

O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação



Edwaldo Costa
Rodrigo Portari
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021

O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação



Edwaldo Costa
Rodrigo Portari
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Edwaldo Costa
Rodrigo Portari

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P963 O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação / Organizadores Edwaldo Costa, Rodrigo Portari. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-541-6

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.416212809>

1. Sociedade da informação. I. Costa, Edwaldo (Organizador). II. Portari, Rodrigo (Organizador). III. Título.
CDD 303.4833

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Este e-book lança um olhar para a Educação, mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. Os textos que o compõem são reflexões que visam compreender os contornos que a Educação e seus componentes estabelecem entre si e com outras tessituras sociais. Trata-se, portanto, de uma necessária atitude crítica diante do campo em toda a sua complexidade, para mirar suas reconfigurações, seus atravessamentos e os sentidos que os fatos educacionais produzem na contemporaneidade. Neste e-book apresentamos 16 capítulos de 46 pesquisadores.

Os capítulos analisam uma pluralidade de questões, apresentando problemas de pesquisas que abrangem: fazer escola na pandemia de Covid-19; audiovisual na sala de aula; a influência do perfil de jogador do aluno no desempenho de ferramentas gamificadas; a presença dos jesuítas e a abordagem nos livros didáticos; a presença da cartografia como recurso pedagógico; ferramenta tecnológica didática-pedagógica; surdez e bilinguismo; o desenvolvimento das TICs voltadas a educação brasileira; o ensino de proporcionalidade; o professor como mediador; ilustração científica no ensino/aprendizagem de fungos; o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto da pandemia; os espaços presenciais de aulas e as práticas pedagógicas; o retorno das aulas presenciais e as reflexões sobre a importância do plano de aula na formação docente. Como já mencionado, trata-se de uma obra transdisciplinar.

Um dos objetivos deste e-book é propor análises e fomentar discussões sobre a educação a partir de diferentes pontos de vista: político, social, filosófico e literário. Como toda obra coletiva, esta também precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, temas, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa.


Edwaldo Costa
Rodrigo Daniel Levoti Portari

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

FAZER ESCOLA NA PANDEMIA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE DOCENTES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO


Andrea Berenblum
Ana Carolina Batista Souza
Camila Silva dos Santos
Gabriela Pereira Galdino
Hiago César Franklin
Kassiane Moreira Joaquim
Nívea Capetini Gonçalves da Silva
Thaiwane Mendes Marques
Thársyla Barreto Rodrigues
Viviane Marcelino Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128091>

CAPÍTULO 2..... 16

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFES - CAMPUS ITAPINA


Thaynara Doring
Ederval Pablo Ferreira da Cruz
Flávia Nascimento Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128092>

CAPÍTULO 3..... 29

RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS: UM OLHAR REFLEXIVO E ESPECIAL DOS DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES


Claudivânia Alves Freitas
Neiva Soraia Cruz de Oliveira Santos
Raimundo Nonato Sobrinho
Rosângela Pereira da Silva







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128093>

CAPÍTULO 4..... 37


O DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) VOLTADAS A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Vagner da Silva Dias
Cláudio Gabriel Soares Araújo
Kellem Paula Rohã Araújo
Fátima Regina Zan
Carmen Regina Dorneles Nogueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128094>

CAPÍTULO 5	53
ENTRE A SURDEZ E O BILINGUISTO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Adriana Alves de Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128095	
CAPÍTULO 6	69
O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA SOB A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY: ANALISANDO UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA	
Emília Fádua Sued Paulino	
Mirley Luciene dos Santos	
Marcelo Duarte Porto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128096	
CAPÍTULO 7	81
REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PLANO DE AULA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Angelita Minetto Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128097	
CAPÍTULO 8	101
O ENSINO DE PROPORCIONALIDADE: A UTILIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM AVALIAÇÃO	
Poliana Figueiredo Cardoso Rodrigues	
Livia Ladeira Gomes	
Carla Fernanda Siqueira Barreto de Freitas dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128098	
CAPÍTULO 9	111
DIFICULDADES EM MATEMÁTICA: NECESSIDADE DE UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Rafael Ramos Pereira	
Allysson Macário de Araújo Caldas	
Jailson Oliveira da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4162128099	
CAPÍTULO 10	123
AUDIOVISUAL NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL	
Ana Paula Miranda Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41621280910	
CAPÍTULO 11	135
A PRESENÇA DOS JESUÍTAS EM PRESIDENTE KENNEDY/ES: ABORDAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Telma Maria Paula Rainha Gomes	


Sebastião Pimentel Franco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41621280911>

CAPÍTULO 12..... 148

A PRESENÇA DA CARTOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DIAGNOSE

Ronaldo Goulart Duarte


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41621280912>

CAPÍTULO 13..... 161

A INFLUÊNCIA DO PERFIL DE JOGADOR DO ALUNO NO DESEMPENHO DE FERRAMENTAS GAMIFICADAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Márcio Cristiano Vasconcelos de Campos

Tiago Bonini Borchart

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41621280913>

CAPÍTULO 14..... 173

ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FUNGOS MACROSCÓPICOS

Flávio dos Santos Souza

Geovani Ferrari

Ilio Fealho de Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41621280914>

CAPÍTULO 15..... 181

OS ESPAÇOS PRESENCIAIS DE AULA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Bárbara Doro-Zachi

Sandra Maria Ribeiro de Souza


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41621280915>

CAPÍTULO 16..... 194

A MORTE DE DIEGO MARADONA NA PRIMEIRA PÁGINA: ANÁLISE DAS CAPAS DE JORNAIS BRASILEIROS

Rodrigo Daniel Levoti Portari

Edwaldo Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41621280916>

SOBRE OS ORGANIZADORES 208

ÍNDICE REMISSIVO..... 209

ENTRE A SURDEZ E O BILINGUISMO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 27/09/2021

Data de submissão: 18/08/2021

Adriana Alves de Lima

Universidade Federal do Acre

Rio Branco – Acre

<https://orcid.org/0000-0003-4197-3987>

RESUMO: O presente estudo mostra como se dá a proposta de educação bilíngue para surdos no município de Rio Branco, estado do Acre, a qual está pautada na utilização de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Nessa perspectiva, pretende-se analisar como é realizada a formação continuada para os professores bilíngues que atuam nas Escolas Públicas municipais em Rio Branco, no Acre, com alunos surdos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental I. Como abordagem metodológica utilizamos a pesquisa bibliográfica, com uma revisão da literatura a partir das leituras em Megale (2005), Quadros (2006), Skliar (1999, 2001). Assim como, uma abordagem qualitativa-dedutiva, na qual consiste o levantamento de informações por meio de uma entrevista com o gerente de Ensino Especial do município e, análise de documentos fornecidos pela Coordenação de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação – SEME, no ano de 2019. Depreende-se que a formação continuada do professor bilíngue é fundamental para que o aluno surdo alcance as habilidades

e competências necessárias para prosseguir nos estudos. A oferta de ensino na Escola pública é realizada por meio da Língua Portuguesa, mas o aluno surdo precisa saber a Libras para se comunicar e compreender o assunto que está sendo ensinado em sala de aula. Logo, o professor bilíngue torna-se um mediador de suma importância, por atuar diretamente junto ao aluno surdo e utilizando ambas as línguas. Vale destacar, a relevância do investimento em formação continuada para os profissionais que trabalham com a educação especial inclusiva, tendo em que vista que esse professor precisa ter domínio da Língua de Sinais Brasileira como primeira língua, a qual é a língua materna desse aluno, assim como em Língua Portuguesa. Constatou-se que o município de Rio Branco já tem um plano de formação continuada para todos os profissionais que atuam na educação especial, todavia, a matriz curricular dessa formação precisa ser melhorada, levando em consideração as especificidades de cada área de atuação. No que se refere à formação voltada aos professores bilíngues, ela pode melhorar em larga escala a qualidade da educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa tão importante, tão crucial, que é a Educação Básica. Destacamos que a atuação do professor bilíngue pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento não somente de crianças surdas, como também de ouvintes, permitindo, sobretudo, àquelas multiplicar o número de interlocutores. A Língua Brasileira de Sinais oportuniza trocas linguísticas efetivas entre os pares surdos e ouvintes, e às crianças ouvintes tem a possibilidade de acesso a um

universo intercultural que possibilita a formação integral desse sujeito enquanto aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação de Professores. Professor Bilíngue.

BETWEEN DEAFNESS AND BILINGUALISM: A PROPOSAL FOR CONTINUING EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This study shows how the proposal of bilingual education for deaf people takes place in the city of Rio Branco, state of Acre, which is based on the use of two languages: Brazilian Sign Language as a first language and Portuguese as a second language. From this perspective, it is intended to analyze how continuing education is carried out for bilingual teachers who work in municipal public schools in Rio Branco, Acre, with deaf students enrolled in the early years of elementary school. As a methodological approach, we used bibliographical research, with a literature review based on readings in Megale (2005), Quadros (2006), Skliar (1999, 2001). As well as a qualitative deductive approach, which consists of gathering information through an interview with the manager of Special Education of the municipality and analysis of documents provided by the Coordination of Special Education of the Municipal Department of Education, in the year of 2019. It appears that continuing education of the bilingual teacher is essential for the deaf student to reach the skills and competences necessary to continue their studies. The teaching offer in public schools is carried out through the Portuguese language, but deaf students need to know Libras (Brazilian Sign Language) to communicate and understand the subject being taught in the classroom. Therefore, the bilingual teacher becomes an extremely important mediator, acting directly with the deaf student and using both languages. It is worth mentioning the relevance of investment in continuing education for professionals working with inclusive special education, considering that this teacher needs to master Brazilian Sign Language as a first language, which is the mother tongue of this student, as well as the Portuguese language. It was found that the municipality of Rio Branco already has a continuing education plan for all professionals working in special education, however, the curriculum of this training needs to be improved, taking into account the specificities of each area of expertise. Regarding the training aimed at bilingual teachers, it can greatly improve the quality of bilingual education for deaf children and the transversality of special education in this very important crucial stage, which is Basic Education. We emphasize that the performance of the bilingual teacher can favor the learning and development not only of deaf children, but also of hearing children, allowing, above all, for them to multiply the number of interlocutors. The Brazilian Sign Language provides opportunities for effective linguistic exchanges between deaf and hearing peers, and hearing children have the possibility of accessing an intercultural universe that enables the integral formation of this individual as a student.

KEYWORDS: Special education. Teacher training. Bilingual Teacher.

1 | INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais compreende um histórico de conquistas até chegar ao que conhecemos na atualidade, foram necessárias variadas discussões acerca de sua concepção enquanto língua, pois poderia ser considerada apenas uma forma de linguagem

de um povo para constituir a comunicação e compreensão da fala gestual, fato que fez com que fosse entendida como uma língua de sinais naturais e questionada por Stokoe (2005) quando afirma que a língua de sinais é uma entidade falsa, pois os sinais representam objetos, portanto, não poderia ser considerada cultura, fazendo com que a sistemática da linguagem de sinais se tornasse uma discussão acadêmica, enfrentando certa resistência para ser estudada por não ser oral.

Frydryck (2013) compreende que quando Stokoe (2005) se reporta à língua de sinais como uma entidade falsa o faz pelo fato de acreditar que o ícone pode representar algo natural, mas essa linguagem não é algo natural, pois foi criada para suprir a necessidade de comunicação de determinadas pessoas como entende Sacks (1988) ao revelar que a língua de sinais era considerada apenas como códigos gestuais, mas que o contrário foi provado.

A língua de sinais, naquela época, não era considerada uma língua propriamente dita, mas uma espécie de pantomima ou código gestual, ou talvez uma espécie de inglês estropiado expresso com as mãos. A genialidade de Stokoe foi perceber, e provar, que não era nada daquilo; que ela satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições (SACKS, 1988, p. 88).

A educação das pessoas surdas por meio da língua de sinais está se tornando mais efetiva em todo o Brasil, e no Acre não poderia ser diferente, tendo em vista que a educação básica está totalmente alinhada às políticas de educação inclusiva. Nesse, sentido, a Secretaria Municipal de Educação – SEME tem desenvolvido projetos e capacitação de pessoal com vistas a propagar o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, com a finalidade de fortalecer a sua funcionalidade no currículo do Ensino Fundamental, amparada pela Lei 10.436/2002, considerada a Lei de Libras, que foi utilizada como embasamento para o Decreto Nº 890 de 10 de julho de 2014, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação dos surdos no município de Rio Branco, no Acre.

O artigo encontra-se estruturado da seguinte maneira: uma introdução, seguida de três seções. A primeira destaca o fortalecimento da ideologia da necessidade de se pensar o bilinguismo nas escolas e como se dá a construção desse sujeito bilingue. Por segundo, procuramos discorrer sobre algumas inquietações que giram em torno do sentido de bilingue e como é possível pensar diferentes projetos políticos multiculturais, no sentido de ver o diferente, a biculturalidade não apenas como uma deficiência, mas como uma forma de repensar a padronização imposta às escolas regulares que se estende aos alunos com deficiência.

Por último, faremos uma análise sobre a formação continuada em serviço ofertada aos profissionais da educação especial inclusiva, apresentamos os resultados da entrevista informal com o Gerente da Educação Especial, Joaquim Oliveira, da Secretaria Municipal de Educação – SEME.

Este estudo utilizará uma abordagem metodológica qualitativo-dedutiva por investigar fenômenos e dados particulares, verificando sua adequação à teoria, enfatizada pela revisão bibliográfica, apoiando-se nas ideias de Frydryck (2013), Dorziat (2009), Stokoe (2005), Libório (2005) e Skliar (1999 e 2001). Todavia, a abordagem qualitativo-dedutiva, foi utilizada para que pudesse levantar informações por meio de entrevista com o gerente de Ensino Especial, do município de Rio Branco, Joaquim Oliveira, que forneceu a Matriz da Formação 2019 para que pudéssemos analisar em nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, será uma pesquisa descritiva segundo os objetivos propostos por se tratar de um estudo de caso, o qual irá investigar o processo organizacional das formações continuadas para professores bilíngues em Rio Branco, Acre. Corroborando no sentido de reconhecer que o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui com o processo de ensino-aprendizagem na formação bilíngue, fortalecendo a coexistência da Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, ampliando a proposta de educação inclusiva na cidade de Rio Branco, no Acre.

Analisar os conteúdos da formação continuada dos professores bilíngues que atuam nas Escolas Públicas da Rede municipal de Rio Branco no Acre é primordial para que se possa compreender se há um elo entre a formação continuada de professores e a educação bilíngue dos alunos surdos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

2 | A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Língua Brasileira de Sinais foi legalizada e configura-se como principal meio de comunicação do surdo, a qual utiliza gestos, sinais, expressões faciais e corporais, ampliando seu repertório de aprendizagem, o que fortalece a ideologia da necessidade do bilinguismo nas Escolas, pois facilita o aprendizado, interação e a comunicação com a comunidade escolar. No entanto, para a efetividade do bilinguismo, torna-se fundamental a capacitação de profissionais da área educacional no ensino de Libras, mas é de extrema importância que estes compreendam as diferenças linguísticas entre linguagem oral e linguagem visual-gestual, como ressalta Quadros (2006) quando expressa a necessidade de haver coexistência entre ambas.

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS, 2006, p. 13).

Segundo Skliar (2001), os profissionais da Educação Bilíngue precisam compreender as duas línguas para que não haja detrimento de uma em favor da outra e os cursos de formação não podem focar apenas no Ensino de Libras propriamente dita,

pois é necessário que o aluno aprenda a Língua Portuguesa por meio da Língua de Sinais. Ambas as modalidades têm aspectos diferenciados que trazem à tona a reflexão acerca das estratégias que devem ser utilizadas em sala de aula com o aluno surdo.

A Educação Inclusiva segundo Libório (2005) no que tange ao bilinguismo sempre foi algo almejado por estudiosos e vem desenvolvendo o método oral que, a partir de 1880, ganha força, sendo definida como uma nova corrente na Educação de Surdos.

Nessa perspectiva houve embates, pois, o oralismo e o uso da língua de sinais foram proibidos nas escolas, pois acreditava-se que o uso de gestos e sinais atrapalhava a aprendizagem do aluno surdo que deveria aprender a língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social na época, de forma que “Império Oralista” durou quase cem anos.

Stokoe (1976) conseguiu implantar a filosofia da Comunicação Total, defendendo a utilização de todos os meios para facilitar a comunicação: a mímica, os gestos, a pantomima¹, as estimulações auditivas, língua de sinais e a leitura labial. O uso da leitura labial reforçou a volta da língua de sinais. A partir de 1971, ela passou a ser valorizada novamente em todo o mundo.

Portanto, a luta em prol da escola bilíngue foi iniciada há anos e a busca de uma sincronia entre as pessoas surdas e as ouvintes. Segundo Campello (2009), existem fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, um deles é o fato de que as línguas devem ser ensinadas separadamente pelo fato de serem diferentes e terem características particulares. Outro fator é que “os intérpretes de Língua de Sinais Brasileira são como uma caixa preta que só repassam as informações do emissor e do receptor de forma mecânica e não há afeto entre o contato linguístico e o intérprete de língua de sinais” (CAMPELLO, 2009, p. 33). Dessa forma é necessário compreender ambas as línguas para estar bilíngue.

Para Carvalho (2004), o termo bilinguismo significa utilizar regularmente duas línguas, e há um crescente discurso sobre a educação bilíngue para surdos, tendo a Libras como a língua principal, pois possibilita a comunicação inicial na escola e a língua portuguesa escrita como segunda língua ensinada aos surdos.

Nas últimas décadas, pode-se constatar o reconhecimento político do surdo levando em consideração a diferença. Nesse viés, surge a proposta de educação bilíngue que pode ser conceituada como uma mudança ideológica aos discursos enunciados que até então interpelavam as práticas clínicas hegemônicas na educação e escolarização dos surdos.

Considera-se bilíngue a quem produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas de funcionamento linguístico – ler, escrever, falar ou compreender. Nessa redefinição, é assumido que não se deve configurar o funcionamento bilíngue como mera soma de funcionamento monolíngue (GOÉS, 1996, 13).

Essa proposta de educação bilíngue para surdos sugere que o sujeito surdo possa

¹ Refere-se à representação de uma história exclusivamente através de gestos, expressões faciais e movimentos, no drama ou na dança.

ser ensinado utilizando duas línguas: a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. A proposta do bilinguismo destaca que o sujeito surdo vive duas condições: duas línguas (bílíngues, pelo fato de o Brasil dominar a língua portuguesa, majoritária e oral) e duas culturas (bicultural, pelas culturas distintas: cultura não-surda e cultura Surda).

Para materializar essa análise, é necessário indagar sobre duas questões que acreditamos estão intimamente relacionadas: as relações entre a pedagogia atual e a educação bilíngue para surdos e o sentido de “bilíngue” que sustentam e subjaz a educação bilíngue para surdos.

2.1 Educação bilíngue para surdos

Primeiramente, no que se refere à educação bilíngue para surdos, Skliar (1999) destaca o quanto é impreciso definir o termo bilíngue e, por isso, nos faz uma alerta, ao enunciar que

se a tendência contemporânea é fugir – intencional e/ou ingenuamente – de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação dos surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada (SKLIAR, 1999, p. 7).

Nessa perspectiva, não podemos pensar a educação bilíngue apenas como uma nomenclatura a mais, ou apenas como um dispositivo pedagógico colonialista, que continuará predominando no ensino em sala de aula, utilizando-se da língua majoritária dos alunos ouvintes.

Assim, enquanto educadores e pesquisadores, nós, professores que estamos atuando na prática docente e temos ciência da necessidade dos nossos alunos, precisamos discutir a educação bilíngue em seu valor duplo: o primeiro refere-se à construção histórica, cultural e social. Nesse contexto, há uma necessidade em conhecer a trajetória da comunidade surda e sua educação como ponto de partida na construção da identidade cultural que foram inscritas por uma trajetória de exclusões até a conquista do seu espaço como sujeito surdo.

O segundo refere-se às relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. Desse modo, podemos destacar que politicamente todos os movimentos de introdução e preservação da língua de sinais foram pensados pela parcela “dominante” ouvinte.

Para Skliar (1999), essas políticas podem ser traduzidas como práticas colonialistas que colocavam como hegemônica a cultura ouvinte. Desse modo, a ênfase dada à educação bilíngue para surdos deve estar pautada não apenas no conhecimento sistematizado, nas descrições formais e metodológicas ensinados nos espaços escolares, mas pautar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, que além de cumprir, perpassa a

proposta pedagógica.

Ademais, destacamos que ao estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue poderíamos refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território:

as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onnipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes), etc (SKLIAR, 1999, p. 07).

Seguindo os postulados de Skliar (1999), a escola bilíngue deve estar organizada com a implementação da Libras e do português, e a elaboração de seu currículo e dos seus documentos estruturantes devem ser construídos com a participação de surdos, de profissionais pesquisadores da área da educação de surdos, assim como os gestores, coordenadores pedagógicos, professores e comunidade externa. A participação de todos que compõem a escola é necessária para de fato promover uma educação que realmente seja inclusiva que esteja além de um cumprimento de lei, pois se de fato as escolas conseguirem promover um ensino bilíngue esses alunos alcançarão independência em todos os sentidos: cultural, financeiro, educacional, etc.

2.2 O sentido de bilíngue

Por segundo, no que se refere à construção de um sujeito bilíngue, é necessário que ele seja capaz de mobilizar dois sistemas linguísticos diferentes para falar, se posicionar, se enunciar a partir de determinado tempo e espaço. Nessa perspectiva, condescendemos com Megale (2005), ao afirmar que não é tão simples conceituar e escolher um único sentido para o termo bilíngue, pois, embora saibamos que bilinguismo se refere ao indivíduo que fala duas línguas, alguns questionamentos são relevantes, dentre eles:

como se define então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (doravante L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngues? Devem-se levar em conta autoavaliação e autorregulação ao definir quem é bilíngue? Existem graus diferentes de bilinguismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? O bilinguismo deve ser considerado, então, um termo relativo? (MEGALE, 2005, p. 2).

Megale (2005) nos faz problematizar o que de fato devemos levar em consideração na nossa construção do que seja bilíngue. E isso, é de extrema importância, porque depende de qual posição nos filiamos e que enfoque é assumido tanto nas formações continuadas, quanto no ensino na sala de aula para os alunos, pois irá depender das habilidades que

desejamos que sejam ensinadas: falar? Compreender? Ler? Escrever? Ou todas essas dimensões de uso e produção da linguagem?

Ademais, não é possível afirmar que o bilinguismo aconteça de maneira unívoca, Grosjean (1982) destaca que não podemos estar bilíngues de forma igual, o desenvolvimento das habilidades pode variar, têm alunos que desenvolvem mais a leitura, outros a escrita, outros a compreensão. Todavia, por que essas problematizações são importantes? Elas são importantes, justamente por nos dizer: ninguém aprende da mesma forma! Nós não podemos ser bons em todas as áreas! É preciso pensar em formações continuadas que levem o professor a pensar o ensino a partir das diferenças culturais, a partir de outras conceituações da palavra, pois dependendo do contexto em que pensamos o bilinguismo ele pode ser encarado e ensinado de distintas maneiras, é necessário problematizar quais habilidades serão desenvolvidas ou potencializadas.

Logo, essa discussão traz à baila a reflexão sobre a multiplicidade, a pluralidade de sentidos em torno da palavra bilíngue, independentemente de ser falante de línguas orais, língua de sinais ou das duas modalidades, o bilíngue é o sujeito que transita com certa regularidade, retomando a nossa definição inicial, entre dois sistemas linguísticos diferentes, mas que em nossa concepção não é restrito apenas a um único aspecto.

3 | A FORMAÇÃO CONTINUADA, EM SERVIÇO: HÁ UM CURRÍCULO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE?

Seguindo o viés postulado por Skliar (1999), o que mais tem nos inquietado no que se refere à educação de surdos, é saber como funcionam os projetos de formação de professores (surdos e ouvintes). Por isso, neste estudo nos propomos a discorrer sobre como se dá a formação continuada para profissionais da educação especial: o professor bilíngue nos anos iniciais no município de Rio Branco, Acre.

O interesse por esta temática tem início com a sanção da Lei nº 2.127 de 14 de setembro de 2015, na qual o município de Rio Branco organiza os cargos de professores da seguinte forma: profissionais do magistério, professor da educação especial (professor do Atendimento Educacional Especializado, Professor Bilíngue para alunos surdos, Intérprete em Libras e Professor Mediador).

Essa Lei funciona como um divisor de águas para tudo o que foi desenvolvido na Educação Especial, em Rio Branco. Podemos citar como exemplo, a realização de um grande concurso público, tendo em vista que a necessidade de mão de obra especializada na educação especial inclusiva para atender a grande demanda de alunos diagnosticados com deficiência nas escolas municipais, desde a deficiência intelectual, Síndrome de Down, Surdez e Autismo.

A escolha da temática se deu pelo fato que esta pesquisadora trabalha como professora mediadora de uma criança autista em uma escola municipal de Rio Branco,

desde 2017. E ao iniciar a docência como mediadora, pudemos constatar a preocupação da Secretaria Municipal de Educação – SEME, em ofertar formação continuada aos novos profissionais que haviam passado no concurso e assumido as funções em 2017.

A Coordenação de Educação Especial oferta em média 05 módulos de Formação Continuada para profissionais da Educação Especial – Professor Mediador, ao longo do ano, os quais visam preparar os mediadores sobre as situações básicas da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, assim como as atribuições do professor mediador.

Diante do exposto, nossa indagação repousa sobre a inquietação do trabalho pensado por meio da formação continuada para profissionais da Educação Especial oferecidas para o professor mediador se também é oferecida ao professor Bilingue e como essas formações têm contribuído para o projeto de educação bilíngue em Rio Branco, Acre.

Este estudo é de grande relevância para a minha formação continuada enquanto professora de língua portuguesa e professora mediadora, por vivenciar as dificuldades enfrentadas na sala de aula. Pesquisar e analisar sobre essa temática nos possibilita a uma reflexão de como o trabalho em sala de aula tem sido pensado, e será possível verificar se o projeto de formação continuada para professores bilíngues tem sido orientado e, sobretudo, averiguar como tem sido ensinada a língua de sinais e a língua portuguesa ou se apenas tem sido feito a “ouvintização” pedagógica, isto é, a intenção de realizar uma educação bilíngue, exclusivamente, a partir de professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepções e língua dos ouvintes monolíngues.

Por conseguinte, diante dessa situação confrontamo-nos com uma nova profissionalidade docente que exige um novo processo de formação, dado que as atuais instituições que promovem a formação docente seja ela inicial ou continuada devem torná-la legítima nesse novo enquadramento profissional.

Em síntese, as redes estaduais ou municipais de ensino devem ter o compromisso em ofertar uma formação continuada de qualidade, tendo em vista que a formação de docentes surdos ou ouvintes é uma necessidade urgente para a construção de uma Educação Bilíngue para surdos. Essa formação continuada irá consolidar o profissional que saiu de uma graduação embasada, prioritariamente, nos arcabouços teóricos, mas sem experiências com a prática em sala de aula.

A formação continuada para professores bilíngues deve conduzir à construção de uma identidade profissional que possibilite o acesso ao currículo e aos níveis de ensino de modo que o aluno compreenda a sua língua materna e a segunda língua ensinada.

De acordo com Joaquim Oliveira (2019), a Secretaria Municipal de Educação passou a ter uma coordenação específica para Educação Especial Inclusiva no final de 2007 para 2008, quando a equipe da Secretaria de Educação do Estado do Acre foi desmembrada e alguns profissionais iniciaram o Departamento de Educação Especial – DEE, no município de Rio Branco.

Conforme o Censo Escolar (2018)², os dados da cidade de Rio Branco evidenciavam 72 alunos matriculados nas escolas regulares com deficiência, sendo que em 2019 tivemos um total de 968 alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Rio Branco, o que evidencia o índice de crescimento.

Com relação à formação continuada dos professores bilíngues, revelou que, é realizada de forma conjunta. Esses profissionais precisam compreender a rotina pedagógica, o fazer pedagógico junto com os outros profissionais, assim como com o professor do AEE e o professor da sala de aula comum e com os assistentes.

Nesse contexto, a formação continuada é realizada no sentido de expor tanto os conteúdos da proposta, quanto às atribuições e, por conseguinte a proposta inclusiva da Secretaria Municipal de Educação - SEME.

Sobre a organização da formação continuada, Oliveira (2019)³ afirma que essa formação é realizada há três anos, de forma geral, com todos os profissionais da Educação Especial, em parceria, com a Universidade Federal do Acre (UFAC) com auxílio da prof.^a Dr.^a Nina Rosa e o Instituto Federal de Educação (IFAC) com a prof.^a Jucelma Mourão, sendo que, essa formação envolve as Atribuições, Conteúdos da Educação Especial, Proposta Inclusiva no sentido de melhorar a prática docente dos profissionais envolvidos na Educação Especial.

Com relação à construção da educação bilíngue do aluno surdo, Oliveira (2019)⁴ salientou que há uma preocupação constante que vai desde a alfabetização do aluno surdo, a adequação de materiais, acolhida dos alunos e da família. Contudo, os professores, que trabalham diretamente com esses alunos, são ouvintes, mas no turno inverso, eles têm o professor de Libras surdo que junto ao ouvinte faz um trabalho de complementação e suplementação, que conforme seja a situação do aluno há a disponibilização do professor surdo para atuar na rotina do aluno, principalmente, quando este está iniciando a vida escolar.

Os professores que atuam na educação especial do município de Rio Branco são todos contratos efetivos. Joaquim Oliveira (2019)⁵ destaca que, em 2017, tínhamos apenas 5 profissionais e 5 alunos. Esse número duplicou no contexto atual, pois em 2019, tínhamos 11 professores bilíngues, 11 alunos e 11 escolas.

As escolas atendidas pelos professores bilíngues são: Creche de Educação Infantil Rita Batista, Dona Mozinha, Ilson Ribeiro, Anice Dib Jatene, Francisca Leite Ferreira, Jacamim, Luiza Carneiro Dantas, Maria Adeiza, Juvenal Antunes, Monteiro Lobato

2 BRASIL. **Notas Estatísticas 2018**. Brasília. Janeiro de 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

3 Entrevista concedida por OLIVEIRA, Joaquim. [novembro. 2019]. Entrevistador: Adriana Alves de Lima. Rio Branco, 2019.

4 Entrevista concedida por OLIVEIRA, Joaquim. [novembro. 2019]. Entrevistador: Adriana Alves de Lima. Rio Branco, 2019.

5 Entrevista concedida por OLIVEIRA, Joaquim. [novembro. 2019]. Entrevistador: Adriana Alves de Lima. Rio Branco, 2019.

e Marilene Mansour. Esse atendimento pode mudar de ano para ano, portanto, não se trabalha com grupamentos, pois acompanham a rotina da sala de aula, sendo que no ano de 2019 não houve escolas rurais que tivesse aluno surdo matriculado.

No efetivo trabalho com o aluno surdo estão envolvidos quatro profissionais, dentre eles: professor regente, professor bilíngue, professor de Libras surdo e professor do Atendimento Educacional Especializado.

As formações têm alcançado um excelente avanço, pois os alunos conseguem aprender a Libras, conversar e, conseqüentemente, são alfabetizados, e alcançam as habilidades de conhecimento do currículo proposto pela escola como demonstra nas provas do Programa de Avaliação da Aprendizagem - PROA.

Durante a efetivação da aprendizagem e acompanhamento do aluno surdo, segundo Joaquim Oliveira (2019)⁶, compreende-se que a “Libras é a primeira língua desses alunos”, em suma, é tratada com prioridade nesse processo, mas não é desvinculada do ensino da Língua Portuguesa, pois ambas são línguas de instrução que levam o aluno a ter um domínio do contexto em que está inserido, pois vivenciam as duas formas de linguagem diariamente, facilitando sua comunicação e ampliando suas chances pessoais e de atuação profissional no futuro.

A Secretaria de Educação do Município conta com o Departamento de Educação Especial, com o Centro de Atendimento às pessoas com surdez, os quais atendem à comunidade em geral, tanto com formação em Educação Especial, quanto com os Programas de Formação para a comunidade escolar, à noite, em grupos que compõem várias regiões de Rio Branco, com formação da Educação Especial específica sobre os seguintes temas: Autismo, Manejo de Comportamento, Deficiência Intelectual, Produção de material, além de atuar com o Programa de Atendimento Domiciliar.

A formação continuada de professores bilíngues, conforme a Matriz de Formação 2019 está organizada em quatro módulos. O Módulo I foi organizado para inserir o profissional em suas condições de trabalho, o qual é ofertado pela Secretaria Municipal de Educação contendo: as orientações gerais de atuação, Procedimentos Administrativos e Legislação Federal e Municipal, não há neste primeiro módulo nada que possa ser reconhecido como aspectos voltados para preparação do profissional para realizar uma educação bilíngue propriamente dita.

O Módulo II foi definido com o tema “*Ampliando olhares*”. Ele traz aportes teóricos sobre o ensino e aprendizagem, perfil do profissional de apoio especializado, Currículo flexível, estratégias para uma pedagogia inclusiva, o Plano Nacional de Educação, BNCC e o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, além de esclarecimentos sobre a construção do Relatório de Avaliação da prática educacional.

Assim, ao analisar este módulo observou-se que ainda busca-se dar ao profissional

⁶ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Joaquim. [novembro. 2019]. Entrevistador: Adriana Alves de Lima. Rio Branco, 2019.

uma base legislatória e organizacional, o que nos permite depreender a escassez de propostas metodológicas de estratégias para o ensino de Libras para o efetivo trabalho com o aluno surdo.

O Módulo III intitulado “*Manejo e Comportamento*” traz fatores importantes como: a qualificação dos profissionais, os materiais pedagógicos adequados, a importância da parceria entre escola e família, os reforçadores positivos e negativos, os pilares do manejo de comportamento voltados à atenção e controle, as intervenções comportamentais para alunos com deficiência e a uma oficina sobre a temática.

O Módulo IV trata das estratégias de ensino-aprendizagem sob a ótica dos profissionais de apoio especializado, salientando o planejamento flexível, sua complexidade, quantidade e temporalidade, assim como as mudanças na prática pedagógica, organização de um roteiro para planejamento das ações pedagógicas voltadas à inclusão e oficina sobre a temática, ou seja, ainda neste módulo não se observa uma real preocupação com a aprendizagem do aluno surdo que possa se configurar como aspectos de uma formação continuada que insira ativamente a formação bilíngue. Depreende-se que a formação é pensada de maneira generalizada, no sentido que contemple a Educação Especial e, não especificamente, para os professores bilíngues.

De acordo com Salles Salles *et al* (2004, p.7) é necessário haver uma preocupação com a modalidade visuo-espacial, já que este é o canal mais adequado para “utilização da linguagem pelas pessoas surdas, com implicações que podem ser cruciais para o seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e realização pessoal, do que decorre ainda o entendimento de que, na adoção do bilinguismo, a língua portuguesa é segunda língua para o surdo”.

A Secretaria Municipal de Educação, durante as formações não priorizou a preparação dos professores bilíngues, porém realizou nas escolas da Rede Municipal, a oferta do *Projeto Escola Acessível* que aconteceu no período de 2012 a 2019, mas não foi possível contemplar todas as Escolas da Rede em um único ano, pois a indicação das Escolas a serem atendidas obedece ao Censo Escolar anual.

Dessa forma, foi possível atender 49 Escolas durante esse período, sempre havendo oscilação de um ano para o outro. Contudo, no primeiro ano de implantação do Projeto Bilinguismo, em 2012, foram atendidas apenas 4 escolas, enquanto que em 2013, 2015 e 2018 em cada ano foram atendidas apenas 10 escolas, em 2017 foram atendidas 11, em 2014, foram 13, sendo que os anos em que houve grande quantidade de oferta chegando a atender cerca de 29 Escolas em 2016 e 28 em 2019 como mostra o gráfico 1.

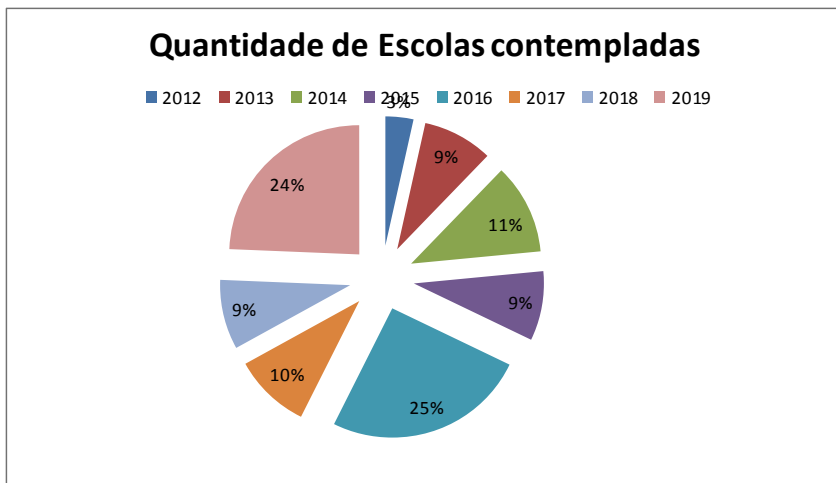


GRÁFICO 1 – Projeto Escola Acessível no período de 2012 a 2019.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEME), 2019. Adaptado.

As escolas municipais de Rio Branco, desde 2012 buscam incluir, gradativamente, a Libras no Ensino Fundamental como forma de incluir os alunos surdos, por meio de oficinas proporcionando um ensino bilíngue para as comunidades escolares da Rede Municipal de Educação, sendo um grande desafio, pois são várias as barreiras encontradas, com níveis de dificuldades cada vez mais complexos, mas que no decorrer da execução das atividades vão sendo traçadas estratégias de resolução de problemas, fazendo com que as equipes tanto da Secretaria, quanto da Escola, tornem-se mais coesas.

Em 2012, foram contempladas apenas 04 Escolas, equivalente a 3% das 49 atendidas no período, pelo fato de ser um Projeto Piloto. Em 2013, foram atendidas 10 Escolas, equivalente a 9%. Em 2014, foram atendidas 13 Escolas, equivalente a 11%. Em 2015, foram atendidas 10 Escolas, equivalente a 9%. Em 2016, houve um acréscimo bastante significativo, pois foram contempladas 29 Escolas, equivalente a 25%. Em 2017, houve um decréscimo na oferta, sendo contempladas apenas 11 Escolas equivalentes a 10%. Em 2018, foram contempladas 10 Escolas, equivalente a 9%. Em 2019, foram contempladas 28 Escolas, equivalente a 24% das 49 atendidas no período de 2012 a 2019.

Diante da perspectiva de uma formação capaz de suprir a necessidade dessa clientela é importante pensar nessa nova profissão docente que segundo Skliar (2001) exige um novo processo de formação, tendo em vista que a formação de docentes surdos ou ouvintes se faz necessária para a construção de uma Educação Bilíngue para surdos, conduzindo à construção de um perfil profissional docente que possibilite acesso a variadas áreas curricular e níveis de ensino.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos linguísticos dos surdos e o acesso a uma educação compatível com suas peculiaridades estão previstos em Lei e as instituições de ensino precisam se adequar para proporcionar recursos linguísticos ao aluno surdo para que este possa se desenvolver de forma autônoma, visando prepará-lo para enfrentar desafios.

O aluno surdo, quando aprende por meio da língua de sinais, tem um maior desenvolvimento intelectual do que quando aprende sem o uso da mesma, no entanto, para que isto ocorra é necessário dominar a língua de sinais, sobretudo, na escolarização inicial, garantindo um ritmo de aprendizagem que favoreça o seu desempenho acadêmico, para que não haja uma limitação impeditiva do processo de aprendizagem ou implicações impostas pelos bloqueios de comunicação devido à aquisição tardia da língua de sinais.

Por mais que se observem conteúdos importantes para o conhecimento dos professores bilíngues, depreende-se que há uma preocupação em formar teoricamente os professores bilíngues, contudo, a falta da parte prática faz com que os professores não alcancem o desejado ou tenham dúvidas significativas, ou seja, o professor precisa de sugestões metodológicas práticas para atuar em sala de aula e atuar junto ao aluno surdo com a segurança de conhecimento tanto da Língua Portuguesa, quanto da Libras.

Percebeu-se durante a pesquisa que, a proposta de formação da Secretaria Municipal não atendeu especificamente aos professores bilíngues. No entanto, entende-se que, é necessário que haja uma formação voltada especificamente para preparar o professor para atuar junto ao aluno, visto que, a maioria dos professores é ouvinte e têm dificuldades em ambas as línguas.

A formação continuada do professor bilíngue é fundamental para que o aluno surdo alcance as habilidades do ano em que está matriculado, tendo em vista que a oferta de ensino na Escola pública é realizada por meio da Língua Portuguesa, no entanto, o aluno surdo precisa saber a Libras para se comunicar e compreender o assunto que está sendo trabalhado em sala de aula, logo, o professor bilíngue é a peça principal, visto que, atua diretamente junto ao aluno surdo e utiliza ambas as línguas.

O bilinguismo assume uma função social na promoção da comunicação entre os alunos surdos, os ouvintes e demais membros da comunidade escolar, rompendo barreiras e paradigmas históricos e socioculturais, promovendo de forma real a inclusão do aluno com surdez no espaço escolar regular, tornando a escola um espaço de inclusão sendo, portanto, a Libras regularizada como língua natural, livre dos preconceitos, contribuindo para a formação da identidade surda, principalmente por meio da Formação Continuada de professores que precisa ter currículo de formação específica para tal fim, visto que a matriz de 2019 ainda não contempla especificamente essa finalidade.

REFERÊNCIAS

ACRE. Rio Branco. **Decreto n. 890, de 10 de julho de 2014**. Regulamenta a Lei Municipal nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece no âmbito do Município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão dos surdos. 2014.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Revinter. Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto 5. 626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Notas Estatísticas 2018**. Brasília. Janeiro de 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. Porto Alegre, Mediação, 2004.

FRYDRYCK, L. A. K. **O estatuto linguístico das línguas de sinais: a LIBRAS sob a ótica Saussuriana**. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

GROSJEAN, F. **Life With Two. Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge. MA: Harvard University. Press, 1982.

GÓES, Maria Cecília. **Linguagem, surdez e educação**. Editora Autores Associados, Campinas, 1996.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; CASTRO, **Bernardo Monteiro de. Diálogo sobre Preconceito, Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores**. In: Valores, Preconceitos e Práticas Educativas. São Paulo: Casa da Psicologia, 2005.

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V.3, n. 5, 2005.

QUADROS, R.M., M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa M. M.L., CARVALHO, Orlene Lúcia., FAULSTICH, Enilde., RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. 2 v.: il. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Mediação. Porto Alegre, 2001.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: **Atualidade da Educação Bilíngue**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p. 07-14.

STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C.; CRONEBERG, Carl G. A. **Dicionário de linguagem gestual americana sobre princípios linguísticos**. [s.l]: NewEdition. Listok Press. 1976.

STOKOE, W.C. **Estrutura de linguagem de sinais: um esboço dos sistemas de comunicação visual dos surdos americanos**. Em: Journal of Deaf Studies and Suraf Education. (p.3-37), Vol.10, No.1. New York: Oxford University Press, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização e letramento 2, 3, 7, 79

Aprendizagem 1, 2, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 27, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 109, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 128, 144, 145, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 182, 183, 189, 192, 193

Audiovisual 43, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 184, 185, 186, 187, 189

Audiovisual na sala de aula 123

Aulas de Geografia 148

Aulas presenciais 3, 10, 11, 13, 29, 32, 33, 34, 35, 124, 131

B

Bilinguismo 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 66, 67

C

Cartografia 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160

Cinema 123, 124, 125, 132

Condições de trabalho docente 2

Conhecimento 7, 8, 10, 19, 20, 21, 26, 30, 32, 37, 39, 40, 41, 43, 48, 49, 58, 63, 66, 69, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 82, 84, 88, 90, 94, 97, 101, 102, 103, 112, 122, 125, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 160, 161, 164, 167, 173, 175, 185, 186, 191

Covid-19 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 49, 205

D

Diálogo 1, 3, 10, 14, 33, 49, 67, 134, 182, 183, 191

Dificuldades em matemática 111

Docentes do Estado do Rio de Janeiro 1

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 79, 84, 87, 98, 99, 100, 101, 109, 110, 111, 112, 122, 123, 126, 129, 134, 136, 137, 138, 140, 142, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 172, 173, 174, 180, 193, 208

Educação brasileira 5, 27, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 48, 49

Educação digital 28, 47

Educação especial 10, 46, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 64

Ensino 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 182, 183, 186, 189, 190, 191, 192

Ensino da Matemática 87, 88, 94, 97, 110

Ensino de Comunicação Social 124, 125

Ensino de proporcionalidade 101, 102

Ensino fundamental 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 48, 53, 55, 56, 65, 79, 87, 91, 92, 93, 94, 98, 109, 110, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 159

Ensino médio 3, 41, 48, 69, 71, 73, 86, 87, 91, 92, 93, 95, 111, 112, 113, 122, 151, 159

Ensino remoto emergencial 16, 18, 19, 21, 24

F

Ferramenta didático-pedagógica 43

Ferramentas gamificadas 161, 162, 166, 171

Ferramentas tecnológicas 11, 32, 111, 112, 113, 122

Formação continuada 11, 12, 43, 53, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 98

Formação de professores 27, 32, 36, 37, 45, 47, 54, 59, 60, 67, 81, 97, 99, 110

Fracasso do aluno 162

Fungos 173, 174, 175, 178, 179, 180

Fungos macroscópicos 173, 174

I

Ilustração científica 173, 174, 180

Inovação tecnológica 37

Intervenção pedagógica 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134

J

Jesuítas em Presidente Kennedy-ES 135, 137

Jogos digitais 161, 164, 165, 172

Jogos lúdicos 35, 101

Jornalismo 123, 124, 125, 132, 195, 196, 204, 206, 207, 208

L

Licenciatura do IFES 16

Livros didáticos 90, 94, 97, 135, 136, 138, 141, 142, 143, 144, 145

M

Maradona 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206

Matemática 81, 82, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 149, 172

Material concreto 101, 106, 109

Mediação 11, 36, 67, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 82, 99, 128, 129, 144, 193

Mediação pedagógica 36, 69, 74, 78, 79

Metodologia 7, 16, 23, 24, 26, 38, 39, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 96, 99, 101, 103, 109, 113, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 149, 150, 173, 181, 184

N

Novas tecnologias 36, 99, 122, 129, 155, 156, 162

P

Planejamento 9, 13, 16, 18, 43, 64, 73, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 112, 129

Políticas públicas educacionais 37, 39, 44, 45

Práticas de alfabetização 1

Práticas docentes 3, 4, 8, 34, 43, 148

Processo de ensino-aprendizagem 2, 5, 8, 11, 17, 18, 21, 23, 43, 51, 56, 70, 72, 89, 182

Processos educativos 97

Professor bilíngue 53, 54, 60, 63, 66

Professor mediador 60, 61, 69, 73, 79

Publicidade 40, 123, 124, 125, 132, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 192, 193

Q

Química 69, 70, 71, 73, 74, 75, 110

R

Recurso pedagógico 51, 148, 149, 155

Recursos didáticos 87, 88, 148

Resolução de problemas 65, 87, 88, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 162

S

Sequência de ensino investigativa 69, 70, 73

Sociedade 5, 6, 12, 13, 14, 19, 20, 30, 31, 34, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 88, 112, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 137, 139, 140, 146, 164, 181, 182, 183

Surdez 53, 60, 63, 66, 67, 68

T

Tecnologia da informação e comunicação 40, 49, 50


O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação



-  www.arenaeditora.com.br
-  contato@arenaeditora.com.br
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  www.facebook.com/arenaeditora.com.br