



Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências

Educational challenges in multilingual teaching contexts: an inclusive curricular proposal with sign languages and neurosciences

Nayla Schenka Ribeiro¹
Alfred Sholl-Franco²

Resumo

No Brasil, a partir da Lei de nº 10.436 de 2002 e do Decreto nº 5.626 de 2005, direitos e garantias sociais e educacionais de sujeitos surdos são ampliados e fortalecidos com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o meio legal de comunicação e expressão nacional além da língua portuguesa e com a criação de escolas bilíngues ou comuns da rede regular de ensino para alunos surdos e ouvintes com a presença obrigatória de intérpretes no processo. Logo, há urgência para a realização de um ensino eficaz e efetivamente inclusivo para todos na sala de aula de inglês que se torna um universo multilíngue, permeado por culturas, identidades, representações, alunos e profissionais distintos. Sob uma perspectiva interdisciplinar, este estudo busca refletir acerca de uma nova proposta curricular, considerando o contexto de Português - Inglês, Português - Libras e Inglês – Língua Americana de Sinais (ASL, da língua inglesa, *American Sign Language*), analisando-se parâmetros, diretrizes, bases curriculares e estudos neurocientíficos para a compreensão dos fenômenos e desenvolvimento de aprendizagens com o diálogo, a troca de experiências e participação ativa de todos na sala de aula, dimensionando-se a relevância deste trabalho.

Palavras-chave: Inglês. Multilinguismo. Inclusão. Alunos surdos. Língua de Sinais.

¹Mestranda em Curso de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão (CMPDI) – Universidade Federal Fluminense (UFF) – Professora de Inglês de Rede Pública de ensino (FAETEC), Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: nschenka@gmail.com.

² Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Programa de Neurobiologia, Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN), Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: alfredsholl@gmail.com.



Introdução

Diante de um cenário de mudanças transformadoras na forma de pensar e de agir, conseqüentes de um mundo tecnológico digital que avança ligeiro e dinamicamente, unindo fronteiras locais, nacionais, internacionais em diferentes áreas do conhecimento e instituições, pensar o currículo significa realizar uma construção contínua de fazeres produtivos, individual e coletivamente (Sholl-Franco & Aranha, 2015). Nesse sentido, há que se influenciar positivamente toda comunidade escolar, avançando dialeticamente com críticas, reflexões e práticas cujos valores, princípios e competências coadunem com exigências legais, democráticas, sociais, culturais e as necessidades de cada aluno.

A escola, vista como um transmissor de conteúdo e de valores afetivos, psicológicos, intelectuais, socioculturais, entre outros aspectos, deve contribuir eficazmente para a redução de desigualdades, favorecendo oportunidades reais, inclusivas, intensificando responsabilidade e respeito às diferenças. Nessa direção, é preciso fomentar e dimensionar o conhecimento escolar e sua instrumentalização para autonomia, renovação, garantindo-se participação ativa e liberdade no exercício de uma cidadania plena e solidária.

Mediante incentivos à formação continuada de professores, ao trabalho colaborativo, cooperativo, contextualizado, interdisciplinar, novas ações são necessárias, evitando-se a fragmentação do ensino, a compartimentalização de disciplinas e conteúdos com a união de todos. A partir daí, torna-se imprescindível e imediata a compreensão de fenômenos de aprendizagens individuais e coletivas, de culturas, subjetividades, especificidades, competências comunicativas, línguas e linguagens, dentre muitos fatores que compõem o ser humano em sua plenitude. É preciso estimular o desenvolvimento de novas atitudes e aplicação de técnicas, abordagens, metodologias condizentes com um ensino efetivo, significativo para todos.

Nesse processo, estudos e análises teóricas de leis, parâmetros, bases curriculares, de conhecimentos neurocientíficos e funções executivas são importantes norteadores para mudanças de pensar e de agir, promovendo-se um novo olhar, despertando consciência, estimulando cooperação para diminuir conformismo e resistências, eliminando-se crenças, preconceito, segregação.



O conhecimento sobre desenvolvimento humano, suas características biológicas, psicológicas, emocionais, dentre outras, e sobre o espaço em que se delineiam diferentes modalidades de comunicação, de expressividade multicultural, de maneiras distintas de se perceber o mundo, a realidade, de ensinar e de aprender são prioridades nesse processo. É necessário reconhecer que o permanente exercício de solidariedade e cidadania e a valorização do indivíduo como um todo - seu modo de ser, suas experiências – são elementos incorporados à rotina escolar. Negligenciá-los é omissão, desrespeito. Portanto, no processo das relações intra/interpessoais e de aprendizagem, consideram-se como fundamentais propulsores de reflexões pessoais e coletivas os quatro pilares da educação “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (Delors, 2012).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a inclusão de alunos surdos no ensino de Inglês com alunos ouvintes, considerando-se o contexto Português - Inglês, Português - LIBRAS e Inglês – ASL, valorizando conhecimentos neurocientíficos para a gestão de conhecimento, troca de experiências e participação ativa de todos os alunos, professores e intérpretes na mesma sala de aula.

A relevância deste estudo, portanto, se pauta em um olhar visionário, inovador em busca de mudanças efetivas na educação, transcendendo obstáculos e avançando, em contínuo processo de pesquisa, para a construção coletiva de novos conhecimentos e possibilidades de aprendizagens significativas no ensino regular de inglês da Educação Básica.

Fundamentação teórica

Seguindo os princípios da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), Art. 3º, inciso IV - “respeito à liberdade e apreço à tolerância” - e Art. 13, inciso II - “zelar pela aprendizagem dos alunos” -, observa-se a importância da atenção e consciência diante de um processo cuja base sólida para resultados positivos está na participação colaborativa, solidária em constante exercício de cidadania e alteridade.

Nesse sentido, o Relatório do Parecer CNE/CEB nº5/2011 (MEC, 2013) destaca que “a escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada”, capacitando os sujeitos à participação, intervenção, inventividade, adotando-se meios de colaboração e cooperação entre eles, atendendo a requisitos importantes, tais como: a “consideração sobre a



inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (MEC, 2013, p.152). Logo, considerar singularidades significa flexibilizar e gerir novos projetos curriculares direcionados a uma formação humana integral, atendendo a diversidades e diferenças. Essas ações encontram respaldo nos princípios da Constituição Federal (1988), Art. 206, Incisos II e III: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; no Art. 3º, Inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96: “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” – e no Art. 15 (LDB, 1996) com a possibilidade de o ensino assegurar “progressivos graus de autonomia pedagógica” a suas unidades escolares.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) segue como norteadora do currículo das Unidades Federativas do Brasil e das propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas, a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio. Buscando estabelecer aprendizagens essenciais, competências e diretrizes para a formação integral do aluno para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a BNCC destaca aspectos cognitivos, físicos, socioemocionais integrados ao conhecimento de si mesmo, do mundo, dos outros e sua importância no reconhecimento e valorização de pontos de vistas e modos de vida diferentes.

Nesse contexto, estão previstas competências na área de linguagens, com o desenvolvimento da linguagem “verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” para comunicação, partilhamento de informações, produção de sentido e entendimento mútuo (BCCN, 2017). Desse modo, amplia-se a importância de vivências culturais e saberes diversos, defendendo-se a ética, a consciência, o respeito e a promoção dos direitos humanos, negociando-se pontos de vista para a formulação de decisões comuns, tornando o ambiente propício para novas aprendizagens, estimulando o cérebro para resolução de problemas e utilização de novos recursos sensoriais além dos visuais e auditivos, predominantes no ensino tradicional.

Reitera-se o sentido da convivência para o bem comum, baseando-se nos princípios democráticos, solidários e inclusivos, exercendo:



a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p.10)

Nesse processo, a atuação dos professores é fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) já apontavam para a necessidade de se considerar a natureza sociointeracional da linguagem e da aprendizagem no ensino da língua estrangeira, evidenciando na interação oral e escrita a construção social do significado que se instaura nos discursos entre emissor e receptor, situados em um tempo e um espaço, diferenciando-se, dentre outros aspectos, por percepções, visões de mundo, ideologias e crenças distintas, singulares. Nesse aspecto, compreende-se a importância da valorização do conhecimento do aluno sobre sua língua natural de comunicação, sua primeira língua, tornando-o capaz de compará-la com a língua estrangeira em vários níveis, instigando-lhe o desenvolvimento cognitivo nessa interação, capacitando-o para o uso da língua-alvo como um sujeito discursivo.

Cabe ressaltar, nesse processo, a diferença existente entre alunos surdos e ouvintes no ensino de Inglês. Para o surdo, por não se tratar de sua língua natural de comunicação, a língua portuguesa - sua segunda língua - e a língua-alvo de ensino se tornam línguas estrangeiras, materializando-se, assim, um circuito multilíngue de aprendizagem: Libras, Português e a língua-alvo de ensino.

No circuito pessoal e coletivo de construção de conhecimentos, aspectos metacognitivos atuam no desenvolvimento de consciência crítica sobre si mesmo, sobre a sociedade de modo geral - valores, crenças, símbolos, identidades etc. -, adquirindo-se mais autonomia e consciência sociopolítica e cultural, além do aprendizado de conteúdos específicos da língua estrangeira, da própria língua materna e das funções executivas com o automonitoramento e autorregulação de fatores psicológicos, emocionais que impedem ou favorecem mais aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Flavel (1987), o conceito de metacognição abrange não apenas aspectos cognitivos mas também psicológicos que, durante



as operações cognitivas, são monitoradas pelo indivíduo, tornando-se, cada vez mais consciente, diante de situações complexas.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, definindo aprendizagens essenciais de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta um caráter formativo, promovendo, também, para o ensino da língua inglesa, “uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BNCC, 2017, p. 239). Sob o foco social e político da língua, a BNCC (2017) conceitua o inglês como língua franca, desvinculando-se a ideia de hegemonia e pertencimento de um único povo, legitimando-se “os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (p. 239). Nessa construção social do uso da língua, criam-se novas formas e sentidos de pensar, identificar, interpretar, expressar e traduzir ideias, sentimentos, valores resultantes de “falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” o que torna a língua inglesa “um bem simbólico para falantes do mundo todo” (BNCC, 2017, p. 240).

Sob a perspectiva interdisciplinar e transversa de ensino, a aprendizagem da língua estrangeira, ao mesmo tempo que revela indivíduos, culturas e identidades diferentes, também, dimensiona o ser e seu fazer humano, compartilhando vivências e experiências. Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acrescenta que:

o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (PCN, 1998, p. 19)

Tendo em vista todos esses fatores e o fato de se tornar obrigatório o ensino de inglês nas escolas, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (BNCC, 2007), a inclusão de alunos surdos, em qualquer ambiência escolar, com alunos ouvintes, ou não, precisa ser revista e considerada com atenção e respeito para a produção de novas práticas pedagógicas, fundamentando-se em estudos e conhecimentos sobre esses sujeitos - sua cultura, identidade, língua, forma de perceber a realidade, de aprender e de se comunicar.



Portanto, é preciso questionar e refletir de forma abrangente, pois não se trata apenas do desenvolvimento de alunos com diferenças significativas, mas de todos que, muitas vezes invisíveis, transitam na diversidade existente em qualquer sala de aula, o que demanda a construção de estratégias, práticas, abordagens que possam favorecer, cada vez mais, melhores recursos e aprendizagem, pensando na turma como núcleo interativo, global.

Além do direito de usar sua língua natural de comunicação, a Libras, os surdos necessitam de um ensino diversificado com imagens, objetos concretos, ações integradas ao cotidiano, dinâmicas sociointeracionais, elementos sinestésicos, icônicos, simbólicos, dentre outros, o que favorece a todos os alunos amplamente. Nesse processo, é essencial ressignificar o planejamento para se “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (Perrenoud, 2001, p. 28). Torna-se, ainda, muito importante ressaltar que “a surdez em si não influencia o desenvolvimento socioemocional da criança; tudo dependerá das pessoas que participam do seu dia a dia e o que fazem para que essa criança progrida em linguagem, sociabilidade e comunicação” (Mainieri, 2011, p. 88).

Sob uma perspectiva comunicacional e interativa, Mainieri (2011) afirma que na escola o surdo deve usar a língua de sinais, natural para ele, pois é o “instrumento de contato com a língua oficial do país seja ela na modalidade oral e/ou escrita” (p. 99). Gesser (2009) aponta que a relação do conhecimento e aprendizagem de uma primeira língua também dá suporte para desenvolver um referencial linguístico adequado para aprendizagens futuras. Por outro lado, Ferreira (2011) compreende a língua como uma “tecnologia de comunicação fundamental, porque permite aos usuários, que dominam o seu sistema, interações linguísticas sofisticadas, no sentido material, simbólico, subjetivo e social. E as línguas de sinais, como qualquer outra língua, também apresentam todos esses sentidos” (p. 9).

Skliar (1997) confirma a língua de sinais como o elemento identificatório dos surdos, pertencente a sua comunidade em interação e convivência diária em um processo comunicativo cujas competências linguísticas e cognitivas por meio de sua utilização são eficazes e eficientes, permitindo que eles “constituam uma comunidade linguística diferente e não que sejam vistos como um desvio da normalidade” (p. 141). Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) destacam a



importância da utilização e o acesso ao ensino de Libras para os surdos assim como recomendam que seus professores “tenham o conhecimento sobre Língua Portuguesa e de sinais, Letras e Linguística, compreendendo que tais conhecimentos são fundamentais para a qualidade do atendimento”. O documento também alerta para a necessidade de um intérprete para apoiar o professor que não deverá usar duas línguas distintas para interagir com alunos surdos e ouvintes ao mesmo tempo (MEC, 2004, p. 14 – o município).

Considerando a Língua Brasileira de Sinais um pressuposto para o ensino do Português para os surdos (Quadros, 1997), perguntamos: sendo a língua uma tecnologia, como incluir efetivamente o aluno surdo na sala de aula de Inglês sem que professores e alunos sejam bilíngues e intérpretes tenham o domínio de inglês?

Lacerda (2010) aponta que:

embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, apenas a presença desta língua não é garantia de que ele aprenda facilmente os conteúdos. (Lacerda, 2010, p. 16)

Em contrapartida, Gesser (2011) enfatiza que o ato interpretativo e tradutório requer domínio linguístico e comunicativo para realizar adequações competentes e manter coerência ao traduzir informação e lançar significados. Para tanto, além de uma formação específica para atuação em determinadas disciplinas, exige-se tanto conhecimento técnico e linguístico das línguas envolvidas quanto histórico, cultural e social dos participantes, surdos e ouvintes. Logo, é preciso reconhecer, nesse processo, implicações não apenas metodológicas e identitárias mas também ideológicas, pois a aceitação de uma língua implica aceitação de uma cultura (Behares, 1993).

O aprendizado e disseminação das línguas de sinais como sistemas de signos e, não, como linguagens, sujeitas à iconicidade e/ou mímicas - sendo utilizadas amplamente para comunicação entre “surdos X surdos” e “surdos X ouvintes”, favorecem a compreensão de aspectos humanos e cognitivos importantes, capazes de transformar a cultura de pensar as relações humanas, corroborando uma evolução positiva do homem em sociedade, garantindo-lhe respeito à diversidade de ser e de se expressar.



No ensino de Inglês para o surdo, a Libras é um elemento facilitador na relação de significado com a língua portuguesa, mediando o universo cultural que se amplia no processo de aprendizado com a língua-alvo. Dessa forma, o aluno surdo continua e amplia seu aprendizado de português como segunda língua. Entretanto, a partir da inserção de mais uma língua estrangeira, configura-se um cenário multilíngue de aprendizagem, sem a garantia de que o intérprete tenha conhecimento adequado em Inglês e o professor seja fluente em Libras.

Logo, o aprendizado e a utilização de Libras com a participação de todos significa enfrentar desafios para a conquista de novos horizontes e construções de projetos curriculares. Tal reflexão nos leva a considerar a importância do aprendizado de inglês com a mediação da ASL para o aluno surdo, favorecendo compreensão, internalização e apropriação de conhecimentos e significados mais próximos de sua realidade, o que, conseqüentemente, o auxiliará no entendimento da comunicação escrita da língua inglesa, permeada por gêneros e conteúdos que apresentam elementos de reflexão crítica e aspectos socioculturais, históricos importantes, dentre outros fatores.

Ademais, em se tratando de línguas orais diferentes, é preciso refletir e problematizar sobre a condição de se traduzir e interpretar de uma língua para outra, observando elementos culturais distintos entre elas, desenvolvendo efetivamente com alunos surdos e ouvintes um padrão de qualidade no processo ensino-aprendizagem. Portanto, deve-se pensar no envolvimento e desenvolvimento de habilidades e competências de alunos e profissionais da educação, criando-se estratégias, metodologias, meios de comunicação adequados para resultados positivos.

Nessa ambiência, faz-se necessário proporcionar meios para a participação ativa de todos. Há que se pensar na busca por contribuições e pesquisas por meio das tecnologias digitais e ampliar dinâmicas interativas em sala de aula, relacionadas às línguas de sinais, no Brasil e no mundo. A participação direta de todos há de promover estímulos para o exercício de alteridade e o despertar para uma nova cultura de pensar durante o aprendizado de línguas. Ser capaz de se comunicar com o outro de forma cada vez mais abrangente e inclusiva, por meio de várias modalidades de línguas e línguas diferentes, valorizando a si mesmos e os outros, significa tornar-se cidadão do mundo, consciente, solidário e atento à criação de um espaço inovador no desenvolvimento de novas competências.



Para Skliar (2012), incluir é fazer o outro sentir-se parte do mundo, ter com quem compartilhá-lo, adentrando-se nele. Por outro lado, sob a égide da esperança, para nós, Leopardi, poeta citado por Gesser (2009), acrescenta que “à força de repetições, e, portanto, de hábito” (p. 10) podem ser criadas oportunidades para reflexões e mudanças sobre algumas opiniões e também crenças daqueles que não estão ou nunca estiveram em contato com o surdo, a língua de sinais e a surdez.

Considerando-se pessoas, línguas, linguagens e respectivos processos migratórios, em diversas circunstâncias, para melhor comunicação, adaptação, busca de conhecimento e qualidade de vida, lembramos Wittgestein (1922) que pontua: “os limites da minha língua são os limites do meu mundo” (citado por Kelman, Lage, Almeida, 2015, p. 126). Dimensiona-se, portanto, a responsabilidade e o despertar de talentos em face de um universo plurissignificativo que advém das relações e interações humanas a ser descoberto, explorado e entendido no processo educacional de aprendizado em constante desenvolvimento.

Considerando um contexto tão complexo em que nos deparamos com lentidão e resistências para mudanças de atitudes no ambiente escolar, é importante destacar a urgência de novos saberes integrados às práticas e rotinas escolares. O crescente número de pesquisas e estudos sobre cérebro relacionado com o aprendizado de línguas e a expansão de novas áreas de conhecimento, como a Neuroeducação cuja abordagem transdisciplinar compreende estudos integrados com as neurociências, psicologia, pedagogia, entre outros, podem contribuir, gradualmente, para eliminar crenças e barreiras atitudinais (Sholl-Franco, Assis & Marra, 2012).

A Figura 1 ilustra a interseção dos diferentes campos multidisciplinares, como representado por Nakagawa (2008), interpretado por Tokuhama-Espinosa (2010), reconfigurado por Bramwell (2010) e discutido por Sholl-Franco et al (2012) que destaca a inter-relação das ciências que podem contribuir com estudos sobre mente, cérebro, comportamento humano, aprendizagem etc, ampliando conhecimentos a serem aplicados na educação.

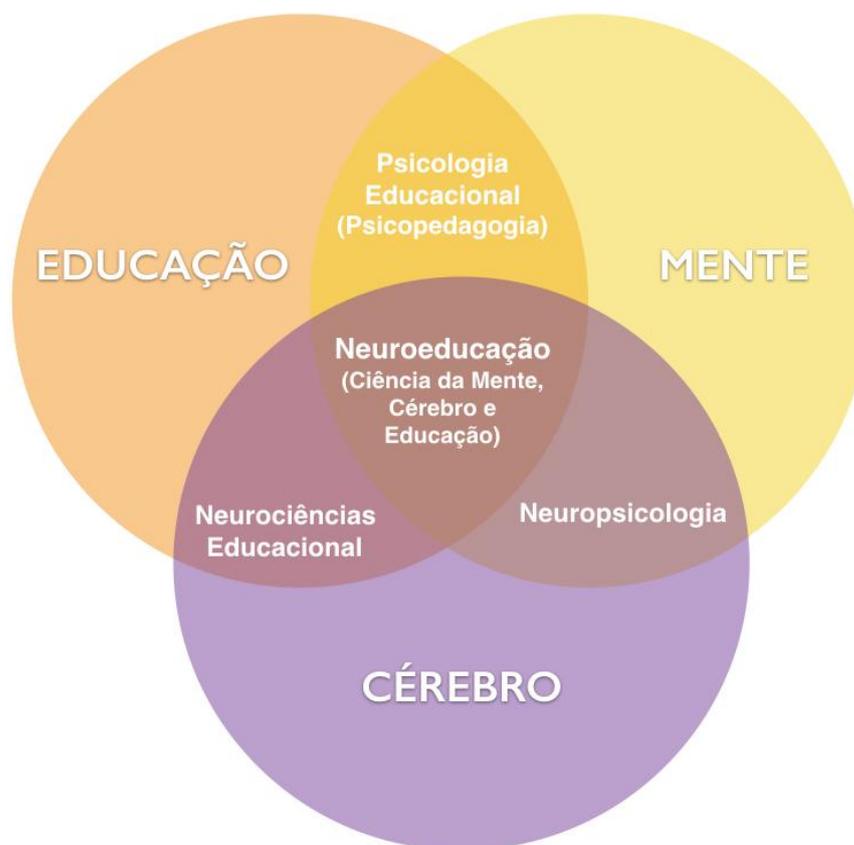


Figura 1. Campos de estudos que interagem para a promoção da Ciência da Mente, Cérebro e Educação.

Nesse cenário, Tokuhama-Espinosa (2016) aponta que os professores são indispensáveis para desenvolver competências e atitudes com seus alunos e enfatiza a importância de saber como e em que condições o cérebro é capaz de aprender melhor (p. 21). Considerando esses aspectos, cabe mencionar as funções executivas e seu importante papel nos processos cognitivos para resolução de problemas, automonitoramento, planejamento de ações, tomada de decisão, entre outros (Carvalho 2012, p. 95). Desse modo, percebemos a importância dessas habilidades no contexto escolar e na vida, compreendendo no cotidiano o quanto devemos estar preparados para planejamento, organização, escolhas, correção de rumos, estabelecimento de metas etc.

O valor das pesquisas científicas e sua permanência, promovendo mais qualidade nas práticas educacionais, mobilizando para novas políticas públicas também é destacado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que apresenta como



missão promover políticas econômicas e sociais, buscando soluções para problemas a favor do bem-estar das pessoas no contexto mundial. Nesse sentido, cita dois pontos importantes (OECD, 2007, p. 11):

- (1) Depois de duas décadas de trabalho pioneiro em pesquisa do cérebro, a comunidade educacional começou a perceber que “entender o cérebro”³ pode ajudar a abrir novos caminhos e aprimorar pesquisas, políticas, práticas educacionais.
- (2) Se valorizamos a busca do conhecimento, devemos ser livres para seguir onde quer que a pesquisa possa nos conduzir - Adlai E. Stevenson Jr.

Corroborando esse raciocínio, Leslie Hart (1983) evidencia: “Projetar experiências educacionais sem a compreensão do cérebro é como projetar uma luva sem a compreensão da mão humana” (citado por Tokuhama-Espinosa, 2016, p. 147). Para um ensino eficaz, Fonseca (2014) nos orienta a “olhar para as conexões entre a ciência e a pedagogia - ensinar sem ter consciência como o cérebro funciona é como fabricar um carro sem motor. Não se vê o motor, mas sem ele o carro não anda”.

Metodologia e Resultados

O presente estudo foi dividido em duas partes: (1) a pesquisa bibliográfica e (2) a execução de uma oficina sobre multilinguismo destinada a docentes e discentes do Ensino Básico (Fundamental e Médio).

A pesquisa sistemática de literatura em bases de dados nacionais e internacionais (SciELO, Bireme, Portal Periódicos/ ScienceDirect, PubMed, Scopus, entre outras), entre o período de 2010 a 2017, buscou obras relevantes aos temas: Inclusão de alunos surdos no ensino de inglês; Multilinguismo no ensino de inglês. Para tanto, foram utilizadas palavras-chave em Português e Inglês com descritores que contemplavam os temas, tais como: direitos e garantias legais dos sujeitos surdos; políticas públicas de inclusão; comunicação; línguas; linguagens; culturas; multiculturalismo; identidades; bilinguismo.

A segunda etapa deste trabalho constou da construção e aplicação da oficina “Multilinguismo: Que universo é esse?” (Figura 2), fazendo parte do Módulo: Linguagem e

³ Destaque no texto original
IV COLBEDUCA e II CIEE
24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.

Comunicação, integrando-se ao projeto Museu Itinerante de Neurociências (MIN), criado em 2009, através da parceria entre a Organização Ciências e Cognição (OCC) e o Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CeC-NuDCEN/UFRJ). A oficina, assim como as outras atividades desenvolvidas, objetivam promover alfabetização e difusão científica e são realizadas em espaços formais e não-formais, destinadas a um público ligado a instituições atendidas pelo MIN, nos municípios do Rio de Janeiro e Grande Rio, Estado do Rio de Janeiro, Brasil (Tabela 1).



Figura 2. Captura de tela com a descrição da oficina no sitio eletrônico do Projeto Ciências e Cognição (http://www.cienciasecognicao.org/min/?page_id=4438).

Eventos em 2017	Voluntários (nas Oficinas)	Público Participante
VIII Semana do Cérebro: Entendendo Consciência (Avenida Carlos Chagas Filho 373, Bloco K, Auditório Antônio Rocco, Ilha do Fundão, Rio de Janeiro – RJ, 21.941-902)	144	1.500
Dia do Cérebro no Colégio Estadual Dr. Inácio Bezerra de Menezes (R. Bernardo Monteiro, 15 – Jardim Olavo Bilac, Duque de Caxias – RJ, 25.025-320)	59	300

Dia do Cérebro no CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade Brasil Estados Unidos (Rua Thomaz Fonseca, 650 – Comendador Soares – Nova Iguaçu – RJ, CEP: 26.280-480)	43	300
Dia do Cérebro no CIEP 089 Graciliano Ramos (Rua Lauro Sodre, s/n – Pantanal – Duque de Caxias – RJ, CEP: 25.040- 060)	37	350

Tabela 1 – Instituições e espaços de ensino (formais e não-formais) onde foram realizadas a oficina “Multilinguismo: Que universo é esse?”, durante o ano de 2017. Dados recuperados do sítio eletrônico http://www.cienciasecognicao.org/min/?page_id=1914.

O foco da oficina foi esclarecer sobre as diferentes comunicações/línguas/linguagens presentes no ambiente escolar, principalmente em relação ao ensino de Português/Inglês e de Libras/ASL. Além disso, proporcionou-se uma forte interação com o público presente com diferentes idades e níveis de escolaridade, buscando refletir sobre o cenário das línguas, linguagens em suas modalidades e padrões diversos de comunicação; sobre a inclusão de alunos surdos na escola, na sociedade, no ensino de inglês; sobre os processos cognitivos, científicos que envolvem a interpretação, comunicação e expressão, dentre outros aspectos. Observando o público, o mediador/coordenador/pesquisador promovia desafios linguísticos, exposição de ideias e jogos, despertando curiosidade e interesse para participação ativa do público (Figura 3).



Figura 3. Captura de tela que demonstra a participação ativa de alunos http://www.cienciasecognicao.org/min/?page_id=4438



Nesse processo, foram registrados os assuntos que mais impressionavam e promoviam a interação das pessoas, a saber: funções do cérebro no processo de uso/aquisição de línguas e linguagens; as variadas e diferentes modalidades de comunicação; a expansão das línguas de sinais no mundo e a importância de suas especificidades em contextos locais e globais; aspectos cognitivos relacionados a surdos e ouvintes e aquisição de línguas; os desafios da inclusão de alunos surdos nas escolas e, principalmente na sala de aula de Inglês.

Referências bibliográficas

Behares, L.E. (1993) Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, 1(4), 20-53.

Carvalho, Janaína Couto Nunes, Cotrena, Charles, Bakos, Daniela Di Giorgio Schneider, Kristensen, Christian Haag & Fonseca, Rochele Paz. (2012) Tomada de decisão e outras funções executivas: um estudo correlacional. *Ciências & Cognição*. 17 (1), 94-104.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

Decreto nº 5.626, 24 de abril de 2002. 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. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.

Delors, Jacques (coord). (2012). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. 7.ed. rev. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez Editora.

Ferreira, Adir Luís et al. (2011) *O que é Libras? Fundamentos para a educação inclusiva de surdos*: módulo 1 / – Natal: EDUFRRN, 54 p.: il.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Fonseca, Vitor da. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), 236-253. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&tlng=pt.



Gesser, Audrei. (2009) *LIBRAS? Que língua é essa? : Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola.

Gesser, Audrei. (2011) *Tradução e interpretação da Libras II*. Texto base do curso de bacharelado em letras/Libras: Universidade de Santa Catarina. Florianópolis.

Kelman, Celeste Azulay, Lage, Aline Lima da Silveira & Almeida, Simone D'Ávila (2015). Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores. *Periódico Acadêmico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Revista Espaço*, nº 44, jul-dez

Lacerda, C. B. de, & Lodi, A. B. (2010). A Inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve históricos e perspectivas. In Lacerda, C. B. de, Lodi, A. B.(orgs) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Mainieri, Cláudia Mara Padilha (2011). *Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: Cognitivo, afetivo e social*. Curitiba: IESDE, Brasil S.A.

Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

Ministério da Educação (2013). Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=3019



Ministério da Educação e do Desporto (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF

OECD/CERI (2007). Understanding the Brain: the birth of a learning science. New insights on learning through cognitive brain science. *Paper presented at the International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*. Paris.

Perrenoud, Philippe. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF.

Sholl-Franco, A.; Assis, T. & Marra, C. (2012). Neuroeducação: caminhos e desafios. Em: Aranha, G. & Sholl Franco, A. (Org.) *Caminhos da Neuroeducação* (pp. 9-22). 2a. Edição. Rio de Janeiro/RJ: Ciências e Cognição.

Sholl-Franco, A. & Aranha, G. (2015). Tecnologia para Aprender. *Revista Neuroeducação*, 4: 42-49

Skliar, Carlos (1997). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*.

Skliar, C (Org) (1998/2012) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *Mind, Brain, and Education Science: The new brain-based learning*. New York, NY: W.W: Norton.

Tokuhama-Espinosa, T. (2016). *Teaching multilingual students: Evidence-based Methods and Activities*. Recuperado de http://www.traceytokuhama.com/index.php?option=com_tz_portfolio&view=article&id=417:teaching-multilingual-children-evidence-based-practice&catid=22&Itemid=333