é possível compreender as maneiras, os comportamentos, as ações individuais e, mesmo, a direção das configurações que os indivíduos constituem, considerando o fluxo das interdependências.

Assim, na esteira eliasiana, neste ensaio propomos compreender a dinâmica social que se dá na medida em que assimilamos que os intérpretes de Libras são, metaforicamente falando, como fios que ao se relacionarem com outros tantos, tecem figurações diversas. Nessa direção, traremos uma discussão de três tipos de figurações de escolas em que o tradutor intérprete de Libras encontrou-se/encontra-se/se encontrará para a promoção de uma educação bilíngue inclusiva.

FIGURAÇÃO “ESCOLA DOS SURDOS”

Pensar em figurações de escola que sejam especificamente de surdos e tentar imaginar nela a presença do tradutor intérprete de Libras é algo que a primeira vista pode parecer incoerente. Para melhor situarmos a possibilidade da inserção desse profissional neste contexto, necessitaremos fazer uma pequena viagem no tempo.

Vieira-Machado (2007) ao retratar as escolas orais das décadas de setenta

a oitenta, demonstra que mesmo durante o oralismo os surdos encontravam estratégias e formas de se comunicar por meio dos sinais, contudo, o objetivo maior daquelas instituições era desenvolver a fala oral desses surdos, de modo que os conhecimentos que eram ofertados em nada se aproximavam daqueles ofertados nas escolas voltadas para os ouvintes.

Destarte, podemos inferir que embora a figuração “escola dos surdos” existisse, ela, neste período histórico, não oferecia condições de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. De modo algum essa é a figuração que o grupo que mencionamos anteriormente, como defensores de uma escola onde todo o processo de ensino e aprendizagem se dê diretamente em Libras, defende.

A figuração de escola que queremos apresentar aqui e pensar o tradutor intérprete de Libras educacional, é outra. Trata-se de escolas semelhantes as escolas comuns que temos hoje, com exceção de um detalhe, a língua de instrução que seria Libras. Dizer que tal escola teria a Libras como língua de instrução, não é retomar o modelo tradicional de escola especial, em que o currículo se concentra muito mais no trabalho de conhecimentos elementares. Também não é uma escola em que todos os processos de ensino tomam como parâmetro a língua portuguesa e são traduzidos/interpretados para a Libras. Seria uma escola em que o currículo praticado seria o mesmo que é trabalhado em qualquer outra escola. Nela os professores ministrariam aulas diretamente em Libras.

Tal figuração de escola dias atuais pode causar estranheza, especialmente quando se agrega a ela o adjetivo “inclusiva”. Portanto, torna-se primordial destacar que o que se entende por inclusão nesse contexto é para além da presença de surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar. É o oferecimento de conhecimentos aos estudantes surdos que proporcione as mesmas condições de existência que são ofertadas para os que ouvem, para que assim, surdos e ouvintes juntos possam compartilhar a vida social.

Pode-se perceber nessa figuração de escola que o profissional tradutor intérprete de Libras deixa de estar implicado nos processos de ensino aprendizagem, passando a exercer uma função técnica, atuando apenas em ocasiões em que ocorra o encontro entre surdo e ouvinte que não tenham uma língua em comum.

Como em qualquer figuração em que as relações que se estabelecem no seu interior apresentam tensões, nesta também há. A primeira delas é o fato de a criação de escolas específicas denota que não serão várias na mesma região, o que dificulta o acesso de todos à educação. A segunda, é que o aprendizado e fluência de qualquer língua, demanda de muito tempo e o mesmo acontece com a Libras, desse modo, ter professores nas diversas áreas de conhecimento que sejam fluentes em Libras parece ser algo pouco provável. A terceira, e última, é que a volta a instituições específicas, mesmo havendo uma outra proposição pedagógica, pode remontar um sistema de estigmatização social em que se construa a noção de que cada um tem o seu lugar específico na sociedade.

Longe de querermos responder tais tensões, seguiremos o texto apresentando outras figurações que podem, ou não, oferecer melhores alternativas para os obstáculos apresentados.

FIGURAÇÃO “ESCOLA COM SURDOS”

Nessa figuração as escolas, intituladas como inclusivas, devem ter espaços que recebam todos os alunos e devem se reestruturar dando condições de acesso e permanência a eles, o que em nosso ver, é algo muito positivo uma vez que democratiza o ensino, oportunizando a todos o acesso à educação na sua dimensão escolar.

Nas salas de aula onde houver a presença de alunos surdos e ouvintes, se fará necessário a inserção do tradutor intérprete de Libras educacional, o qual segundo os documentos oficiais deve, além de interpretar os conteúdos em sala de aula, mediar a comunicação com todas as pessoas da comunidade escolar em todos os eventos de caráter educacional (BRASIL, 2007).

No entanto, é importante destacar que a presença de tradutores intérpretes de Libras no contexto educacional, ao contrário do que somos levados a pensar, ainda não tem resolvido a questão da educabilidade do estudante surdo (LACERDA, 2009) e diversos fatores são apontados como causadores desse insucesso.

Inicialmente a própria questão do movimento de tradução/interpretação é um empecilho. Partindo do pressuposto que, “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 66), compreendemos que as escolhas feitas pelos profissionais intérpretes de Libras serão produto do arcabouço social e histórico em que esteve imerso. Influenciará diretamente na sua atuação o quanto ele conhece do assunto traduzido/interpretado.

Outra questão é a formação desse profissional tradutor intérprete de Libras educacional, que de maneira geral tem maior concentração no domínio da língua e nos estudos sobre tradução/interpretação. Indiscutivelmente tais aspectos são importantes, contudo, em se tratando do processo educativo, não são suficientes. Imaginemos um tradutor intérprete de Libras educacional que tem pouca afinidade com os conteúdos de uma determinada disciplina. Fatalmente, isso interferirá nas suas escolhas na hora da tradução/interpretação em sala de aula.

Por fim, mas ainda sem esgotar os diversos fatores mencionamos anteriormente, tem a questão da fluência em Libras. Essa pode ser vista por duas perspectivas. A primeira é o grande número de surdos que chegam a educação básica sem ter fluência em Libras, pois não possuem em seus lares interlocutores nessa língua. Para esses a necessidade que se impõe é a de pares linguísticos, que possibilitem aos mesmos processos de aquisição de língua e linguagem durante o processo de

escolarização. Para esses alunos, o tradutor intérprete não cumpre sua função. Por mais que esse profissional se proponha ser o par linguístico, assumindo assim a descaracterização de sua função, o que acontecerá na prática é uma espécie de tutoria em que tal profissional ficará a cargo de cuidar desse aluno. De certo que alguns avanços acontecerão no sentido do aprendizado da língua, e até mesmo dos conhecimentos trabalhados em sala, porém a pergunta que paira é: se esse estudante surdo estivesse com outros alunos surdos fluentes em Libras, bem como o professor, ele não teria um desenvolvimento linguístico e cognitivo maior?

A segunda perspectiva a respeito da falta de fluência está relacionada ao próprio tradutor intérprete de Libras. Infelizmente, não é incomum nos depararmos com pessoas que ocupam os postos de tradutor intérprete de Libras educacional, mas não são fluentes em Libras (XAVIER,2012). Esta situação é decorrente da grande demanda surgiu após a difusão do pensamento inclusivo, na sua forma restrita, e sanção da lei e decreto de Libras. Tal cenário evidenciou a carência de mão de obra qualificada para tradução/interpretação da Libras. Frente a esse panorama, muitos sistemas de ensino reduziram as suas exigências para contratação de tradutores intérpretes de Libras educacional, admitindo até mesmo pessoas que apresentassem cursos básicos de Libras com carga horária não superior a 240 horas ou cursos de especialização com as mesmas ementas dos cursos anteriormente mencionados.

Diante de tudo que foi exposto, vale nos questionarmos: será que tal figuração contempla a amplitude do caráter *inclusivo* e *bilíngue* que os diferentes grupos reivindicam? Certamente, tal questão se desdobra em outros tensionamentos que, por ora, não daremos conta de responder, mas nos proporciona a possibilidade de lançarmos novos olhares sobre o mesmo, elaborarmos novas respostas para velhas perguntas. Para tudo isso, que seguiremos nesse exercício de pensar as figurações de educação bilíngue inclusiva para surdos a partir do tradutor intérprete de Libras educacional. O que nos leva a terceira figuração a seguir.

FIGURAÇÃO “ESCOLA DOS SURDOS E DOS OUVINTES”

Não por acaso escolhemos trazer essa figuração por último. Ela representa, talvez, uma tentativa de afrouxar as diversas tensões que apresentamos acima. Nessa figuração de escola o tradutor intérprete de Libras educacional ganha um destaque intermediário, uma vez que ele se fará presente em sala somente quando o estudante surdo já estiver se apropriado da dinâmica da instituição escola, quando já tiver compreendido seu papel de aluno em tal instituição e, sobretudo, quando o processo de aquisição de linguagem através da Libras não se constitua mais como um problema. A organização de tal escola se daria da forma a seguir.

No plano da distribuição geográfica, estas escolas seriam pensadas estrategicamente pelos municípios e/ou regiões. Cada região composta por municípios mais afastados dos conglomerados urbanos, e cada microrregião administrativa

dos municípios populosos e extensos, selecionariam escolas para serem escolas referências, ou escolas polo, no tocante a educação de surdos.

Voltando a pensar no plano organizacional de cada escola, esta seria aberta para alunos surdos e ouvintes e seguiria a mesma composição de Ensino Fundamental atual e o currículo obedeceria ao praticado nas demais escolas. No entanto, no primeiro segmento do Ensino Fundamental as turmas se organizariam de acordo com a língua de instrução. Por exemplo, no 1º ano “A” a língua de instrução será Libras, no 1º ano “B” a língua de instrução será o português. Na turma A, os professores que lecionarão serão fluentes em Libras e proficientes em português, de modo que possam trabalhar todos componentes curriculares em Libras, bem como, ensinar o português na sua modalidade escrita. Na turma B, por sua vez, tudo será ensinado por meio do português e terá também a disciplina Libras como componente curricular. É de extrema relevância que destaquemos que não estamos falando de classes especiais, nem tão pouco de salas de recurso ou multifuncionais. Estamos falando de salas de aula regulares, em que a língua de instrução é a Libras.

Essa organização possibilitaria diversos ganhos, dos quais destacaremos cinco. Primeiro, os alunos que por ventura chegassem ao Ensino Fundamental sem aquisição da Libras, desenvolveriam o processo de aquisição de linguagem através da Libras através do contato com os pares linguísticos. Segundo, seriam expostos aos mesmos conhecimentos que todos os outros são, o que possibilitaria uma aprendizagem mais equiparada entre surdos e ouvintes. Terceiro, aprenderiam, tal qual qualquer aluno a dinâmica da escola, onde há o professor, que ensina/medeia os conhecimentos, e os coleguinhas, com os quais se obtém contato com diferentes hábitos, costumes e realidades. Quarto, aprenderiam o português através de uma metodologia apropriada ao aprendizado de uma segunda língua. Quinto, as crianças ouvintes também aprenderão Libras e ambas, surdas e ouvintes, poderão interagir em momento extraclasse, como recreios, torneios e festividades escolares.

No segundo segmento do Ensino Fundamental, todos os alunos estariam juntos. A partir desse segmento haveria a presença do tradutor intérprete de Libras educacional, desse modo, o aluno surdo teria uma base bem constituída, o que ajudaria a diminuir as dificuldades que ele enfrenta no modelo educacional vigente. No tocante aos complicadores, inclusive os que apresentamos nas figurações anteriores, apontaremos considerações que acreditamos dialogar com eles.

Sobre a questão da dificuldade de acesso a tais escolas. Uma vez que elas estariam em regiões estratégicas e poderiam estar em localidades um pouco mais afastadas do lar dos alunos surdos. Acreditamos que a garantia de transporte gratuito para esses alunos, fosse por ações assistenciais como o “vale social”¹ ou a disponibilização de ônibus escolares, diminuiria as dificuldades de acesso. Garantir transporte para que os surdos viessem a estudar nas escolas referência não é algo tão estranho e impraticável, basta analisarmos a política de transportes para

1. Assistência garante, mensalmente, o valor da passagem do transporte público da região.

estudantes da zona rural. Esta política acontece porque objetiva garantir o acesso de todos à educação, ou seja, a motivação é a mesma, o acesso à educação.

Falando agora de outro complicador, iremos nos ater as dificuldades encontradas pelo tradutor/intérprete para exercer sua função. Sobre esse assunto, a questão da complexidade do ofício de traduzir/interpretar permanece, pois é algo que se impõe a qualquer contexto que envolver duas línguas, contudo, ela é, de certo modo, atenuada com a vivência prévia do aluno durante o primeiro segmento, nas salas língua de instrução Libras, pois como dissemos anteriormente a base já terá sido constituída. Mas ao que tange às dificuldades que o tradutor intérprete de Libras educacional pode encontrar nas disciplinas com as quais ele tem pouca ou nenhuma afinidade, é possível pensar que com a concentração da educação bilíngue para surdos em determinadas escolas, viabilizaria mão de obra excedente o suficiente para se ter tradutores intérpretes por área de conhecimento, tal organização possibilitaria a estes profissionais atuação em áreas que eles tenham afinidade, além de uma jornada de trabalho que favoreça a realização de planejamentos.

Para finalizarmos a discussão sobre essa de figuração escolar, que mais se caracteriza como uma anseio de uma figuração futura, gostaríamos de destacar que nela a dependência do estudante surdo em relação ao intérprete seria menor, pois, além do aluno surdo já ter tido acesso ao português de maneira apropriada, os alunos ouvintes também terão aprendido a Libras, o que viabilizaria uma melhor inter-relação desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face ao término desse artigo, encontramos aqui nessas últimas palavras, circunstanciais, o espaço para tecer algumas mais algumas considerações. Na esteira de Elias (2006), compreendemos, que a partir da legitimação da Libras e, conseqüentemente, da acentuada participação do tradutor e intérprete de Libras educacional nas figurações sociais, principalmente, nas instituições de ensino, novas tensões emergem e criam novos modos de se relacionarem e conduzirem os comportamentos de todos.

Assim, discutir a construção de uma política de educação bilíngue inclusiva para surdos, perpassa por um processo de inter-relação, na qual, indivíduos surdos, e pessoas simpáticas as suas reivindicações, tensionam as secretarias de educação, as políticas educacionais e os dispositivos legais, no sentido de buscarem o equilíbrio nas relações de interdependência nas quais estão inseridos. Sendo assim, pensar a viabilidade legal da figuração “escolas dos surdos e dos ouvintes”, na Sociologia Figuracional é também batalhar por significações outras das leis e decretos. Nas palavras de Sobrinho, Alves e Costa Junior (2016, p. 171)

[...] são de responsabilidade da sociologia não somente a interpretação das

forças compulsivas que agem sobre os seres humanos e suas figurações em sociedades empiricamente observáveis, mas, também, produzir outros conceitos que possam ser utilizados às especificidades e representações sociais do homem.

Mediante essa noção de liberdade para de produção de outros conceitos, trazemos a baila o decreto 5.626/2005. Em seu texto, ao tratar da garantia do direito a educação das pessoas surdas, aponta que as instituições de ensino, deverão garantir a inclusão dos estudantes surdos por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua portuguesa. (BRASIL, 2005, art.22)

Observemos que no inciso I consta “escolas e classes de educação bilíngüe”, já no inciso II registra-se “escolas bilíngües ou escolas comuns”, podemos notar que ambos incisos compartilham a possibilidade de escolas bilíngües, porém somente no segundo inciso a escola comum é mencionada. Isso denota uma diferenciação entre a significação de cada um desses espaços. Para auxiliar na compreensão da distinção do que viria a ser tais espaços, o parágrafo 1º do mesmo artigo esclarece “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Sendo assim, pensar em limites para a implantação de escolas na figuração que apresentamos por último, é prender-se em visões equivocadas do que seria educação bilíngüe inclusiva para surdos. As potencialidades, por sua vez, se inscrevem nas múltiplas possibilidades que temos de ressignificar o que está posto e alçarmos novos voos, redimensionando o saber e o fazer do tradutor intérprete de Libras educacional.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_da.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/>

[administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/decreto_5626_2005.pdf](#)>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios**: Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, SP, v.17, p. 41-58, maio/ago, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Keli S. X., OLIVEIRA, Ivone M. **O trabalho do intérprete de Libras na escola**: Um estudo de caso. Educação e Realidade, Porto Alegres, n. 3, p. 695 - 712, Jul/Set , 2016.

SOBRINHO, Reginaldo Célio, ALVES, Edson Pantaleão, COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da Costa. **O intérprete de libras na formação de estudantes surdos no ensino superior brasileiro**. Revista (Con)textos Linguísticos, Vitória, vol, 10, nº 15, p.168-182, 2016.

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