



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão

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: Rafael Sandrini Filho
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 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)	
A185	<p>Ações e implicações para a (ex) inclusão [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: Word Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-709-3 DOI 10.22533/at.ed.093191510</p> <p>1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 305.560981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”. Peter Mittler

O exercício de ouvir tanto professores quanto alunos para entender as situações de exclusão e de inclusão em sala de aula foi um marco para a construção de identidades docentes. A busca por olhar para a sala de aula como um espaço social, que abriga diferentes grupos que se entrelaçam e se descontroem na busca pelo direito a conquistar conhecimentos, sejam formais ou sejam informais, é uma caminhada prazerosa, entender o outro é um instrumento de crescimento próprio, é um exercício de incluir.

Há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, ai submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2007,p.251).

Foucault (2009. p.50) já dizia que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”. Entendo que cada época produz determinadas verdades que se estabelecem mediante práticas, discursos, modo de ser e de viver. Com essa atmosfera não é possível dizer qualquer coisa sobre algum assunto: o que é dito está regulado pelo que é possível e permitido ser dito. Assim, dizer o novo é difícil, pois envolve o que pode ser dito em determinado momento.

Pode dizer o novo está inscrito também na possibilidade de pensar, discutir e tensionar o que já foi dito. Mesmo sabendo que há todo um contexto que regula o que se diz, a novidade está em perceber nas recorrências e nas diferenças o que ainda pode ser dito sobre a inclusão escolar.

A preocupação de (Foucault, 2000) não residia na busca de uma verdade preexistente, e sim no modo como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros, ou melhor, como são autorizados, aceitos, validados os diferentes discursos nos espaços sociais e como eles circulam nesses espaços. Assim para Foucault “ a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade com verdadeiros.

Segundo Bourdieu (2002, p.47): A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. Os professores ajudam a construir a situação de invisibilidade do aluno quando deixam de enxergar suas necessidades de uma atenção mais individualizada.

A escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, em que se via e/

ou atendia apenas crianças tidas como normais. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem. A entrada das crianças com necessidades educativas especiais na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, como se verá adiante, todavia ainda há muito a fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade. Assim, as reflexões a respeito de como fugir e/ou contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, que costumam fazer parte dos espaços educacionais, constitui imperativo no presente, tanto para profissionais ligados a educação como à agentes de pesquisas de cunho teóricas sobre esse setor da educação. Deste modo, o presente trabalho aborda o tema da diversidade e inclusão escolar, assim como as questões ligadas ao currículo e formação de professores para o exercício dessa prática inclusiva e aberta a diversidade.

De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva voltada para atender a diversidade, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua. Além disso, deve-se investir na construção de uma escola com ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões. Concluindo, a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressalva-se que os assuntos nele tratado não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, todavia apresenta-se como um ponto de vista sobre o tema, exigindo mais aprofundamento em outras áreas.

A questão dos direitos humanos envolve valores ou direitos agregados à natureza intrínseca da pessoa humana, e sua conquista está ligada às lutas e movimentos sociais que marcaram a história da humanidade. São direitos inatos e imanentes a sua própria natureza, a sua própria essência; por isso são considerados atemporais, inalienáveis e imprescritíveis

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
TRILHAS, CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA DIVERSIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.0931915101	
CAPÍTULO 2	15
A INFLUÊNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MATERNAL	
Isabela Meirelles Martins Vasconcellos	
Flávia Barbosa da Silva Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.0931915102	
CAPÍTULO 3	26
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESVELANDO AS (IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS	
Ezer Wellington Gomes Lima	
Ester Vitória Basílio Anchieta	
DOI 10.22533/at.ed.0931915103	
CAPÍTULO 4	38
PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES PROTETORAS E LINHA DE CUIDADO CONTRA A NEGLIGÊNCIA E MAUS-TRATOS	
Eliamar Godoi	
Kássio Silva Cunha	
Pedro Henrique de Macedo Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0931915104	
CAPÍTULO 5	48
NOSSA ÁGUA, NOSSA VIDA: PROJETO DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento	
Michelle de Castro Lima	
Marco Antônio Franco do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.0931915105	
CAPÍTULO 6	54
INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS: POLÍTICA EDUCACIONAL & PERCURSO HISTÓRICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Letícia Jovelina Storto	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
Andreza De Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	

CAPÍTULO 7 68

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

Antonio Roberto Santos Almeida
Cândida Leci Alves Braga
Célia Amorim Santos Torres
Elieue Guimarães da Silva
Eliton Dias Moreira
Gilda Alves Santos
Hilda Barbosa Santos
Marcia Muniz de Jesus
Maria Sônia Jesus Santos
Railene da Silva Reis
Rosita Clementina Souza dos Santos
Solange Bitencourt Santos

DOI 10.22533/at.ed.0931915107

CAPÍTULO 8 74

PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS: AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Janiara de Lima Medeiros
Monique Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.0931915108

CAPÍTULO 9 86

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bruno Viviani dos Santos
Sabrina Araujo de Almeida
Luiz Tadeu Paes de Almeida
Pedro Humberto Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.0931915109

CAPÍTULO 10 98

SALA DE RECURSOS: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Maristela Pedrini

DOI 10.22533/at.ed.09319151010

CAPÍTULO 11 104

STRENGTHENING EMPOWERMENT IN HEALTH-EDUCATION AND SOCIAL ENVIRONMENTS

Adília M. P. Sciarra
Fernando Batigalia
Ulisses A. Croti
Claudia B Cesarino
Rita de Cassia H. M. Ribeiro
Camilla C. Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.09319151011

CAPÍTULO 12 112

A ABORDAGEM DOS NÚMEROS EM PESQUISAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Mara Coelho da Silva

Marcelo Marques de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.09319151012

CAPÍTULO 13 125

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Glaé Corrêa Machado

DOI 10.22533/at.ed.09319151013

SOBRE A ORGANIZADORA..... 143

ÍNDICE REMISSIVO 144

PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS: AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense, UFF
Niterói, RJ

Monique Oliveira

Universidade Pontífica de Petrópolis, UCP
Petrópolis, RJ

RESUMO: À aprendizagem de uma língua estrangeira que objetive a interação social, faz-se necessário, além de conhecimentos linguísticos, conhecimentos pragmáticos da língua que se quer adquirir. Neste contexto, o ensino da língua portuguesa brasileira para militares estrangeiros possui relação mútua com as compreensões de culturas civil e militar do Brasil. As questões foram elaboradas com base na observação e na prática docente no Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME) oferecido pelo Centro de Idiomas do Exército (CIdEx). Este artigo visa despertar um novo olhar quanto à contribuição dos distintos padrões estéticos e de comunicação, como reflexo das diferentes culturas, facilitando o processo de aquisição do português como segunda língua para militares do Exército, Marinha e Aeronáutica oriundos das Nações Amigas.

PALAVRAS-CHAVE: Português para estrangeiros. Militares. Cultura e comunicação. Habilidades linguísticas.

ABSTRACT: Learning a foreign language that aims at social interaction requires, in addition to language skills, pragmatic knowledge of the language to be acquired. In this context, the teaching of the Brazilian Portuguese language to foreign military personnel is mutually related to Brazil's understanding of civil and military cultures. The questions were prepared based on observation and teaching practice in the Portuguese Course for Foreign Military (CPME) offered by the Army Language Center (CIdEx). This article aims to awaken a new look about the contribution of different aesthetic and communication patterns, as a reflection of different cultures, facilitating the process of acquiring Portuguese as a second language for Army, Navy and Air Force soldiers from the Friendly Nations.

KEYWORDS: Portuguese for foreigners. Military. Culture and communication. Language skills.

INTRODUÇÃO

O Centro de Idiomas do Exército (CIdEx) oferece, por meio, da Seção de Português, o Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME), com a duração de até 34 semanas, e o Estágio do Idioma Português e Ambientação

(EIPA), com a duração de 9 semanas. Estas atividades de desenvolvimento da capacidade linguística têm como objetivo promover o ensino da Língua Portuguesa para militares estrangeiros, designados para desempenhar funções no Brasil, aplicando as habilidades de compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita, com base na gramática da Língua Portuguesa, bem como propiciar uma ambientação à cultura brasileira e ao contexto militar das Forças Armadas do Brasil.

Neste cenário, há a necessidade de docentes com formação acadêmica em Letras (Língua Portuguesa Brasileira). Considerando as múltiplas culturas dos militares discentes (acompanhados das suas respectivas famílias) que estarão posteriormente em missões neste território nacional, torna-se necessária a ambientação nesta diversidade local, assim como a influência recebida de outras culturas, as expressões contemporâneas de comunicação formal, além de reconhecer e diferenciar os traços culturais do país de origem com os do Brasil.

Compreendendo Ramos (2009, p. 17), quando diz que “a formação docente deve se adequar ao novo tempo (...), privilegiando um processo de formação na qual as características sejam a reflexão, a conexão, compartilhamento e autonomização”, entende-se que observação, reflexão, planejamento, execução e avaliação devem fazer parte da rotina do professor. Através da experiência adquirida no ensino de português para militares estrangeiros, compreende-se que a capacitação docente deve conversar com a formação dos alunos, de forma a associar o ensino da língua portuguesa não só à valorização curricular, mas, principalmente, para viabilizar a comunicação dos militares discentes, no idioma português, como representante do país de origem no cumprimento de missões diplomáticas. Portanto, é fundamental que os conteúdos e atividades estejam o mais próximo da realidade militar (inclusive vocabulário e expressões militares).

A necessidade de reconhecimento e de adaptação também estão relacionados a comportamentos sociais, manifestações artísticas entre outras informações relevantes que contribuem para o cumprimento das atividades posteriores a que os alunos serão nomeados. Por isso, é necessária uma adaptação ao universo dos brasileiros nativos, existente nas cinco regiões do país, nos diversos aspectos também da vida civil no desenvolvimento da prática pedagógica (as expressões idiomáticas, além da gramática).

Sendo assim, é possível afirmar que o ensino da língua portuguesa brasileira para militares estrangeiros possui relação mútua com as compreensões de cultura civil e militar existentes nos cinco continentes. Trata-se de uma dimensão sem fronteiras na qual Exército, Marinha e Força Aérea sejam da América, Europa, África, Ásia, Oceania ou até Antártida, juntos, possuem diferentes olhares e necessidades.

Mediante o método dedutivo é possível constatar esta linha de raciocínio, em que o aprendizado da língua para o uso simultâneo sofre influências da cultura dos países envolvidos e interação com a cultura militar. Portanto, não se trata somente de

um desafio linguístico, mas em questões que envolvem as relações sociais, os distintos padrões estéticos e a comunicação - como reflexo das diferentes culturas - contribuem para facilitar este processo de aquisição do português como segunda língua.

Por outro olhar, também é oportuna a busca de dados e informações que contribuam com as pesquisas teóricas realizadas e sejam somadas à metodologia indutiva, sendo neste ponto a dialética um dos métodos auxiliares mais adequados para a busca dos objetivos propostos, visto que Prodanov (2013, p.35) “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade”, associando-se à metodologia histórica, na qual “o foco está na investigação dos acontecimentos ou instituições do passado, para verificar sua influência na sociedade hoje” Prodanov (2013, p.36), agregando-se dados a serem coletados através de entrevistas, ou aplicação de questionários, a estudiosos do tema, docentes e discentes do Estágio de Idioma Português e Ambientação e Curso de Idioma Português para Militares Estrangeiros.

1 | O MULTICULTURALISMO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Entende-se a existência de várias culturas no mesmo país, cidade ou região. Neste trabalho, o multiculturalismo não será abordado sob qualquer linha de pensamento filosófica ou sociológica em que o pluralismo cultural possa ser considerado nocivo às culturas nativas e, por isso, acarretar danos sociais ou não. Trataremos aqui do aspecto multicultural sob o ponto de vista de valoração linguística no mesmo ambiente social, ou mais especificamente, no mesmo curso e sala de aula.

Retomando o objetivo do ensino de Português para Militares estrangeiros no Brasil, compreende-se fundamentalmente que o foco deve se atentar na comunicação. Esta comunicação diária pode ocorrer de formas muito diversificadas desde os sons das palavras ou seus desenhos resumindo-se em oralidade e escrita respectivamente. Da mesma forma, também pode ocorrer a comunicação através de sinais ou outros códigos linguísticos. O fato é que só existirá comunicação se a mensagem transmitida for recebida e compreendida. Nesse sentido, é importante reconhecer conceitos que muitas vezes causam dúvidas e, por isso, há dificuldade na seleção de recursos e métodos porque não estão claras as suas funcionalidades.

Língua, linguagem e fala são conceitos que parecem os mesmos, mas agem de forma diferente no processo de comunicação. Enquanto a linguagem é uma capacidade específica do ser humano, pois intencionalmente ou não, ela pode ser utilizada de forma verbal ou escrita para transmitir informações, opiniões, sentimentos, quando se trata de um conjunto de códigos, vocabulário e regras de combinação previamente estabelecidas, que possibilitam a compreensão da mensagem, estamos nos referindo à língua específica de determinada região ou país. Não menos importante é a forma

de comunicação individual utilizando a linguagem verbal para expressar-se.

Os componentes da comunicação (linguagem, língua e fala) são marcados por aspectos culturais que devem ser considerados sob dois pontos: o primeiro é o impacto inicial com o encontro cultural ao reunir militares de países diferentes num mesmo espaço físico onde ali construirão um novo conhecimento linguístico e de mundo. Esse impacto é sentido por docentes, discentes e todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Há, nesse ponto, não somente as questões dos diversos idiomas, como também as Forças Armadas de cada país que possuem regulamentos específicos. O segundo choque cultural é sentido pelos alunos quando identificam que o Português Brasileiro não é único, mas difere-se nas regiões do Brasil e nestas também há especificidades. Um exemplo mais marcante é a fala do carioca e do paulista, diferentes entre si, mesmo fazendo parte da região sudeste do mesmo país.

Portanto, quando falamos de cultura, vamos nos ater ao conceito antropológico destacado por Edward B. Tylor (1871) ao definir cultura como “todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

De acordo com Porcher (1996, p. 4) “a comunicação em língua estrangeira não se prende só à aprendizagem da língua. Mais que isso, não existe nenhuma objetividade se o ensino não se associa às competências culturais e interculturais”.

Para se determinar uma condição socioeducacional com estudos linguísticos relevantes à época atual, há de se ter muito dos lexicais pilares atemporais. (CAGLIARI, 1990, p. 48). Pois as inadequações e a falta de atualização não devem ser repassadas nas escolas. Isso é um grande questionamento para os sociolinguísticos, que não apoiam as diferenças sem que elas sejam amplamente divulgadas e ambientadas na linguagem.

Então, se como produto cultural há a língua refletindo toda a simbologia através de características inerentes de determinada sociedade, considera-se que o estudo da cultura é relevante no ensino de línguas visto que o sistema lexical remete a significados e significantes deste acervo geolinguístico.

Não se trata do estudo de palavras e sua pronúncia posto que as palavras apresentam também sua história e, portanto, sua carga de valor. Em outras palavras, falamos aqui de uma carga de valor que muitas vezes exige um conhecimento interdisciplinar para a sua compreensão.

Logo, no processo de aquisição de uma nova língua não deve se dar isoladamente visto que caracteriza um momento cultural e social com consequentes resultados na construção da relação semântica ao discente.

É fundamental ratificar que o ensino da cultura brasileira e da cultura militar do Brasil não é meramente aula de uma história por si só. É necessário que seja um pano de fundo no qual os valores e as tradições agregam sentido às palavras e à construção de conhecimento.

O ensinar a ler, escrever, compreender e interpretar a Língua Portuguesa para

aluno estrangeiro ou nativo evidencia a importância do estudo da variedade linguística local, não deixando de caracterizá-la como parte importante da Gramática Normativa.

Seguindo este entendimento sobre a necessidade de um olhar cultural no processo de aquisição da segunda língua, referenciamos Pacheco (2000, p. 49-59) com base em Halliday e Hasan (1989) e também em Kress (1989, p. 86-88), que ressalta “se o educador escolher ensinar só a língua, sua prática torna-se incompleta”. Por isso dentro da proposta de ensino há conteúdos de língua portuguesa com base na gramática normativa e na cultura brasileira. A mesma autora complementa a linha de pensamento afirmando que “... estudos atuais têm mostrado evidências de que língua e cultura não podem ser dissociadas, e que a língua depende do contexto situacional e cultural em que é produzida e do qual recebe influências...” Pacheco (2000, p. 49-59). Assim, como reflexo desta assertiva e o perfil do CPME e EIPA, a eles são incorporados além do ensino gramatical e cultural, o ensino da cultura militar do Brasil.

2 | DISTÚRBIOS NA COMUNICAÇÃO VERBAL

A compreensão da riqueza com a diversidade cultural no desenvolvimento das habilidades linguísticas de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita é teoricamente abastada de beleza e resultados sólidos.

Contudo, há de se observar um ponto importante neste processo que dialoga diretamente com a questão multicultural. Trata-se dos possíveis ou inevitáveis distúrbios na comunicação verbal, verificando os distúrbios da comunicação e linguagem de acordo com a inferência na linguagem falada e escrita, desenvolvendo prioritariamente as competências linguísticas de compreensão auditiva e de expressão oral dos militares que cumprirão missões no Brasil. Dessa forma, promove a variação linguística e ambienta os alunos à cultura brasileira. O ensinar a ler, escrever, compreender e interpretar a Língua Portuguesa para um aluno estrangeiro ou nativo evidencia a importância do estudo da variedade linguística, não deixando de caracterizá-la como parte importante da Gramática Normativa.

No entanto, conforme Prêneron (2006, p. 63), os distúrbios da fala oriundos de disfunções do léxico também podem caracterizar alterações da linguagem. Essas alterações podem afetar a semântica e alterar significados, comprometendo a precisão da comunicação. Também os distúrbios morfossintáticos podem levar a variações de sequência gramatical previamente distinguida para um significado quando se modifica a sequência, prejudicando o resultado final da comunicação.

A primeira coisa que nos chama a atenção nessa organização são as suas solidariedades sintagmáticas: quase todas as unidades da língua dependem seja do que as rodeia na cadeia falada, seja das partes sucessivas, de que elas próprias se compõem. (SAUSSURE, 2006, p. 148).

A problemática deste tema resume-se nos distúrbios da linguagem que é uma

das maiores armas contra a precisão da comunicação. Portanto, torna-se fundamental buscar analisar os distúrbios da comunicação e linguagem, com o objetivo de separar itens que envidam as dificuldades de articulação da comunicação entre os indivíduos, especialmente os estrangeiros de nações diferentes e que em comum possuem a realidade militar.

Contudo, é possível afirmar que, quando as dificuldades vão sendo resolvidas, melhor se pode haver compreensão e comunicação, favorecendo ao bom diálogo e à capacidade de interpretar o que se ouve. Por isso, este artigo buscará desenvolver itens como: Distúrbios da Comunicação e Linguagem, Inferência na Linguagem Falada e Escrita, Cultura, Língua Estrangeira, Aprendizagem Intercultural, Cultura objetiva e subjetiva.

A Língua Portuguesa tem um vasto conteúdo de variação linguística, e isso contribui para que aconteçam distúrbios da comunicação e linguagem, visto que, para ser um bom produtor de texto, considerando precisão na comunicação, tem de ser um bom conhecedor da gramática textual e dominar as competências supracitadas. (MOITA LOPES, 1996, p. 22)

A escolarização é importante não só como um espaço para aprender a resolver problemas, mas também como um ambiente propício à demonstração dos conhecimentos de forma sistematizada e em contextos apropriados. É certo que há duas maneiras básicas de se adquirir conhecimento, através da experiência e através das linguagens. E o conhecimento que se adquire através das linguagens pode auxiliar ao desenvolvimento de novos conhecimentos sucessivamente. Mas será que há um nível de escolarização suficiente? (MOREIRA, 1999, p. 115).

Para Moreira (1999, p. 115), é preciso que o falante esteja modificado pela leitura para que as dificuldades no uso da Língua sejam minimizadas. Saber fazer um julgamento do que se lê, se escreve ou se fala. Além de acompanhar o desenvolvimento social do meio em que vive para se relacionar de forma precisa à contemporaneidade, pois, ao longo de algumas décadas, palavras tomam significados diferenciados e acordados entre grupos sociais ou toponímicos. Um exemplo disso são as gírias que estimulam diferenciados textos entre os diversos grupos sociais: alguns jovens começaram a usar a frase “fala sério!”, nos anos 80, para designar “não perturbe!” o que outrora se dizia “não enche!”. Atualmente, a frase “fala sério!” quer dizer “não acredito! Sério mesmo!”, praticamente não importando o grupo social contemporâneo.

Ou seja, para que não haja distúrbios de comunicação, é necessário antes de tudo estar atento à linguagem textual, falada e escrita, principalmente.

Esta variedade linguística é estudada pela Sociolinguística a partir de dois olhares. No primeiro pode haver um ponto de vista diacrônico (ou histórico), em que pesquisador identifica os variantes linguísticos que caíram em desuso com o desenvolvimento da língua. São os chamados arcaísmos. Pelo segundo ponto de vista, o sincrônico (ou temporal), o pesquisador identificará as variações de três maneiras: geográfica, estilística e social.

Ao compreendermos que o olhar sob o ponto de vista geográfico estuda a

linguagem das diferentes comunidades, distribuídas em espaços distintos, porém num mesmo tempo histórico, identificamos os regionalismos, em que haverá a presença de distintas linguagens como a urbana e a rural. Para os docentes de português como segunda língua, esta compreensão é fundamental ao apresentar, principalmente, as questões regionais que favorecem a ambientação. Ou seja, tão importante quanto identificar as diferentes formas de falar distribuídas nas cinco regiões brasileiras, é também essencial considerar que dentro de cada região haverá novas variações de acordo com a localização, seja cidade ou campo.

De forma comparada, na perspectiva social (sob ponto de vista verticalizado), estão os falares de grupos distintos locados numa mesma comunidade. Esta perspectiva se adequa aos cenários do CPME e/ou EIPA uma vez que, socialmente, os militares estão agrupados por nível socioeconômico, escolar, sexual, racial e/ou profissional. Por essa razão, nesta perspectiva, é observada e avaliada as diferenças entre a linguagem culta (gramática normativa) e a linguagem social (popular), diretamente ligada à linguagem verbal popular e às situações informais de comunicação. Logo, sob este olhar, torna-se fundamental identificar e contextualizar dentro desta perspectiva social as distinções entre linguagem padrão e coloquial em língua portuguesa. Além disso, traçar um outro viés que é o de comparação à vocábulos e expressões adequadas ao contexto da caserna.

Depois de observados e tratados os pontos de vista das perspectivas geográfica e social, há de se tratar da perspectiva estilística. Nesta sim, em que o pesquisador estuda a utilização da sua linguagem, onde o militar poderá realizar suas escolhas e tomadas de decisões em conformidade à sua época. Seu nível de formalidade ou informalidade com os outros interlocutores determinam nível da linguagem que será utilizado quanto à formalidade, verbal ou não verbal e empatia de acordo com o interlocutor e sua intimidade com ele.

Estes conceitos abordados pela Sociolinguística são importantes aos docentes, uma vez que deverão ser trabalhados durante as aulas, a fim de oferecer a maior clareza e possibilidades linguísticas em Língua Portuguesa.

Para uma aprendizagem e/ou aquisição de uma língua estrangeira que tenha como objetivo central a interação social entre os falantes (nativos e estrangeiros) são necessários, além de conhecimentos linguísticos e funcionais, conhecimentos pragmáticos relacionados ao entorno cultural e social da língua que se quer acessar.

Vários estudos demonstraram que cultura e língua são elementos indissociáveis, uma vez que para a aquisição real de uma determinada língua-alvo faz-se necessária uma especial atenção aos aspectos cotidianos da comunidade de falantes estudada.

Esta concepção de ensino/aprendizagem de língua pressupõe que o discente deve refletir sobre a realidade social e cultural em que se desenvolve o discurso, assim como as formas de interagir nas distintas situações comunicativas.

Assim, conforme o que foi visto neste trabalho, não desconsiderou que os distúrbios da comunicação irão interferir na análise do discurso. Os conteúdos

culturais devem ser trabalhados nas aulas, aos poucos, contextualizados em situações concretas sem desvincular-se dos conteúdos linguísticos, permitindo assim que os militares possam observar e, dessa forma, relativizar sobre as condutas que podem ser adotadas em cada uma das situações.

3 | A DIDÁTICA APLICADA

Compreendemos que a aprendizagem de uma nova língua é vivenciar novas experiências culturais, históricas e sociais, com isso, a aprendizagem reforça a contraindicação de memorização de conceitos ou de reprodução e repetição. Em diversos momentos durante as aulas, as atividades são direcionadas a conduta militar e aplicações contextualizadas.

Conforme Dias (2009), a aprendizagem deveria ser uma ação sociointeracional. Nesta ação, o discente deve ser apto a solucionar situações problemas que anteriormente ele não seria capaz de compreender sozinho.

Referenciando o conceito vygotskiano a respeito da mediação em pares, em que a aprendizagem desenvolve-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, consideramos esta metodologia adequada ao nosso contexto no qual se desvela o espaço entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Ou seja, o que o aluno executa sozinho e o que o aluno realmente poderá realizar após a aprendizagem. Portanto, todos os envolvidos na aula podem auxiliar o militar aluno a passar pela zona de desenvolvimento potencial a fim de atingir um progressivo sucesso na aprendizagem.

Salientamos que a prática docente necessita priorizar situações reais de utilização da língua, visto que não temos a pretensão de formação dos alunos nas regras gramaticais, mas sim formar os alunos em ativos falantes que realizam ações do dia a dia.

Portanto, em todas as atividades dentro ou fora de sala de aula, incentivamos atividades em conjunto (sejam grupos ou pares ou trios,...), pois estas interações devem ser significativas e favorecer o processo de aquisição linguística.

Para se torna um usuário competente da língua alvo, o aprendiz deve desenvolver quatro habilidades, a saber: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral, que devem ser exploradas por meio do conhecimento e uso de diversos gêneros discursivos, uma vez que nosso uso da língua/linguagem se dá sempre por meio de gêneros. (Schneuwly & Dolz, 2004).

Ao se falar em aprendizagem, principalmente na atualidade, não podemos deixar de pautar a questão da autonomia. Desta forma, a proposta de atividades deve direcionar para que os discentes assumam e desenvolvam a função de gerenciamento do próprio processo de conhecimento. Desta maneira, deve haver o incentivo de uso de estratégias como a de levar o aluno a pensar nas suas aptidões individuais e em se

autoconhecer enquanto militar na missão de aprender um novo idioma.

Por esta razão utilizamos notícias de jornais, revistas, catálogos de lojas, folhetos entre outros materiais que contenham textos reais. Ensinar a língua alvo ao indivíduo a partir de textos autênticos também é um fator que contribui para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que prepara o aprendiz para situações reais de uso da linguagem (DIAS, 2009).

Concordamos com Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 283-284) quando explicitam que o trabalho com leitura deve ser mais que decodificação, é necessário interpretar, compreender, desenvolver entre os alunos diferentes estratégias de leitura, o que compreende inferir o sentido de palavras desconhecidas, identificar informações principais e secundárias, mobilizar conhecimentos prévios, relacionar informações dadas no texto com aquelas pressupostas no contexto, analisar a relação entre a linguagem verbal e não-verbal no processo de construção do sentido, identificar implícitos e pressupostos etc.

Esse é um ponto enfático, porque observamos que a compreensão leitora merece uma atenção especial em função de significados e sentidos, principalmente na esfera de expressões idiomáticas ou contextos culturais. Por esta razão, são fundamentais as atividades de quem tenham perguntas e deem ao discente a oportunidade de elaboração de resposta através das habilidades de expressão escrita e expressão oral.

Oportunamente chegando ao ponto da expressão oral em sintonia com compreensão leitora, ressaltamos a necessidade frequente de contextualização a assuntos referentes aos países de origem, ao Brasil, aos conteúdos militares e culturais dos envolvidos.

A questão cultural deve ser marcada pela neutralidade do docente impecavelmente e, diante da diversidade no mesmo espaço físico, enaltecer as diferenças como ponto de riqueza individual e legitimidade.

Uma vez reforçada a necessidade de se estruturar um ensino de culturas nacional (incluindo as diversidades regionais) e militar. Pedagogicamente, é importante que recursos, materiais e a didática desenvolvam o conhecimento afetivo além do cognitivo. Dentro desta função pedagógica de facilitar o processo educativo (no sentido de ensino-aprendizado) porquanto as teorias que envolvem o aprendizado sociocultural no campo do ensino de português como língua estrangeira deve considerar a identidade cultural e étnica dentro da ética profissional docente e preservação dos valores da caserna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam pesquisas a respeito do estudo de idiomas estrangeiros na aquisição de segunda língua, não há ainda pesquisa relacionada ao estudo de língua portuguesa aplicada ao contexto militar no que se inserem o léxico e as expressões muitas vezes formuladas e reforçadas pelo senso comum daquela comunidade.

Além da capacitação docente em que a formação deve ser humanizada em seus aspectos de flexibilidade e sensibilidade às alterações comportamentais discentes e possíveis reflexos diplomáticos entre as Forças Armadas envolvidas, o instrutor (ou docente) deve inserir os militares estrangeiros nos contextos recomendados tais como: disciplina (se incluem desde o cumprimento de horários à necessidade de apoio institucional na mesma Organização Militar).

Contextualizar a cultura brasileira de forma prática e, por analogia realizar comparações às linguagens maternas dos militares estrangeiros é uma forma teoricamente simples, mas deve ser dotada de planejamento, avaliações e reconstruções contínuos. Afinal, cada aluno tem a sua identidade e suas necessidades pontuais.

Um ponto importante descrito é quanto à unificação de alunos de diferentes países e continentes na mesma classe. De posse do conceito que os árabes possuem escrita complexa e código linguístico em comparação aos latinos ou asiáticos, a característica de encontros e desencontros é presente contínuo nas aulas. O choque cultural inicialmente com o Brasil expande ao identificar a convivência de outras nacionalidades e culturas completamente distintas. Um desafio é a aceitação das diferenças para a aceitação do novo.

Esta breve reflexão sobre o ensino de Português do Brasil para os militares Oficiais de Nações Amigas (ONA) traz-nos a certeza de que a língua portuguesa brasileira ultrapassa a vastidão cultural do nosso país. Este fato é fundamental para a compreensão do discente quanto a maneira como foi construída a nossa língua e se mantém em indiscutível desenvolvimento. Portanto, através desta linha de raciocínio, trazemos um foco de maior independência linguística discente, os militares/alunos são eternos aprendizes comunicativos e sensivelmente culturais.

Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem é mútuo, onde o professor enriquece aprendendo com os alunos. Reconhecemos que a grandiosidade e importância do ensino da língua portuguesa brasileira para militares estrangeiros é evidenciada pelo Exército Brasileiro. Defendemos que a apropriação do conteúdo linguístico está relacionada também aos sentidos atribuídos à cultura daquele que ensina como daquele que aprende, sendo necessária uma adaptação ao universo dos brasileiros nativos, existente nas cinco regiões do país, nos diversos aspectos, também da vida civil no desenvolvimento da prática pedagógica (as expressões idiomáticas, além da gramática), como uma aproximação à cultura estrangeira. Parte-se do pressuposto que língua é cultura e cultura é língua.

Portanto, é notável que o rendimento prático dos militares estrangeiros que chegam ao Brasil sem falar absolutamente nada do nosso idioma e que, através do empenho individual discente, dedicação docente, preocupação da gestão desta Organização Militar, iniciam as primeiras formas de comunicação e em até noventa meses estão se comunicando.

REFERÊNCIAS

BENNETT, M. J. **Intercultural communication: a current perspective. Basic concepts of Intercultural Communication.** Yarmouth: Intercultural Press, 1991, p. 154.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias.** Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 239-240.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 239-240.

KLEIN, Wolfgang. **L'acquisition de Langues Etrangères.** Paris: Armand Colin Editeur, 1989, p 86-88.

OLIVEIRA, Lúcia Pacheco de. **Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes.** Linguagem & Ensino, vol.3, n. 2, 2000, p. 49-59.

TYLOR, Edward Burnett. A cultura primitiva, 1871.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MOREIRA, A. F. **Um estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais.** 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 1999.

PORCHER, Louis. Cultures... culture. Le **Français dans le monde** – Recherches et applications. Paris: Hachette EDICEF, Janvier 1996, numéro spécial.

Portaria nº 110 – EME, de 12 JUN 13, que dispõe sobre a Diretriz Reguladora das Atividades de Ensino para Militares das Nações Amigas no Exército Brasileiro e revoga a Portaria no 225, de 13 de dezembro de 2006, do Estado-Maior do Exército.

Portaria nº 253 – EME, de 30 DEZ 13, que cria o Curso de Português para Militares Estrangeiros.

PRÉNERON, Chistiane. **Distúrbios da linguagem oral e da comunicação na criança.** São Paulo, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Paulo. **Como tornar-se um professor inesquecível na metadisciplinaridade.** 6. ed. Blumenau: Odorizzi, 2008.

Regulamento dos Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército - R/126 (Port Min nº 549, de 6 OUT 00, do Cmt Ex).

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TARALLO, Fernando. **Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2000.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações protetoras 38

Água 21, 22, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Aquisição da língua portuguesa 74

C

Contribuições culturais 74

D

Deficiência visual 112, 113, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 128

Diversidade à educação inclusiva 1

E

Educação e contexto social 104

Educação especial 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 66, 67, 103, 117, 126, 127, 129, 130, 136, 141, 142

Empoderamento 104, 110

Ensino de surdos 26, 30

Ensino fundamental 6, 12, 43, 48, 49, 53, 56, 57, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96

Espaço de aprendizagem 98

F

Formação de professores 10, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 138, 139, 141

I

Inclusão escolar 8, 14, 15, 16, 27, 35, 37, 54, 56, 57, 98, 125

J

Jogos lúdicos 68, 70

L

Linha de cuidado 38, 42, 43, 45, 46, 47

M

Maus-tratos 38, 43

Militares estrangeiros 74, 75, 76, 83, 84

N

Negligência 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

P

Paralisia cerebral 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

Percurso histórico 54, 57, 58, 112

Política educacional 10, 54, 55

Português 20, 36, 51, 55, 56, 60, 66, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84

Processo de ensino aprendizagem 101, 135

Processos comunicativos 54, 57, 62

Projeto de intervenção 48, 49

Psicopedagógica 125

S

Sala de recursos 11, 19, 20, 98, 100, 101, 102

Saúde 3, 4, 5, 12, 14, 28, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 54, 88, 93, 100, 104, 133, 134

Segunda língua 30, 32, 33, 64, 66, 74, 76, 78, 80, 82

Surdos 3, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67

V

Vida 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 17, 19, 28, 35, 37, 43, 44, 48, 51, 52, 64, 75, 83, 84, 88, 94, 98, 101, 103, 121, 128, 130, 132, 133, 134

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-709-3

