

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
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 Farias – 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 Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
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)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 2 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-865-6 DOI 10.22533/at.ed.656192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

CAPÍTULO 1	1
A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?	
Rosmarí Deggerone Fernanda Ceolin Teló	
DOI 10.22533/at.ed.6561923121	
CAPÍTULO 2	12
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA	
Caroline Andrea Pottker	
DOI 10.22533/at.ed.6561923122	
CAPÍTULO 3	25
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	
Raphaella Ferraz Figueiredo João Diógenes Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6561923123	
CAPÍTULO 4	37
A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”	
Angela Lemos de Oliveira Christianne Benatti Rochebois	
DOI 10.22533/at.ed.6561923124	
CAPÍTULO 5	53
A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Marcele Rickes Ana Paula de Almeida Sabrine de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6561923125	
CAPÍTULO 6	62
A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
DOI 10.22533/at.ed.6561923126	
CAPÍTULO 7	73
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA	
Nivaldo Vieira de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.6561923127	

CAPÍTULO 8	86
ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA	
José Henrique Monteiro da Fonseca Degmar Francisca dos Anjos Jessika Karoliny Ostelony da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6561923128	
CAPÍTULO 9	94
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS	
Andreia Moro Chiapinoto Juciane Severo Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.6561923129	
CAPÍTULO 10	106
DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
Jaluza das Neves Alves Fernandes Claudete Lima Elisandra da Silva Paz Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.65619231210	
CAPÍTULO 11	112
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA	
Jéssica De Oliveira Giroto Adriana Maria da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.65619231211	
CAPÍTULO 12	123
INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO	
Sandra Berro Maia Andréa Magale Berro Vernier Alan Pedroso Leite Bárbara Gehrke Bairros Émerson Juliano dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231212	
CAPÍTULO 13	134
O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA	
Thaesa Jesana da Silva Bacellar Júlia Aparecida Costa Martins Flores	
DOI 10.22533/at.ed.65619231213	
CAPÍTULO 14	145
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL	
Tiago Francisco Andrade Diocesano Carla Diacui Medeiros Berkenbrock	
DOI 10.22533/at.ed.65619231214	

CAPÍTULO 15 159

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana
Marcelino Pinheiro dos Santos
Maura Gleide Lima dos Santos
Jussara Tânia Silva Moreira
Diego Pita Ramos

DOI 10.22533/at.ed.65619231215

CAPÍTULO 16 172

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Renata Aparecida de Souza
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro
Cláudia Landin Negreiro
Maria Elizabete Rambo Kochhann

DOI 10.22533/at.ed.65619231216

CAPÍTULO 17 184

SÉCULO XXI: A REDENÇÃO...

Armando Guimarães Nembrí

DOI 10.22533/at.ed.65619231217

CAPÍTULO 18 194

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior
Joyce Fernandes Prates
Carmem Virgínia Moraes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231218

ARTE E CULTURA

CAPÍTULO 19 207

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Cláudia Regina Paese

DOI 10.22533/at.ed.65619231219

CAPÍTULO 20 221

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jarbas Pereira Santos
Daniel Ewerton Mendes
Marilda Teixeira Mendes
Michela Abreu Francisco Alves
Kamila Rodrigues Silva
Ketile Angélica Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231220

CAPÍTULO 21 234

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTISTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Barbara Leite Matias

DOI 10.22533/at.ed.65619231221

CAPÍTULO 22	246
DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)	
José Elyton Batista dos Santos Dagmar Braga de Oliveira Manoel Messias Santos Alves Bruno Meneses Rodrigues Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.65619231222	
CAPÍTULO 23	258
DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE	
Priscila Matos Resinentti Cristina Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231223	
CAPÍTULO 24	272
EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES	
Luanna Aparecida Batista da Fonseca Rodrigo Cavalcante da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231224	
CAPÍTULO 25	279
LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA	
Erika Nunes de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.65619231225	
CAPÍTULO 26	292
O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA	
Neuza França da Silva Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson	
DOI 10.22533/at.ed.65619231226	
CAPÍTULO 27	304
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016	
Lucimara De Oliveira Calvis Airton Aredes	
DOI 10.22533/at.ed.65619231227	
CAPÍTULO 28	318
TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO	
Sérgio Giacomassi	
DOI 10.22533/at.ed.65619231228	

SAÚDE E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 29	324
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR	
Carmelita Rikelly Santos de Souza	
Elza Francisca Corrêa Cunha	
Elizabeth Lustosa Costa	
Ingrid Stefanny Santos da Conceição	
DOI 10.22533/at.ed.65619231229	
CAPÍTULO 30	338
EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO	
Joanna Ísis Chaves Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231230	
CAPÍTULO 31	350
NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Clovis Gorczewski	
Micheli Capuano Irigaray	
DOI 10.22533/at.ed.65619231231	
SOBRE O ORGANIZADOR	363
ÍNDICE REMISSIVO	364

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Data de aceite: 04/12/2018

Renata Aparecida de Souza

Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e docente da rede municipal e estadual de ensino no município de Araputanga/MT. PPGECM/Unemat
renatalibras78@gmail.com

Jórcelia Erminia da Silva Carneiro

Discente do PPGECM da Unemat e docente da rede municipal e estadual de ensino no município de Araputanga/MT. PPGECM/Unemat
joerminia@gmail.com

Cláudia Landin Negreiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2013). Coordenadora e docente do PPGECM da Unemat do campus de Barra do Bugres e docente do ProfLetras da Unemat do campus de Sinop. PPGECM/Unemat
clnegreiros@unemat.br

Maria Elizabete Rambo Kochhann

Pós-Doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júliode Mesquita Filho” (2012) e pela Universidade de Aveiro (2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júliode Mesquita Filho” (2007). Atua como orientadora de mestrados em dois programas de Mestrado em Ensino, o da Unemat e da Unir.

Docente na Universidade do Sul e do Sudeste do Pará (Unifesspa).
PPGECM/Unemat
beterambo@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões sobre a trajetória do ensino e de aprendizagem da Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) inseridos no ensino regular. Discutimos sobre o papel dos professores ao articularem os conteúdos matemáticos a uma abordagem bilíngue. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. Os resultados apontaram para a falta de conhecimento que os professores possuem de ministrar aulas para alunos surdos e de reconhecer a diferenciação linguística desse público. Foi possível constatar também que os professores não conhecem a função do profissional intérprete em sala de aula. Dessa maneira, os alunos surdos, no decorrer do seu processo de escolarização inicial até o Ensino Médio, passam por situações de exclusão. Diante dessa realidade, há a necessidade de se investir em políticas públicas de formação de professores especificamente voltadas para o ensino da pessoa surda.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Ensino de

1 | INTRODUÇÃO

A escola não deve apenas integrar, mas também proporcionar oportunidades para que seus alunos participem de todas as ações propostas em sala de aula, visando ao desenvolvimento de suas habilidades e competências. Considerando essa informação, podemos afirmar que a educação especial no Brasil ainda é um dos maiores desafios presentes no nosso sistema educacional. As pessoas surdas apresentam uma comunicação linguística diferenciada dos demais integrantes da sociedade, pois se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que utiliza um canal gestual e visual. Ao longo da história, essa língua enfrentou grandes preconceitos, pois, para os defensores do oralismo, era preciso treinar as crianças surdas para que desenvolvessem a fala, e quaisquer métodos que impedissem esse treinamento eram considerados ineficazes.

Essa mesma ideia tem estado presente em boa parte da sociedade, se infiltrando no convívio familiar, social e educacional. Por isso, existem, ainda hoje, pessoas que desconhecem a língua de sinais e os próprios surdos, e pais que não aceitam a Libras como um meio de comunicação, não buscam conhecê-la e também não conseguem trabalhá-la de maneira pontual na educação de alunos com surdez, desrespeitando a diferenciação linguística desse público.

Ao voltarmos nosso olhar para essa realidade, em uma perspectiva inclusiva, deparamo-nos com vários questionamentos a respeito do ensino da Matemática para o aluno surdo. Uma das inquietações presentes nas escolas é exatamente a dificuldade que os professores ouvintes encontram de lidar com as questões de ensino e de aprendizagem das pessoas surdas em uma perspectiva inclusiva. Sendo assim, tornam-se comuns questionamentos de como ensinar conceitos da Matemática para um aluno que não possui sua audição preservada e que utiliza uma língua diferente da do professor que ministra essa disciplina.

No processo de inclusão, os surdos incluídos no ensino regular acabam sendo vítimas de um sistema que, ao longo do tempo, não conseguiu implantar uma política pública de inclusão que amenizasse, ainda de maneira pontual, essas lacunas formativas. Diante dessa realidade, este artigo apresenta reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem de Matemática para alunos surdos sinalizantes de Libras inseridos no ensino regular.

A pesquisa foi realizada com três pessoas surdas; todos utilizam a Libras em sua comunicação diária. Uma concluiu o Ensino Médio e estudou na rede pública de ensino. Já as outras duas, na data da pesquisa, estavam cursando o Ensino Médio na rede pública estadual e tinham expectativa de conclusão para o ano de

2017. Dois dos sujeitos da pesquisa moram na cidade de Araputanga, e um reside na cidade de Diamantino, tudo no estado de Mato Grosso. A pesquisa é de caráter qualitativo e recorre à pesquisa quantitativa quando necessário, atendendo a que, segundo Minayo (2001, p. 22), o “conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se completam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Na produção de dados, foi aplicado um questionário, que, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Tal questionário foi elaborado contendo cinco perguntas abertas. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2012), as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. O trabalho contou também com revisão de literaturas especializadas na área, cujas leituras nos permitiram aprofundar as discussões e as análises dos dados na perspectiva da Alfabetização Matemática. Nesse contexto, buscamos dialogar com Viana e Barreto (2014) e Borges e Nogueira (2013) sobre o ensino de Matemática para alunos surdos em uma perspectiva inclusiva.

Para identificar os participantes e garantir-lhes o anonimato, optamos por utilizar os seguintes codinomes: Sol, Jardim e Flor. O artigo foi subdividido respeitando a seguinte estrutura: na segunda e terceira seções, apresentamos a Libras trazemos reflexões e discussões sobre o ensino da Matemática para o aluno surdo; na quarta seção, discorremos sobre a metodologia de pesquisa; em seguida, nas últimas seções, apresentamos a análise dos dados e as conclusões.

2 | LIBRAS

No universo das pessoas ouvintes, existe uma confusão da Libras com um aglomerado gestos e mímicas. Acredita-se também que os surdos fazem uso de uma única língua em todo território nacional e internacional – ou seja, nessa concepção as pessoas pensam que a língua de sinais é universal. Assim como os ouvintes em diferentes países e diferentes regiões falam diferentes línguas, também as pessoas surdas, em diferentes lugares do mundo, participam de diferentes culturas e, portanto, utilizam suas próprias línguas. Por exemplo, existem as línguas de sinais francesa, portuguesa, americana e inglesa (FERREIRA, 2011). No Brasil, existe a Libras, usada por diversos grupos de surdos espalhados por todo Brasil. Há também registro de uma outra língua de sinais utilizada pelos indígenas Urubus-Kaapor na Floresta Amazônica.

Portanto, ainda é preciso desfazer alguns mitos que são criados em relação

às línguas de sinais. Elas são independentes, podem ser utilizadas em diversos países, sofrem transformações e mudam de dialeto de acordo com a realidade de cada região. Conforme afirma Gesser (2009, p. 11):

Um das crenças mais correntes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um 'código' simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qual quer parte do mundo.

É importante também entender que a língua de sinais não é artificial, sendo considerada antes uma língua natural, tendo em vista que acompanha a evolução de um grupo cultural (GESSER, 2009). Da mesma forma, ela, enquanto língua, possui uma estrutura gramatical, sendo pesquisada e estudada há mais de 300 anos. No ano de 1960, há registros das pesquisas que o linguista americano Willian Stokoe realizou sobre a Libras no Brasil. A partir da década de 1970, os linguistas Robbin Battison e Edward S. Klima e Ursulla Bellugi conduziram também algumas pesquisas, criando o quarto parâmetro da Libras (GESSER, 2009).

Depois desta breve definição do sistema de comunicação gestual, é necessário discutir uma das grandes correntes filosóficas que, mesmo com muitas dificuldades, devido ao preconceito que ela enfrenta, tem conquistado seu espaço – de fato, mesmo que sufocada pela filosofia oralista, ela tem obtido inúmeros resultados na educação dos surdos. Os defensores da língua de sinais têm insistido na importância de se compreender a pessoa surda como alguém que, embora possua potencial para desenvolver a linguagem oral, apresenta uma dificuldade biológica de desenvolver a fala, uma vez que existem graus de perda auditivas que comprometem a distinção de alguns sons da fala. Por apresentar um déficit sensorial, a pessoa surda não poderá, então, ser submetida a uma imitação do sujeito ouvinte, pois ela não oraliza da mesma forma que o grupo majoritário, ou seja, as pessoas ouvintes.

A defesa da comunicação visual tem por objetivo valorizar a língua materna da pessoa surda, que é, no caso brasileiro, a Libras. Desde cedo, a criança surda executa, com facilidade e espontaneidade, alguns gestos criados por ela e interage com a sociedade ouvinte. Quando se valoriza essa maneira espontânea de comunicação, propicia-se ao surdo a construção da sua própria língua e da sua própria forma de comunicação.

A língua de sinais é essencial para que a pessoa surda tenha acesso a símbolos, conceitos e objetos, de modo a que momentos do dia a dia venham a ter um verdadeiro significado e a que esses indivíduos possam satisfazer seus anseios, fazendo-se entender e ser entendidos. No caso brasileiro, a Libras concede, então, a oportunidade de que a pessoa surda faça a construção do seu próprio conhecimento de mundo. Conforme afirma Gesser (2009, p. 3):

Assim, é correto afirmar que as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções, e quais quer ideias ou conceitos abstratos. Tal como os falantes de línguas orais, os falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos etc. nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias, fazer apresentações acadêmicas, peças teatrais, contar e inventar histórias e piadas...

Portanto, podemos afirmar que a língua de sinais visa à inclusão cultural, ao respeito e à valorização da pessoa surda e de sua comunicação em um dado grupo social. Ela torna o sujeito capaz de desenvolver uma nova maneira de comunicação, fazendo-se entender não só no seio da comunidade surda, mas também na comunidade ouvinte.

Assim como em diversos países, houve um tempo no Brasil em que a Libras fora proibida. Em 24 de abril 2002, representando a vitória da luta dos surdos brasileiros, a Lei n.º 10.436/2002 foi sancionada, oficializando a Libras. Por meio dessa lei, os surdos conquistaram o direito à presença do tradutor/intérprete de Libras em diversos espaços sociais, públicos ou privados. Esse documento legal traz também discussões sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Libras na matriz curricular dos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia e na formação profissional de professores e instrutores.

3 | O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Desde o nascimento, a criança ouvinte, filha de pais ouvintes, é exposta ao mundo sonoro. Isso faz com que ela adquira naturalmente a língua oral no seu núcleo familiar. A falta de acesso a uma língua nos primeiros anos de vida pode prejudicar o processo de construção da linguagem, bem como o desenvolvimento social. Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006, p. 13) afirmam que:

As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual- espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas.

Esse processo, considerado por nós ouvintes tão “natural”, não acontece da mesma forma para a criança surda, nascida em lares de pais ouvintes, pois ela adquire a língua de sinais tardiamente. Sendo assim, muitas das situações linguísticas às quais as crianças surdas são expostas não significam nada para ela. Ao adentrarem o ambiente escolar, participam de práticas linguísticas que não fazem sentido s, uma vez que tais práticas são baseadas em materialidades estranhas ao universo desse público: a língua oral/auditiva dos sujeitos ouvintes. Portanto, é urgente e necessária a adoção de uma abordagem bilíngue nas escolas.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 20) afirmam que as “crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”. Verifica-se, então, que a interação por meio da Libras produz sentidos para os sujeitos surdos no ambiente escolar, o que, nesse momento formativo, é indispensável para o aprendizado e o desenvolvimento da língua.

Todavia, apenas a educação bilíngue não será suficiente para que os alunos surdos consigam se apropriar do conhecimento matemático. Nogueira e Zanquetta (2013, p. 39) enfatizam que a escola não deve se limitar apenas a “traduzir” para a língua de sinais metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve preocupar-se em organizar atividades que proporcionem um salto qualitativo na aprendizagem dos surdos. Para isso, é necessário pensar um ensino que permita ao aluno surdo avançar em seu conhecimento, cabendo ao professor repensar práticas pedagógicas, respeitando as diferenças linguísticas existente na sala de aula. Borges e Nogueira (2013, p. 67) consideram que

[...] qualquer atividade que se preocupe com as especificidades de alunos surdos inclusos, com ênfase, neste caso, numa preocupação que busque uma boa comunicação nas aulas de Matemática, além de privilegiar o aspecto visual sempre que isto for possível, certamente irá atingir positivamente também os demais alunos. Isso porque não são somente os alunos surdos que podem apresentar problemas de aprendizagem quando não ocorre uma comunicação e linguagem adequadas, mas também qualquer aluno ouvinte, que comungue de uma língua comum com a professora.

Muitas vezes, o conhecimento matemático, para o sujeito surdo, é veiculado apenas por meio de experiências visuais e superficiais, de maneira abstrata, faltando a ele o aprendizado da linguagem da Matemática. Cabe ressaltar que os surdos, ao longo de seu processo histórico, lutam pelo seu direito linguístico, pelo reconhecimento da sua língua e da sua cultura e pela valorização da sua maneira diferenciada de comunicação, visando à inclusão social e ao reconhecimento de que eles são sujeitos capazes de se relacionarem nas mais diferentes situações e ambientes sociais.

Para garantir essa inclusão, a escola assume uma função muito importante na vida desse público. Ela pode ser vista como o segundo espaço social no qual a pessoa surda deverá ser incluída e reconhecida como um sujeito capaz de se sobressair e de participar efetivamente das relações sociais, mesmo utilizando uma outra forma de interlocução que não seja a fala.

4 | METODOLOGIA

Para iniciar uma pesquisa é necessário elencar perguntas que queremos ver respondidas, seja a respeito de algo que nos inquieta no cotidiano ou até numa

realidade distante. Podemos afirmar que só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar resposta para alguma coisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Neste trabalho, partimos em busca de obter resposta acerca de inquietações sobre o ensino e a aprendizagem das pessoas surdas na disciplina de Matemática. Sendo assim, objetivo foi de o apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem da Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes da Libras inseridos no ensino regular. Esta pesquisa se configurou a partir de uma abordagem qualitativa.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Também foi utilizado como metodologia o estudo de caso. De acordo com Fonseca (2002, p. 33):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Em busca de aprofundarmos mais os conhecimentos sobre a educação dos surdos no ensino regular e sobre o aprendizado da Matemática, realizamos uma pesquisa com três pessoas surdas. Todas utilizam a Libras em sua comunicação diária. Dessas três pessoas, uma concluiu o Ensino Médio nos últimos dois anos e estudou na rede pública de ensino; as outras duas estão cursando o Ensino Médio da rede pública estadual e são alunos que encerraram o Ensino Médio esse ano de 2017. Dois dos sujeitos da pesquisa moram na cidade de Araputanga, e apenas um reside na cidade de Diamantino, tudo no estado de Mato Grosso. A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de coletar dados para um pequeno estudo de caso.

Atendendo à especificidade linguística dos alunos surdos, optamos por fazer gravações dos sujeitos participantes para melhor capturar todas as informações. A Libras é uma língua visual, motora e espaço-visual, e a gravação em vídeos privilegia o registro de imagens para melhor compreensão do que está sendo sinalizado pelos surdos. Depois das gravações, contamos com a presença de um tradutor/intérprete de Libras para transcrever as entrevistas para a Língua Portuguesa.

Houve um contato antecipado com todos os entrevistados para que a data e a hora das entrevistas fossem combinadas. Nessa ocasião, na presença do tradutor/

intérprete, foi entregue aos sujeitos da pesquisa um Termo de Consentimento livre e esclarecido; no momento da entrega, houve a presença do tradutor/intérprete para assegurar a comunicação e a compreensão do que estava sendo proposto no trabalho.

5 | ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já adiantado, o objetivo deste trabalho foi apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem de Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes de Libras inseridos no ensino regular. Optou-se, em primeiro lugar, por averiguar se os alunos surdos gostavam da disciplina de Matemática. Os entrevistados disseram que sim, mas todos consideravam essa uma disciplina de difícil compreensão, como pode ser observado nos excertos abaixo:

FLOR: Sim, eu gosto da disciplina, na escola é a que eu mais gosto, mas Matemática não é fácil, é muito difícil.

JARDIM: Eu gosto de Matemática, mas é muito difícil.

A Matemática é uma disciplina que agrada a alguns alunos surdos, porque, em sua maioria, eles conseguem iniciar e concluir as atividades relacionadas a números e cálculos. Contudo, o que devemos nos perguntar é: qual é o nível de compreensão que esse aluno está tendo? Por seguir uma tendência tradicional, o ensino de Matemática, muitas vezes, limita-se a veicular regras, formas e técnicas, objetivando respostas únicas e reforçando a repetição e a memorização.

Esse tipo de ensino torna-se interessante para o aluno surdo na medida em que ele vai compreendendo e decorando as regras. Devido à sua especificidade, esse público é muito mais visual, e isso contribui para que, de fato, ele consiga melhores resultados nessa do que nas demais disciplinas. Portanto, os surdos conseguem se sobressair nesse caso, em comparação com os resultados obtidos por eles nas demais disciplinas, que requerem do aluno uma maior compreensão, leitura e escrita da Língua Portuguesa (BORGES; NOGUEIRA, 2013).

Estudos apontam haver limites para a compreensão de conteúdos matemáticos quando a prática pedagógica do professor prioriza a memória dos alunos, valorizando a reprodução de modelos baseados em uma única forma de linguagem (VIANA; BARRETO, 2014). Viana e Barreto também chamam a atenção o fato de, caso seja pedido aos alunos surdos que façam uma interpretação de situações-problema, eles provavelmente sentirão mais dificuldades nesse tipo de proposta do que nas atividades baseadas em regras e repetições. Isso pode ser observado na resposta dos nossos entrevistados.

FLOR: Eu gosto de Matemática, mas, quando envolve interpretação, é mais

profundo, é muito difícil. Eu vejo que é muito difícil, não sei como vou fazer, fico pensando quando eu for para a faculdade...

SOL: Matemática é bom, sim, mas difícil.

O que podemos perceber é que, quando o aluno é exposto à Matemática que exige interpretação, ele sente o mesmo desafio das demais disciplinas, justamente pelo fato de não dominar a Língua Portuguesa. Nesse sentido, é comum ouvir alunos surdos reclamando das dificuldades e mostrando desinteresse por atividades que envolvam leitura e escrita (BORGES; NOGUEIRA, 2013).

Durante as entrevistas, foi perguntado também aos alunos surdos se eles se lembravam de como era o ensino da Matemática quando cursavam as séries iniciais. Um dos entrevistados disse que sim, que naquela época de criança se lembrava de como a sua professora ensinava e que conseguia se comunicar com ela utilizando a Libras. Percebe-se que o professor se configura, então, como mediador fundamental na formação discente. Esse profissional necessita, assim, desenvolver um conjunto de competências que lhe permita trabalhar os conteúdos disciplinares de uma forma mais significativa para os alunos (VIANA; BARRETO, 2014).

Essa realidade apresentada pelo entrevistado, de que a sua professora sabia Libras, não condiz com a da maioria das realidades presentes nas salas de aula brasileiras. O que podemos observar na maioria das escolas são professores despreparados para o ensino de alunos surdos; logicamente, não se pode culpá-los, pois muitas vezes eles são colocados em situações para as quais não possuem formação adequada e veem-se, assim, sem escolha (SÁ, NELSON; SÁ, NIDIA, 2015). A falta de preparo do professor para atender à diferenciação linguística dos alunos surdos pode ser observada no excerto a seguir.

JARDIM: Quando eu nasci surdo, fui crescendo e fui para a escola. Lá, eu estudei com os outros alunos ouvintes; todos eram ouvintes e eu o único surdo. Minha professora não sabia nada de Libras, apenas oralizava e eu ficava sempre calado, pois não entendia nada do que a professora explicava... Fazer o quê? Precisa ter paciência.

O relato de Jardim leva-nos a pensar que é preciso ter uma atenção especial ao modo como os alunos surdos estão sendo inseridos no ensino regular. Muitas vezes, o professor se sente acuado para trabalhar com os alunos de educação especial, especificamente com os alunos surdos. Diante da política atual de educação inclusiva do Brasil, esse profissional sente-se sem voz para opinar se realmente quer que os alunos com deficiência venham para as escolas de ensino regular; em contrapartida, a política de formação continuada para os professores acontece de maneira limitada e não consegue atender a todos os profissionais.

Por outro lado, tal situação não pode servir de subterfúgio para que os professores não venham a respeitar as heterogeneidades apresentadas em sala

de aula. Não se pode fechar mais os olhos para esses alunos que necessitam de atenção especial, que possuem dignidade e direito à inclusão e a aprender como os demais colegas. O primeiro passo a ser dado é investir na formação de professores, para que estes possam se sentir preparados para atuar nessa nova realidade. Essas formações podem acontecer por meio da oferta constante de cursos e seminários, em locais onde possa haver, de fato, discussões voltadas para boas práticas e trocas de experiências com outros profissionais. Viana e Barreto (2014, p. 32) ressaltam que:

O aluno com surdez, como qualquer outra criança, pode apresentar dificuldades para aprender Matemática. Se por um lado, é indispensável reconhecer que ele faz uso de outra língua – a língua de sinais – respeitando, portanto, as suas especificidades, o ensino dessa disciplina para esse alunado não deve ficar restrito a uma simples tradução dos conceitos matemáticos para sinais. A ação do professor deve voltar-se a um planejamento que possibilite ao aluno com surdez operar mentalmente e fazer associação do seu conhecimento prévio com os conteúdos escolares.

Perante essa realidade, não se pode atribuir a função de ensinar o surdo ao tradutor/intérprete, profissional que tem como função a mera tradução dos conteúdos ministrados pelo professor ouvinte. Uma realidade diferente pode ser observada nos relatos de todos os entrevistados. Eles afirmam que, quando o intérprete estava em sala de aula, a Matemática ficava mais fácil de ser compreendida, porque esse profissional, além de interpretar, acabava por ensinar o conteúdo.

JARDIM: Eu gosto, sim, de Matemática, principalmente da adição, divisão e multiplicação. Antes, quando eu era criança, tinha bastante dificuldade, mas agora tenho menos, pois tenho um intérprete em sala que sempre está junto comigo em todos os momentos me ensinando.

FLOR: A Matemática é difícil, sim, ainda mais a do Ensino Médio, mas o intérprete sempre me ensina. Meu professor de Matemática só oraliza.

O que podemos notar é que realmente ainda existe, nas salas de aula, um equívoco em relação à função do intérprete. Muitos pensam que esse profissional deve elaborar atividades e executá-las para os alunos surdos. Contudo, como Viana e Barreto (2014, p. 18) afirmam:

A aprendizagem implica a cumplicidade criada no ambiente de sala de aula. As intervenções do professor face a face, ao enfatizar os conceitos no quadro, ao reforçar a importância de determinados dados, são geradas nessa rede de trocas com os alunos. O aluno com surdez precisa estar atento a essas interações com o professor, com a ajuda do intérprete. Não se justifica, portanto, que a relação do surdo, em sala de aula, se dê prioritariamente com o intérprete, em detrimento da interação do aluno com o docente.

O intérprete, como observado em nossa pesquisa, assume outras atividades, tais como conferir a realização de exercícios nos cadernos dos alunos surdos, o que foge às competências desse profissional (BORGES; NOGUEIRA, 2013). O

professor deveria ser o responsável por criar situações de aprendizagem, tendo o intérprete apenas como o mediador secundário desses momentos, mediador esse que jamais deve assumir as funções que estão reservadas para o professor (VIANA; BARRETO, 2014).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a educação especial ainda é um desafio, principalmente em se tratando da inclusão dessas pessoas no ensino regular. O presente artigo objetivou apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e aprendizagem de Matemática de alunos surdos sinalizantes de Libras que foram incluídos no ensino regular. Por meio das análises, foi possível verificar algumas limitações na inclusão de tal público. Até o Ensino Médio, o percurso escolar dos alunos surdos entrevistados foi marcado pela falta de compreensão de diferença linguística que apresentam.

Nas entrevistas, ficou constatada ainda a forte presença da filosofia oralista imperando no ensino regular. Foi possível observar também que os professores que atuaram com esses alunos surdos não sabem a língua de sinais e, portanto, a escolarização da pessoa surda continua marcada pelo forte sentimento de não pertencimento às salas de ensino regular – ou seja, esse público sente que está em “escolas para ouvintes”.

Ficou evidenciado que, mesmo que os alunos surdos gostem da disciplina de Matemática, eles consideram-na de difícil aprendizagem. A pesquisa demonstrou também a falta de compreensão acerca da função do profissional intérprete por parte do professor. Delega-se àquele a tarefa de ensinar, que é deste. De fato, ao intérprete cabe apenas a função de traduzir os conteúdos ministrados pelo professor.

Diante desse cenário, acreditamos que há a necessidade de os governos, tanto o Federal, quanto os estaduais e municipais, investirem em formação continuada dos professores, especialmente para os professores de Matemática que estão em exercício da docência. Esse investimento deve começar na Educação Infantil e se estender até o Ensino Médio, para que realmente a inclusão de todos aconteça de maneira humanizada, tendo em vista que as pessoas com deficiência, ao se matricularem em uma sala de ensino regular, devem contar com profissionais capacitados. Esse público requer uma metodologia diferenciada e muitas vezes ficam esquecidos no ambiente escolar. Cabe ressaltar que o aprendizado de Matemática é um direito de todos. Os professores de Matemática deverão assumir uma nova postura de ensino, que priorize o aprendizado coletivo, levando em consideração a Matemática visual, mais adequada ao aprendizado pela pessoa surda.

REFERÊNCIAS

- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Um Panorama da Inclusão de Estudantes Surdos nas Aulas de Matemática. *In: NOGUEIRA, C. M. I. et al. Surdez, Inclusão e Matemática*. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-70.
- CHAER, G; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.
- GESSER, A. **O Ouvinte e a Surdez, sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo, SP: Parábola, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NOGUEIRA, C. M. I. (Org.) *et al. Surdez, inclusão e Matemática*. Curitiba: CVR, 2013.
- NOGUEIRA, C. M. I.; ZANQUETTA, M. E. M. T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da Matemática. *In: NOGUEIRA, C. M. I. et al. Surdez, inclusão e matemática*. Curitiba: CRV, 2013.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.
- SÁ, N. P.; SÁ, N. L. **Escolas bilíngues de Surdos: por que não**. Manaus: EDUA, 2015.
- VIANA, F. R.; BARRETO, M. C. **O Ensino de Matemática para alunos com Surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes**. Curitiba: CRV, 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 61, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 174, 283, 284, 335

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 97, 102, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 136, 141, 145, 161, 162, 166, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 196, 198, 205, 222, 223, 230, 232, 241, 259, 262, 263, 268, 269, 275, 319, 338, 343, 348, 349, 358

C

Cidadania 28, 29, 38, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 91, 93, 101, 135, 142, 143, 163, 188, 227, 229, 230, 262, 275, 283, 345, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361

Conceitos Vygotskyanos 1, 4

Consumo 94, 99, 100, 101, 103, 104, 295, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 315, 320, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 354, 359

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 210, 217, 218, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 261, 265, 266, 275, 276, 280, 293, 295, 325, 328, 334, 335, 336, 342, 344, 345, 346, 347, 348

Cultura Surda 184, 190, 191, 192

D

Direitos Humanos 62, 67, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 114, 121, 143, 207, 340, 341, 347, 350, 351, 352, 354, 356, 359, 361, 362

Doutores Surdos 184, 187, 188, 190

E

Educação Brasileira 66, 73, 77, 104, 187, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 363

Educação de surdos 37, 39, 51, 189, 190, 191, 193

Educação do campo 159, 167, 168, 169, 170, 232

Educação e Sociedade 207

Educação Especial 12, 13, 14, 23, 35, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 124, 126, 133, 173, 180, 182, 191, 192

Educação infantil 66, 67, 73, 75, 77, 78, 81, 84, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 170, 182

Educando 19, 53, 54, 57, 58, 60, 89, 93, 94, 95, 223, 225, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245

Ensino de Matemática 172, 176, 183

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 144, 147, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 184, 189, 194, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 334, 335, 339, 343, 344, 348, 358

Escrita 4, 7, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 86, 87, 88, 179, 180, 185, 186, 189, 191, 201, 234, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291

F

Família 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 72, 90, 96, 100, 107, 108, 110, 116, 121, 124, 125, 127, 133, 141, 146, 196, 201, 204, 210, 216, 267, 273, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 326, 333, 336, 342, 357, 358

G

Gênero 16, 26, 30, 36, 67, 86, 89, 142, 165, 207, 247, 250, 285

H

História da Educação 37, 103, 104, 189, 207, 208, 219, 363

Humanização 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 92, 227, 235, 347

I

Inclusão 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 45, 46, 49, 68, 70, 71, 73, 85, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 183, 200, 202, 227, 229, 306, 317, 327, 356

Inclusão Escolar 1, 13, 14, 106, 116, 125

J

Jogo 8, 9, 58, 91, 95, 101, 103, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 210, 212, 225, 229, 238, 243, 245

L

Libras 18, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 120, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 191

Língua de sinais 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 189, 190, 191, 192

Linguagem 1, 4, 5, 6, 7, 11, 22, 24, 27, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 61, 64, 87, 88, 89, 93, 106, 108, 109, 175, 176, 177, 179, 185, 190, 193, 221, 222, 225, 266, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 295, 302, 325

Língua Portuguesa 37, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 88, 178, 179, 180, 184, 185, 191, 258, 259, 279, 281, 285, 288, 289

M

Mediação Pedagógica 123

Movimentos Sociais 159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 353, 356, 362

O

Oficinas/Vivências 194, 199

P

Pessoas com albinismo 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85

Poder 9, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 42, 65, 68, 70, 75, 79, 80, 84, 91, 95, 99, 101, 102, 103, 114, 121, 140, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 212, 217, 227, 229, 235, 238, 239, 267, 280, 281, 282, 284, 286, 288, 294, 296, 301, 307, 313, 316, 331, 333, 341, 342, 343, 345, 347, 351, 352, 353, 356, 357

Políticas públicas 13, 14, 27, 29, 31, 32, 33, 43, 67, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 104, 135, 139, 160, 169, 172, 220, 229, 231, 232, 258, 296, 331, 335, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 360

Prevenção 30, 31, 32, 34, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 168, 295, 322, 358

Psicologia Escolar/Educacional 194, 195, 196, 197, 205, 206

Psicologia Histórico-Cultural 12, 14, 21, 23

R

Reprodução Cultural 207, 208, 210, 211, 218

S

Serviço Social 62, 67, 68, 70, 71, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 223, 288

Sexualidade 86, 90, 92, 93, 145, 148

Surdez 38, 45, 48, 51, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193

T

Tecnologia 9, 53, 56, 112, 118, 119, 120, 121, 158, 249, 267, 290, 321, 328

Teoria da Reprodução Cultural 207, 208

Teoria Sócio-Histórica 194

V

Violência Intrafamiliar 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35

Violência Sexual Infantil 145, 147, 148, 152, 156, 157

