



Revista  
**Educar Mais**

## Desafios do ensino remoto: experiência utilizando técnicas mnemônicas no ensino da Língua Inglesa para surdo

*Challenges of remote teaching: experience using mnemonic techniques in teaching English to the deaf*

*Desafíos de la enseñanza a distancia: experiencia utilizando técnicas nemónicas en la enseñanza de Inglés para sordo*

Estêvam Farias Sá<sup>1</sup>  ; Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro<sup>2</sup>  ; Ana Paula de Castro<sup>3</sup> 

### RESUMO

Este artigo relata, sob o modo de observação, uma experiência de ensino remoto da Língua Inglesa para o aluno surdo numa perspectiva inclusiva. A disciplina Língua Inglesa é componente curricular presente no curso Técnico em Farmácia, ofertado por uma instituição federal de ensino e demonstra o trabalho e desempenho de equipe integrada por intérpretes de Libras e docente para estabelecer o ensino de qualidade da Língua Inglesa para o aluno surdo. A técnica adotada foi a mnemônica, partindo da premissa que o campo visual seria o mais explorado a fim de favorecer a associação entre imagens e vocabulário. Neste sentido, objetiva relatar o uso destas estratégias enquanto recurso mnemônico, no que diz respeito à aquisição de uma língua adicional para um aluno surdo, em estudo ocorrido no primeiro semestre de 2021. Observou-se que o aluno conseguiu relacionar, de maneira satisfatória, palavras e figuras aos seus significados.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Língua inglesa para surdos; Ensino mnemônico; Ensino Remoto.

### ABSTRACT

*This article focuses, under the observational mode, on an experience of remote teaching of the English language for the deaf student in an inclusive perspective. The subject English Language is a curricular component present in the Pharmacy Technician course, offered by the federal educational institution, demonstrates the work and performance of a team made up of Brazilian Sign Language interpreters and professors to establish the quality English language teaching for deaf students. The technique adopted was mnemonic, based on the premise that the visual field would be the most explored in order to favor the association between images and vocabulary. In this sense, the present aims to report the using these strategies as a mnemonic resource, with regard to the acquisition of an additional language for a deaf student, in a study that took place in the first semester of 2021. It was observed that the student was able to relate, satisfactorily, words and pictures to their meanings.*

**Keywords:** Inclusive education; English language for the deaf; Mnemonic teaching; Remote Teaching.

### RESUMEN

*Este artículo se centra, bajo la modalidad observacional, en una experiencia de enseñanza remota de la Lengua Inglesa para el alumno sordo en una perspectiva inclusiva. La asignatura Lengua inglesa es un componente*

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia e Mestrando em Ensino e suas Tecnologias no Instituto Federal Fluminense (IFF), Rio de Janeiro/RJ - Brasil. E-mail: [estevamfarias@yahoo.com.br](mailto:estevamfarias@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil. E-mail: [fernandagas1@gmail.com](mailto:fernandagas1@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Letras e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Fluminense (IFF), Rio de Janeiro/RJ - Brasil. E-mail: [apaulacastro76@gmail.com](mailto:apaulacastro76@gmail.com)

*curricular presente en el curso de Técnico en Farmacia, impartido por una institución educativa federal, demuestra el trabajo y desempeño de un equipo conformado por intérpretes de Lengua Brasileña de Señas y profesores para establecer la enseñanza del idioma inglés de calidad para estudiantes sordos. La técnica adoptada fue mnemotécnica, partiendo de la premisa de que el campo visual sería el más explorado para favorecer la asociación entre imágenes y vocabulario. En este sentido, el presente tiene como objetivo reportar la importancia de utilizar estas estrategias como recurso mnemónico, en lo que respecta a la adquisición de una lengua adicional para un alumno sordo, en un estudio que se llevó a cabo en el primer semestre de 2021. Se observó que el alumno fuera capaz de relacionar, satisfactoriamente, palabras e imágenes con sus significados.*

**Palabras clave:** *Educación inclusiva; Lengua Inglesa para sordos; Enseñanza mnemotécnica; Enseñanza remota.*

## 1. INTRODUÇÃO

Ser professor e aluno em tempos de pandemia e ensino remoto é desafiador. Com o advento da pandemia do vírus da Covid-19, mudanças, criações, reinvenções foram feitas e um novo modelo de ensinar foi adotado em caráter emergencial para que a educação, por meio de seus profissionais, continuasse produzindo conhecimentos.

O isolamento social imposto pela pandemia, no âmbito educacional, exigiu novas práticas pedagógicas. Desta forma, o ensino remoto oportunizou uma possibilidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO L.; CARVALHO T., 2020).

De modo geral, nas escolas, é costumaz que as aulas sejam preparadas para alunos sem deficiências, de maneira que o estudante com necessidades educacionais especiais precisa se adaptar ao modelo imposto pela escola. De modo especial, Fernandes (2018) acredita que estudar o processo de escolarização dos surdos remete-nos não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, mas também à criação de estratégias para atendê-los em suas demandas e necessidades.

Em se tratando das dificuldades enfrentadas pelos surdos nas escolas, Nascimento e Seixas (2021) discorrem que muitos deles podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e cultural, o que acarreta perdas e atrasos consideráveis no decorrer do processo de aprendizagem. Neste sentido, Skliar (2017) diz que "todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural." (SKLIAR, 2017, p. 27).

Para entender o pensamento acerca da comunidade surda, vale destacar o pensamento de Strobel (2008), ao conceituar como povo surdo, um grupo de sujeitos surdos pertencentes a diversas comunidades surdas, sejam elas indígenas, rurais, urbanos, oralizados, implantados - o que é levado em consideração é o meio pelo qual estão interligados por uma origem e se partilham dos mesmos costumes, histórias, tradições, movimentos políticos e culturais.

O conceito de identidade surda dado por Mascarenhas (2016) se dá no sentido de esclarecer que as identidades não são fixas, estáveis ou homogêneas, pois entende-se que a formação da identidade é um processo complexo, que envolve experiências e subjetividades. Para a autora, o termo "identidade surda" precisa ser encarado como um conceito plural, encarando as diferentes formas que as pessoas surdas compreendem a surdez e suas experiências particulares no meio em que vivem. Por meio da

inserção na cultura surda e da Libras – Língua Brasileira de Sinais, para interagir com o mundo e se comunicar, os surdos se desenvolvem e constroem a autoaceitação.

Em uma das traduções feitas das obras de Vygotsky (2015), foi entendido que os nascidos surdos não vivenciam diretamente uma perda, mas sim uma cultura, e, por estarem inseridos numa sociedade majoritariamente ouvinte, experienciam a deficiência no dia a dia.

A realidade ainda encontrada, na maioria das escolas, não proporciona um ambiente propício à interação, e em se tratando de ensino remoto, diversas preparações e planejamentos precisam ser feitos. O aluno surdo é recebido por um professor ouvinte que, na maioria das vezes, desconhece a Libras, não conseguindo se comunicar com esse aluno surdo, precisando sempre da atuação de um intérprete. Faz-se essencial o trabalho em função das potencialidades do aluno surdo, para desenvolver as estruturas e funções cognitivas visuais que a eles são inerentes (SKLIAR, 2017).

Com o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), ficou estabelecido que os alunos surdos tivessem uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda. Essa perspectiva bilíngue referida na Lei é de suma importância para o desenvolvimento da criança surda, visto que, ao reconhecer a Libras como uma língua, ela explora o mesmo potencial expressivo que uma língua oral tem. Nas palavras de Lima *et al.* (2006),

“A educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família. A opção por uma educação bilíngue oferece às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua (L2).” (LIMA *et al.*, 2006, p.22).

Diversas atividades são desenvolvidas nas escolas com perspectivas de educação bilíngue para Vieira e Molina (2018), e essas práticas têm colocado a Língua Portuguesa sob a Libras, prejudicando o desenvolvimento da linguagem desse público. O bilinguismo abordado nesse caso contribui para o aprimoramento da cognição da criança, ampliando vertentes da comunicação e estimulando a mente, até mesmo a criatividade. Quando se trata da “cultura surda” e a proposta bilíngue, Lima *et al.* (2006, p. 24) chama a atenção para o aspecto da “identificação da criança com seus pares”, o que permite a construção da compreensão da sua “diferença”, formando sua própria identidade.

Para ser estabelecida uma comunicação com o surdo, é necessário estimular seus sentidos, em especial a visão, que permitirá encaminhar significados ao cérebro, para assim poder interagir. Na elaboração da Cartilha *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*, Aranha (2000) expõe que o aluno surdo não dispõe da via auditiva para interagir, receber e responder aos estímulos que fazem parte da comunicação entre as pessoas.

Sendo assim, o acesso à construção de conhecimentos pelos surdos acontece por meio do canal visual, que é mais aguçado, “já que é na comunicação que o homem é exposto ao conjunto de significados associados a cada objeto ou fenômeno social” (ARANHA, 2000, p.14).

Assim como a Lei 10.436 (BRASIL, 2002) instituiu a Libras como meio legal de comunicação entre os surdos e, conseqüentemente, uma das línguas faladas no Brasil, essa será considerada uma língua viva, a partir do momento em que o seu uso for frequente, tanto pelos surdos, como pelos ouvintes.

Nesse sentido, Quadros (2006) discorre que, no que concerne à perspectiva de um entendimento bilíngue, “a língua de sinais é considerada a primeira língua do surdo e a língua majoritária – na modalidade oral e/ou escrita – como segunda. Essa visão sobre a surdez e o surdo tem sido apoiada pela comunidade de surdos.” (QUADROS, 2006, p. 52).

A proposta bilíngue se dá no sentido de que, no seu cotidiano, o surdo convive com duas línguas (a língua oral, o português falado pelos ouvintes, e a Libras) e duas culturas (a cultura dos ouvintes e a sinalizada, típica da Libras). Segundo Nogueira, Carneiro e Soares (2018), isso ratifica o pensamento de identidade surda, e ter a possibilidade de estudar utilizando sua língua natural elimina um grande obstáculo na sua aprendizagem.

Por tratar-se de uma língua de modalidade distinta das demais – viso-gestual, a Libras necessita do uso de recursos que, para serem viáveis e na modalidade remota, requer adaptações por parte de toda equipe técnica: de professores, tutores, alunos e demais envolvidos, em contraposição à maioria das línguas, que são auditivo-orais, primando pela qualidade no ensino (SANTOS; CAMPOS; LACERDA, 2015).

Nesse momento de novos desafios impostos pela necessidade de isolamento social, viu-se, no trabalho colaborativo, um norte para os encaminhamentos estudantis. Perante as novidades que surgiram no âmbito escolar, seus agentes precisaram pensar em como viabilizar essa troca colaborativa (CASTRO, 2020).

Para que o ensino seja efetivo e promova aprendizagem significativa, o ensino, seja em diferentes tipos de gêneros, precisa ser contextualizado à realidade dos alunos (BAKHTIN, 2011). A proposta bilíngue, em que o surdo se insere, já amplia a sua esfera de comunicação com o mundo, pois permite conviver com duas línguas. E no caso do surdo, saber a Libras, o Português e ainda querer aprender uma língua adicional seria possível?

Para esses alunos, também pode ser incluída a aprendizagem da Língua Inglesa, inclusive no contexto remoto. A inclusão educacional efetiva de alunos surdos, assim como a melhor maneira de realizá-la, vem sendo discutida há algum tempo.

Segundo Gesser (2009 *apud* KÜHL; DENARDI, 2018), na esfera cognitiva, linguística e afetiva, o surdo se desenvolve ao acessar uma língua que não dependa do recurso da audição. Esse fato determina uma enorme diferença na aquisição do conhecimento, sem o atravessamento das línguas orais em sua própria experiência, capacitando esse indivíduo inclusive para aprender uma língua adicional, como a Língua Inglesa, por exemplo, em uma proposta que trabalhe imagens e significados.

Em tempo, o termo “Língua Adicional”, de acordo como Leffa e Irala (2014, p. 22), refere-se a “[...] uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe”, sendo, portanto, línguas que se complementam. Os conceitos historicamente apresentados para a aprendizagem de outra língua, além da materna, como “língua estrangeira”, trazem certo distanciamento. A utilização da Língua Inglesa como língua adicional destaca “a importância do professor como mediador de diferentes comunidades discursivas” (BARROS et al, 2021, p.1719).

Para Richards (2003), no ensino de uma língua adicional, em especial a Língua Inglesa, analisar as necessidades dos alunos é primordial para proporcionar um planejamento adequado na elaboração de atividades que possam atender aos objetivos previstos para alunos e professores.

Esta proposta pretende relatar a experiência do ensino da Língua Inglesa para um surdo, de maneira remota, de forma que esse público possa ter suas oportunidades educacionais atendidas, ao aprender uma língua adicional por meio da técnica mnemônica.

A relevância do estudo da temática se dá para a reflexão acerca da utilização da técnica mnemônica no ensino de Língua Inglesa para surdos na modalidade remota; por poder contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes de Libras na modalidade remota; além de servir como apoio para reflexões acadêmicas, tendo em vista retratar desafios encontrados pelos docentes em sua prática.

Este trabalho é composto por mais 5 (cinco) seções: a seção II trará uma breve contextualização sobre a Libras e o ensino para surdos sob a perspectiva inclusiva. A seção III aborda os benefícios das estratégias mnemônicas como facilitadora do aprendizado. Na seção IV, será apresentada a metodologia constante da observação focada no ensino mnemônico. Na seção V, serão expostas as discussões e resultados, e, na seção VI, a conclusão desta experiência.

## **2. SURDO: UM "ESTRANGEIRO DENTRO DO SEU PRÓPRIO PAÍS."**

Quando o ensino envolve pessoas surdas, é possível pensar com mais cuidado nos métodos, situações e estrutura. Se os ouvintes podem escolher aprender outros idiomas, eles têm o canal auditivo funcionando que permite ouvir a pronúncia e fazer demais interações. No caso do surdo, além de saber a Libras, sua primeira língua, e o português na modalidade escrita como segunda língua, no caso da necessidade ou vontade própria em aprender um novo idioma, uma língua adicional, ao surdo precisa ser permitido acesso a este novo conhecimento.

Segundo Skliar (2017), os surdos são estrangeiros dentro do próprio país, pois a sociedade é majoritariamente ouvinte e desconhece a Libras. A ideia do ensino para todos numa perspectiva inclusiva vai além da simples integração e convívio do surdo com os demais. Envolve adaptações, estrutura e comprometimento para que possa realmente ser alcançado o objetivo, que é o aprendizado.

Campos (2012) versa que,

"[...] o discurso da socialização é forte e contundente, pois, para os que concordam com ele, ao chamado "deficiente", a convivência social abre a porta para a normalidade. Entretanto, essa posição nos conclama a pensar a escola como um espaço privilegiado para a formalização de conhecimento, além da convivência social. Pelo senso comum, estar junto já garantiria ao surdo um privilégio, visto que não existe a expectativa de que esse sujeito tenha uma formação acadêmica que lhe permita desempenhar diferentes papéis nas relações profissionalizantes e familiares entre outras." (CAMPOS, 2012, p.46).

Prima-se pela perspectiva inclusiva, que vai além de integrar e conviver, mas sim, preza-se por ensinar e aprender. O ato de inclusão vai muito além de uma submissão ou dominação, visto que parte da premissa de que todos são individuais e, como individualidades, todos têm diferenças e são as diferenças que os fazem perceber o multiculturalismo, que é o que os faz crescer e respeitar o outro. Neste sentido, Quadros (2006) entende que os surdos são admiráveis, pois a todo tempo são "rebaixados" pela cultura ouvinte, que é majoritária e tenta cancelar ou não perceber o seu modo de comunicação (a Libras), tentando "assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a

essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e, claro, de cidadania, que forma a identidade do surdo” (QUADROS, 2006, p. 16).

Uma minoria que tenha hábitos, comportamentos ou necessidades diferentes não precisa perder sua identidade agindo ou tentando parecer como a maioria. Na concepção de Borges, Rocha e Justi (2017), os surdos devem assumir sua identidade e cultura surda, só assim poderão mostrá-las e serem entendidos e respeitados.

O modelo de integração foi, com o tempo, amplamente criticado, por exigir nas palavras de Glat (2009, p. 16), uma “preparação prévia dos alunos com deficiências” para o ensino regular, que não está relacionada à inclusão, por estar baseada justamente no contrário, primando por oferecer ao aluno com necessidades especiais um suporte, no sentido de que toda uma estrutura será adaptada para atendê-lo.

Sobre Escola Inclusiva e o modelo de integração, Glat (2009) discorre, sustentando o pensamento de que a Escola Inclusiva é um novo modelo de escola em que o acesso, a permanência e necessidades de todos os alunos são levados em consideração, desta forma, refutando a discriminação e as barreiras para a aprendizagem. Para isso, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão de modo a proporcionar esta educação de qualidade. A perspectiva que melhor atende à realidade é que a escola se adapte ao aluno, atendendo às suas necessidades.

O Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 2020) trouxe a ideia e as recomendações para que a escola seja um local favorável, um ambiente que promova o respeito à diversidade, proporcionando e garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais um espaço onde possa conviver numa sociedade paritária, preparada e inclusiva.

Neste sentido, Heidmann e Guedes (2021) percebem que, muitas vezes, o docente recebe o aluno surdo em sua sala sem preparo prévio e não sabe como lidar com ele. Este fato não impede os professores de participarem de cursos de qualificação profissional sobre o tema. Nas palavras de Aranha (2000), os profissionais precisam

“[...]adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso.” (ARANHA, 2000, p.10-11).

No que tange às atribuições, as funções do docente e intérpretes de Libras não se confundem. Damázio (2007) deixa claro que no que tange à sala de aula, é preciso sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade.

Em tempos de ensino remoto, adaptações constantes são feitas para os alunos em geral, o apelo visual para o surdo precisa estar presente para que possa fazer sentido. As tecnologias digitais utilizadas de maneira criativa, dinâmica e prazerosa, podem ser aliadas às condutas docentes fazendo com que todos tenham acesso à informação, assegurando a educação inclusiva, tanto quando se trata do conteúdo previsto, quanto no sentido do material visual a ser elaborado.

### 3. BENEFÍCIOS DAS ESTRATÉGIAS MNEMÔNICAS COMO FACILITADORAS DO APRENDIZADO

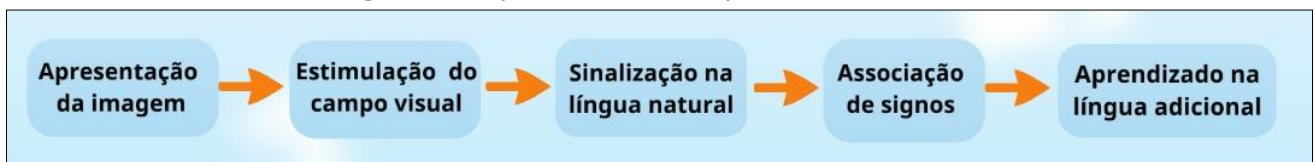
As técnicas mnemônicas consistem no método de visualização de imagéticos com sua repetição associada a significados. Botelho e Ferreira (2010) reafirmam e ainda atribuem ao processo mnemônico à necessidade da repetição, estabelecendo que o momento mais propício para a revisão, é quando o sujeito está na iminência de esquecer algum dado ou informação aprendida.

Com os desafios atuais, as técnicas mnemônicas podem contribuir muito no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, seja ela oral ou visuoespacial, mas nem sempre foi assim. Segundo Mota e Diniz (2017), as técnicas de mnemonia foram ignoradas e marginalizadas no meio acadêmico do século XVII, tornando a ser empregadas no estudo e no processo de memorização de conteúdo no final do século XX.

As técnicas mnemônicas, como facilitadoras do aprendizado, segundo Alvarez (2017), são estratégias úteis para auxiliar o processo de memorização com o intuito de elaborar materiais como esquemas, gráficos, símbolos, palavras ou frases que se refiram ao assunto a ser memorizado (ALVAREZ, 2017). No que tange ao surdo, se valer destes suportes é possível para promover uma rápida associação entre imagem, palavra e significado, permitindo que o conteúdo em questão seja melhor assimilado.

No que concerne à educação de surdos, é necessário explorar o campo visual pois é o modo pelo qual os surdos percebem e interagem com o mundo. Para Amiryousefi e Ketabi (2011), no âmbito da educação, estratégias mnemônicas de ensino têm ganhado força e se mostrado eficientes no que tange à qualidade e melhoria do aprendizado, o que é corroborado por Daugherty e Ofen (2015) ao reconhecer os benefícios desta internalização a fim de preparar a memória dos alunos para novas informações para a aprendizagem (Figura 1).

**Figura 1:** Esquema mnemônico percebido nas aulas.



Fonte: elaboração própria.

Um aprendizado, para fazer sentido, o estilo de aula adotado pelo docente precisa estar de acordo com a metacognição do aluno. Andretta *et al.* (2010) entende que, se não houver convergência nessa relação, a aprendizagem provavelmente será mais demorada. A autora discorre ainda que o fator da indissociabilidade de estratégias do professor para atingir seus alunos é fator que, muitas vezes, é percebido como causa de fracassos escolares e dificuldades de adaptação ao ensino, por parte dos alunos, no que tange ao ensino formal.

As tecnologias digitais, usadas de maneira significativa, podem se mostrar uma ferramenta importante para potencializar e facilitar o aprendizado de línguas (LIMA, 2014). Em termos de ensino de Língua Inglesa no ensino remoto, especialmente para surdos, os recursos digitais podem ser um grande aliado imagético.

Segundo o autor, aprender a Língua Inglesa exige uma postura ativa e participativa do aluno e, do professor, a compreensão de que ensinar, nesse contexto, é "guiar e facilitar, aprender, capacitar o

aluno a aprender, estabelecer as condições para a aprendizagem” (BROWN, 2000 *apud* LIMA, 2014 p.43).

Oliveira (2008) lembra que o estudo de línguas aborda o estudo da linguagem em si, ao identificar e estuda os elementos que compõem esse sistema e suas relações, além dos seus aspectos semânticos.

“A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2006, p. 16), portanto, ao ensinar uma língua adicional, todos os aspectos da linguagem precisam ser considerados, e não apenas o estudo da gramática normativa. Para dar sentido ao ensino, as atividades propostas no ensino de línguas precisam ser contextualizadas à realidade dos alunos.

Como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve oferecer propostas educativas que possam repercutir de maneira significativa na sua prática, naquilo que ensina (BACICH; TANZI NETO, 2015).

Mastropieri e Scruggs (1991) já entendiam que os conhecimentos apresentados poderão ser retidos por longos períodos de tempo, e, uma vez internalizados, torna-se fácil a sua ativação por meio de pistas visuais ou verbais.

Os discentes esperam aprender algo novo; esperam sair da sala de aula, seja virtual ou presencial, diferentes de como entraram, e os artifícios que estimulam a mnemonia precisam ser apresentados de modo que permitam a associação ou relação de novos conceitos de forma significativa ao conhecimento que já está assimilado.

#### **4. METODOS DE OBSERVAÇÃO: A ESTIMULAÇÃO DO CAMPO VISUAL**

Ao levar em consideração outros fatores relevantes relacionados ao aprendizado de idiomas com foco no surdo, algumas percepções são expostas e algumas indagações são feitas para contribuir no que tange a este processo de compreensão de uma língua adicional. Como fazer acontece em tempos de ensino remoto? Qual a metodologia utilizada pelo professor? Quais adaptações foram necessárias? As funções do professor e intérprete de Libras podem se confundir? Como acontece o processo tradutório nestes casos? Seria esse processo o mesmo quando levamos em conta o ensino de uma língua para os ouvintes? Essas questões fomentaram essa pesquisa.

O ensino inclusivo tratado nesse trabalho, cujo objetivo foi relatar o uso de estratégias enquanto recurso mnemônico na aquisição de uma língua adicional para um aluno surdo, se refere ao ensino da disciplina “Inglês Instrumental<sup>4</sup>” para um aluno surdo, componente curricular presente no curso Técnico em Farmácia, ofertado por uma instituição federal de ensino.

As aulas foram ministradas no primeiro semestre de 2021, todas as terças-feiras, das 19h às 20h, sendo utilizado como ferramenta de videoconferência o Google Meet. Havia encontros síncronos e atividades assíncronas, essas últimas depositadas na plataforma Google Classroom, sempre relativas

---

<sup>4</sup>Inglês Instrumental compreende o estudo da língua inglesa com finalidades específicas (*English for a Specific Purpose* - ESP) – o “[...] ramo de ensino de línguas que elabora materiais que atendam às necessidades específicas dos educandos” (SOUZA, 2012, p.169).



ao conteúdo abordado a cada semana. Havia uma professora de Língua Inglesa e dois intérpretes de Libras atuando nas aulas.

A pesquisa utilizada foi a do tipo qualitativa. Por meio da observação das aulas registradas em diário de bordo, que segundo Smiljanic (2001) é o registro das atividades e experiências vividas em sala de aula, endossado por Zabalza (2004), ao ponderar que os registros guardam a prática do professor, para além da memória, ao propiciar momentos de reflexão sobre as ações que desenvolve.

A avaliação da proposta se deu por meio dos dois instrumentos de coleta de dados utilizados: o diário de bordo do intérprete e as atividades propostas pela professora que foram realizadas pelo aluno.

Na ausência de adoção de um material didático específico para a disciplina, as atividades propostas foram produzidas pela professora de forma a serem pertinentes para estimular a aquisição de vocabulário por parte de toda a turma, proporcionando a participação dos intérpretes para auxiliar o aluno surdo.

A comunicação dos surdos se dá primeiramente pelo uso da Libras. A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) prevê, também, o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita e nada impede, como podemos perceber no caso deste trabalho, que eles possam e queiram aprender uma outra língua adicional.

O método adotado para o ensino da Língua Inglesa para o surdo foi o mnemônico, como explicado anteriormente, em que o campo visual é estimulado a fim de aguçar a associação da palavra à imagem.

Em um dos encontros, por exemplo, o intérprete descreveu as atividades de identificação de significados entre figura e palavra na Língua Inglesa mostrada pela professora em sua atividade preparada, em que os vocábulos *pen*, *book* e *pencil* foram mostrados com a imagem de cada uma das palavras. Na atividade proposta para o momento assíncrono, apareciam as palavras mencionadas, para que o aluno pudesse relacioná-las. O aluno obteve êxito nas questões, percebendo o vocabulário, acertando as respostas dos exercícios propostos, consolidando o aprendizado.

Dando sequência, ao retomar esse conteúdo na aula seguinte, a professora utilizou uma atividade com as imagens desses mesmos vocábulos, desta vez separadas, para que o aluno identificasse a grafia e tradução de cada uma na tela.

Em uma outra atividade proposta, para ilustrar, ao ensinar plural das palavras, após a explicação da professora, foi exibir um desenho com vários homens, tendo as opções para escolher a melhor resposta para a figura. As opções eram: *A- These are man.*; *B- These are men.*; *C- These are mans.*; *D- These are mens.* O aluno surdo identificou a resposta correta ao escolher a opção B. Os conteúdos sempre eram trabalhados previamente por meio de imagens, explicações, leituras e demonstrações em aula.

As aulas ministradas pela professora combinaram com a metacognição do aluno surdo, vez que havia consonância neste processo de inglês-escrito para surdo, favorecendo a aprendizagem, tornando-a mais fluida. Neste sentido, percebemos que houve atenção coadunada ao pensamento de Vygotsky (1996), que entende que o desenvolvimento do controle cognitivo e metacognitivo é um processo social, em que a mediação social das atividades estruturadas e apresentadas permitiram a construção de processos de significação que irão auxiliar no entendimento, promovendo a internalização.

Para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua adicional, uma abordagem que parta das experiências, dos conhecimentos e dos aspectos culturais específicos que cada aluno possui se faz muito importante (RICHARDS, 2006).

Seja oralmente ou por meio de gestos, a linguagem deve servir ao propósito de comunicar os objetivos do indivíduo. E o ensino da comunicação deve dar relevância aos aspectos funcionais da linguagem (RICHARDS; RODGERS, 2014).

No que tange às aulas remotas, recurso utilizado neste trabalho, o processo tradutório aconteceu com o revezamento de dois intérpretes, já que, segundo Gomes e Valadão (2020), a tradução de uma língua para a outra demanda um grande esforço cognitivo, necessitando da atuação de dois profissionais intérpretes de Libras que, no caso deste trabalho, se revezavam a cada 15 minutos. Vale lembrar, o tempo total efetivo da aula contava com cerca de 1 hora.

O processo tradutório acontecia coadunado ao material exposto pela professora de Língua Inglesa, atentando-se ao que preconiza Pereira (2015), em virtude dos surdos terem o canal visual mais aflorado. Este fato que foi previamente elucidado por meio de reuniões pelo aplicativo *Whatsapp*, em que a docente procurou se cercar de todas as necessidades para atender ao aluno surdo.

Embora exista a Lei 12.319 (BRASIL, 2010) que reconheça a profissão do intérprete de Libras, e o Decreto 5.626 de 22 (BRASIL, 2005), que garanta este direito aos surdos, ainda é uma área de carência. A estrutura oferecida a estes alunos ainda se apresenta como avanços, e não como regra, o que seria essencial para que a relação dos surdos com os alunos ouvintes e professores seja benéfica para todos e que o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos possa acontecer naturalmente.

O processo tradutório em aulas síncronas remotas teve a mesma estrutura das aulas presenciais, no sentido de mediar e interpretar fielmente o que está sendo dito pelo docente. Os materiais eram disponibilizados previamente pela professora aos intérpretes, por meio do grupo do *Whatsapp*, para que os profissionais pudessem se apropriar do conteúdo e fazer as melhores escolhas tradutórias no momento da aula.

Os exercícios que compuseram as atividades síncronas tinham por objetivo realmente o conhecimento das palavras, e foi possível a todos interagir também por meio do *chat* do Google Meet. O aluno surdo participou da aula interagindo por meio do *chat* e com a tradução do intérprete, compreendia o que era dito pela professora e pelos colegas.

Ao final de cada aula, a professora apresentava exercícios para serem respondidos no decorrer da semana, de maneira assíncrona. O aluno conseguiu responder e devolveu todas as atividades no prazo estipulado. No que tange às atividades assíncronas referentes ao conteúdo semanal, eram compostas de atividades como o preenchimento de lacunas, observação de imagens e sua identificação por meio de respostas de múltipla escolha, largamente utilizadas.

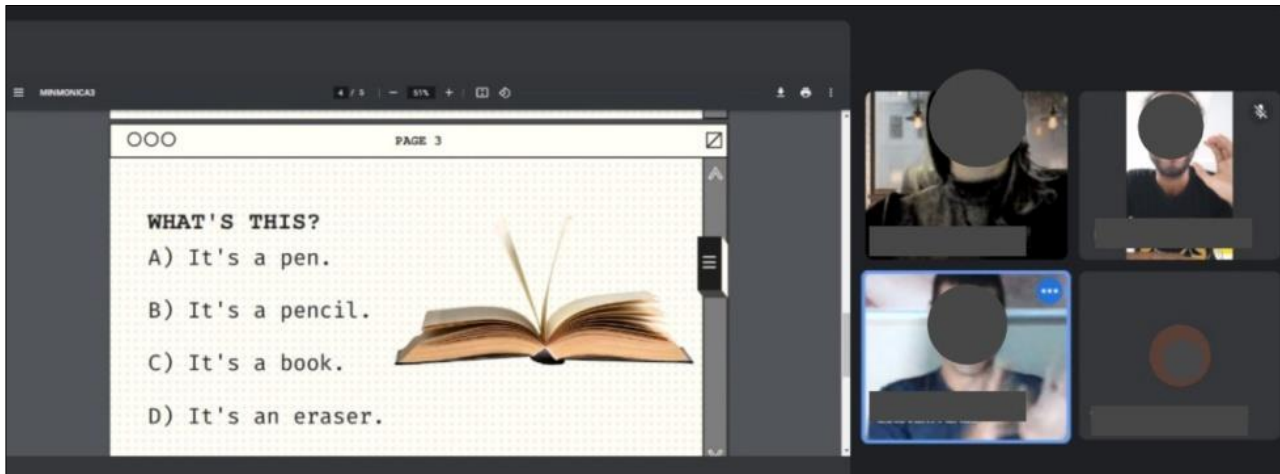
## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados desta observação constataam que o aluno conseguiu identificar corretamente e com frequência o vocabulário trabalhado nas aulas, associando as palavras e as figuras, sabendo relacioná-las, construindo significados.

A elaboração das atividades aplicadas em aula priorizou o léxico e a fixação das palavras aprendidas, como no exemplo da palavra *pencil* mencionada anteriormente.

Na atividade mostrada em uma das aulas, em que a professora havia introduzido o conteúdo sobre objetos escolares previamente, a imagem mostrada em tela era de um livro. As opções de resposta eram: *A- It's a pen.; B- It's a pencil.; C- It's a book.; D- It's an eraser.* Com a mediação do intérprete, o aluno respondeu a essa proposta, também acertando a resposta *C - It's a book* (Figura 2).

**Figura 2:** Atividade realizada no Google Meet.



Fonte: elaboração própria.

A proposta proporcionou ao aluno surdo, ao longo das aulas, boa identificação dos conteúdos e do vocabulário em Língua Inglesa, por meio da mediação do intérprete de libras. A técnica mnemônica também favoreceu as habilidades de leitura e escrita na língua, por auxiliar na compreensão do vocabulário de forma ágil e com a participação ativa do aluno em aula, junto aos demais colegas.

As imagens e textos foram sempre escolhidos com muito critério e atenção, observando o cuidado com a qualidade das imagens e a contextualização dos conteúdos entre si, para que fosse possível criar relações entre eles.

Os desafios e dificuldades percebidos ocorreram em relação a problemas de conexão da internet, quando alguns sinais dos intérpretes não eram entendidos claramente e o aluno surdo pedia para refazê-lo. Algumas vezes, a professora compartilhava a tela, mas não era exibida para os alunos imediatamente, atrasando um pouco o andamento da aula. Entretanto, a docente conseguia recuperar esses momentos sem prejuízos, repetindo a explicação e sempre retomando o conteúdo.

Também foi perceptível que somente a professora, os intérpretes de Libras e o aluno surdo mantiveram suas câmeras abertas durante todos os encontros, os outros alunos não. Durante toda a aula, havia interação entre os intérpretes e o aluno surdo, interpretando e fazendo a mediação entre ele e a professora. As participações dos demais alunos ouvintes ocorriam por meio de áudio e escrita no *chat* do Google Meet e a do surdo, por meio de sinais e do *chat*.

Recorrendo ao diário de bordo, em sua experiência, o intérprete percebeu que a estratégia de ensino adotada pela professora foi a de enriquecimento de vocabulário para todos os alunos, não explorando a oralidade. Para o aluno surdo, esse processo foi adequado, tendo em vista que, devido à sua condição, não poderia verbalizar oralmente as palavras.

Ressaltando, mais uma vez, que as funções do intérprete e a do professor não se confundem, cabendo ao professor ensinar e elaborar atividades, assim como estratégias, a fim de tornar o aprendizado do conteúdo mais significativo para o seu aluno, organizando o processo de ensino-aprendizagem para ter instrumentos acumulados no dia a dia para avaliar o aluno (HEIDMANN; GUEDES, 2021).

Para que a aula possa contribuir com aprendizado do aluno, os métodos normalmente dependem criticamente do professor e de suas realizações. Segundo Richards e Rodgers (2014), a função do professor de línguas se relaciona de forma semelhante, em última análise, com suposições sobre a linguagem e aprendizagem de línguas ao nível da abordagem. Alguns métodos são totalmente dependentes do professor como fonte de conhecimento e direção; outros propõem o papel do professor como catalisador, um guia para a aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2014).

As estratégias mnemônicas estão associadas a ganhos na aquisição de conteúdo e vocabulário (SCRUGGS *et al*, 2010 *apud* SWANSON; HARRIS; GRAHAM, 2013). Em um estudo realizado com alunos do 10º e 11º ano, Fontana, Scruggs e Mastropieri (2007 *apud* SWANSON; HARRIS; GRAHAM, 2013) desenvolveram e usaram estratégias cognitivas e procedimentos de método mnemônico para ajudar os alunos surdos na compreensão de fatos potencialmente difíceis assim como o vocabulário de seu texto. Segundo os autores, os resultados da experiência também foram positivos (SWANSON; HARRIS; GRAHAM, 2013).

No que concerne às avaliações, nessa proposta, o aluno surdo obteve êxito em suas respostas, sendo considerado aprovado. No que tange à comunicação da docente com a equipe de intérpretes, esta mostrou-se solícita e apta a fazer as adequações necessárias, explorando imagéticos, favorecendo um aprendizado significativo da Língua Inglesa como língua adicional para o surdo, usando métodos mnemônicos, ao fazer a associação por meio do campo visual ou verbal.

## 6. CONCLUSÃO

A partir da análise das observações das aulas realizadas no diário de bordo, das atividades respondidas pelos alunos, do seu rendimento nas propostas ao longo do período e da participação em aula, surgem reflexões importantes em relação à prática pedagógica, sobre o ensino remoto, sobre o ensino de Língua Inglesa e de Libras e até mesmo sobre a postura de alunos, professores, escola e academia quanto à temática.

Ainda é possível afirmar que poucos trabalhos acadêmicos discorrem sobre o ensino da Língua Inglesa como língua adicional para surdos. Em relação à prática docente, um professor que reconhece e compreende o ensino e adapta a sua forma de ensinar para a realidade social que encontra, no caso deste trabalho, o sujeito surdo, adquire bagagem cultural, ao ficar frente a frente com uma cultura que não é decorrente da cultura ouvinte. Logo, esse docente passa a refletir sua prática, buscando continuamente construir e ampliar sua identidade docente, o que significa trabalhar e acolher a vertente inclusiva.

Esse trabalho permitiu uma nova visão do ensino de Língua Inglesa aos autores, especialmente em relação a não utilização da abordagem comunicativa durante as aulas. Ainda assim, foi possível atingir os objetivos propostos e perceber a apreensão do vocabulário pelos alunos, inclusive por parte do aluno surdo. O papel do professor e do intérprete precisa estar bem claro desde o começo e é essencial que ambos trabalhem juntos por um melhor atendimento ao aluno surdo.

O ambiente das aulas remotas, em que foi aplicada essa pesquisa, foi adequado para ofertar ensino de qualidade ao aluno pelo cuidado com a escolha das imagens e atividades. As tecnologias utilizadas possibilitaram um ganho em recursos que não precisam ser desperdiçados em um retorno às aulas presenciais.

Ao receber um aluno que se comunica por meio da Libras, que exige recurso visual e capacitação específica, são necessárias mudanças de atitudes por parte da equipe, dos docentes, discentes, coordenadores de curso, para que todos estejam consonantes no mesmo propósito em prol do ensino-aprendizagem como um processo a se construir na perspectiva da inclusão.

Por meio deste trabalho, vislumbra-se a necessidade de levar em conta uma educação inclusiva, em que a cultura surda e a Libras possam ser vistas, experimentadas e respeitadas no ambiente escolar.

São possíveis desdobramentos dessa proposta, futuros estudos sobre métodos mnemônicos no ensino de Língua Inglesa para se aprofundar na técnica de ensino para surdos. E, também, futuras parcerias com intérpretes de Libras, para estender esse trabalho para abranger mais alunos. Desta forma, as contribuições para a comunidade científica e acadêmica seriam ainda mais relevantes, aumentando o escopo de atuação.

Esperamos poder contribuir positivamente, a partir desse relato, para a reflexão acerca do ensino mnemônico da Língua Inglesa, especialmente na modalidade à distância, que ainda necessita de muitos ajustes para atender, de fato, às necessidades atuais dos alunos surdos, bem como de professores e profissionais de Língua Inglesa e Libras.

## 7. REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, R. **7 Dicas preciosas para acelerar sua aprovação**. Campo Grande, MS, 2017.
- ANDRETTA, I. et al. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam?. **Psico**, v. 41, n. 1, 2010.
- AMIRYOUSEFI, M.; KETABI, S. Mnemonic instruction: A way to boost vocabulary learning and recall. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 2, n. 1, p. 178-182, jan. 2011.
- ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, C327 2000. P. 10-11-14.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 6-19. 2011.
- BARROS, A. G. M. M. *et al.* Multiletramentos e ensinagem de línguas adicionais: uma proposta de sequência didática em Curso de Língua Inglesa e Espanhola. **Revista Philologus**. v. 27 n. 81. Rio de Janeiro. 2021.
- BORGES, A. S.; ROCHA, J. S.; JUSTI, J. Inclusão educacional do aluno surdo: uma perspectiva social e reflexiva. *Professare, Caçador*, v. 6, n. 3, p. 67-86, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1308/734>. Acesso em: 22 set. 2021.
- BOTELHO, J.M.; FERREIRA, N. C. F. Características fundamentais do processo mnemônico da oralidade primária. **Solettras**, n. 20, p. 29-40, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. D.O.U. DE 25/04/2002, P. 23.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. D.O.U. DE 23/12/2005.

BRASIL. **Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. DOU de 02/09/2010.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

CAMPOS, S. R. L. O papel da língua de sinais na constituição do surdo como estudante. In: GIROTO, C. R.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e educação inclusiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. p 37 a 53.

CARVALHO, L. B. de; CARVALHO, T. L. Análise de atividades em aplicativos móveis para a aprendizagem de língua espanhola. **Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli**, v.9, n.3, p. 386-405, jul./set., 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2413>. Acesso em: 20 set. 2021.

CASTRO, A. P. *et al.* A centralidade do trabalho colaborativo em tempos de isolamento social: uma proposta para o ensino de línguas estrangeiras. *In:* IX Coninter. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. 9, 2020. Campos dos Goytacazes. **Anais [...]** Campos dos Goytacazes: UENF, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/coninter2020/298035-A-CENTRALIDADE-DO-TRABALHO-COLABORATIVO-EM-TEMPOS-DE-ISOLAMENTO-SOCIAL--UMA-PROPOSTA-PARA-O-ENSINO-DE-LINGUAS-EST>. Acesso em: 14/09/2021

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com surdez.** SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007. P. 50.

DAUGHERTY, A. M.; OFEN, N. That's a good one! Belief in efficacy of mnemonic strategies contributes to age-related increase in associative memory. **Journal of experimental child psychology**, Amsterdam, v. 136, p. 17-29, ago. 2015.

FERNANDES, A. P. C.S. **Educação Especial nas ilhas.** Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

GLAT, R. **Educação Inclusiva:** Cultura e Cotidiano Escolar- Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GOMES, E. A.; VALADÃO, M. N. Tradução e interpretação educacional de Libras-língua portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 601-622, 2020.

HEIDMANN, M. K.; GUEDES, S. F. Educação Inclusiva para Surdos: Reflexões de Intérpretes de Libras e Professores de Física dos Municípios de Nova Mutum e Tangará da Serra-MT. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, p. 160-169, 2021.

KÜHL, Y. H. K., DENARDI, A. C. D. **Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos.** RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia V.5, n.2. Rondônia, 2019.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Orgs. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LIMA, D. M. C. A., et al. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4ª. ed. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília: **MEC, Secretaria de Educação Especial**, 2006. P. 51-53- 54.

LIMA, S. J. C. **Linguagens: relatos de experiências da educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2014.

MASCARENHAS, L. T. **Encontros entres surdos e ouvintes na escola regular: desafiando fronteiras**. Niterói: Eduff, 2016. 170 p.

MASTROPIERI, M. A.; SCRUGGS, T. E. **Teaching students ways to remember: Strategies for learning mnemonically**. Cambridge, MA: Brookline Books, 1991.

MOTA, E. R. F.; DINIZ, M. S. K. O uso de técnicas mnemônicas como estratégia de aprendizagem para crianças do ensino fundamental I. 1. 2017. Anápolis. **Anais [...]** Anápolis: UniEVANGÉLICA, 2017. Disponível em <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/latosensu/article/view/1775> . Acesso em 31 ago. 2021

NASCIMENTO, J. A. A; SEIXAS, J. A. Deficiência auditiva e surdez: do abandono à inclusão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 8, n. 24, p. 74-86, 2021.

NOGUEIRA, C. M. I.; CARNEIRO, M. I. N.; SOARES, B I N. **Língua Brasileira de Sinais**. Maringá, Pr: CESUMAR, 2018.

OLIVEIRA, M. B. **Os profissionais do novo milênio**. Petrópolis. Vozes. 2008.

PEREIRA, R. C. **Surdez: Aquisição de Linguagem e Inclusão Social**. Thieme Revinter Publicações LTDA, 2015.

QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I- Série Pesquisas**. Petrópolis/ RJ: Ed. Arara Azul, 2006.

RICHARDS, J. C. **Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in language teaching**. 3. ed. USA: Cambridge University Press, 2014.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L.; LACERDA, C. B. F.; GOES, A. M. Desafios tecnológicos para o ensino de Libras na educação a distância. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 22, p. 203-219, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 25. ed. São Paulo: Cultrix. 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Autêntica, 2017.

SMILJANIC, M. I. Da "Invenção" à "descoberta" científica da Amazônia: as diferentes faces da colonização. **Revista Múltipla**, ano VI, n.10, p. 9-26, 2001.

SOUZA, C. F. Desenvolvimento de material didático para práticas de leitura e tradução em aulas de língua inglesa com finalidades específicas: o caso da disciplina inglês técnico na Universidade

Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF em Campos dos Goytacazes/RJ. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.14, n.2, p.167-187, maio/ago. 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SWANSON, H. L.; HARRIS, K. R.; GRAHAM, S. **Handbook of learning disabilities**. Ed. Guilford press, second edition. New York, 2013.

VIEIRA, C. R; MOLINA, K. S. M. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar**. Educ. Pesq., v.44, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes. 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Colección Machado Nuevo Aprendizaje. v.2, 2015.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editor, 1994.

**Submissão: 20/01/2022**

**Aceito: 27/04/2022**