

Prezados Leitores

Com satisfação e alegria, apresentamos à comunidade mais um número da Revista InFor. Este número traz consigo cinco artigos com temáticas e inovações importantes para a educação, a educação a distância, a formação de professores e a inclusão, fechando o ano de 2017.

Como é de praxe desta revista, continuamos com o compromisso e a responsabilidade de escolher uma comissão científica de elevada qualidade e competência para julgar e selecionar os artigos para publicação. Neste momento, agradecemos por tudo que fizeram para que a nossa revista ganhasse a confiança de nossos leitores e autores.

Queremos destacar também que a Revista InFor, lançada em 2015, mesmo em tão pouco tempo de existência e estando ainda no seu terceiro volume, já conseguiu o Qualis Periódicos Capes na última avaliação, triênio 2013-2016, sendo avaliada em B5 para Ensino e C para Educação. Pode parecer pouco, mas para aqueles que conhecem como é realizada essa avaliação, temos a certeza que a nossa pequena história já nos dá motivo de orgulho, que gostaríamos também de compartilhar com todos os nossos colaboradores.

Mas os esforços não param por aí! Continuamos na busca por melhorias já anunciadas em números anteriores, como o DOI e a indexação da revista em bases indexadoras de informação científica nacional e internacional.

Finalmente, queremos destacar que foi criado em nossa revista o cargo de editor de acessibilidade, validando o compromisso e o diferencial desta revista que é a preocupação com a acessibilidade da informação publicada. Além disso, algumas mudanças significativas na formatação e na construção do artigo, como a diminuição do número de palavras, bem como a não recomendação da citação intermediada ou citação da citação (apud) que deverá valer nos próximos volumes.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer aos que trabalham para que a qualidade dos materiais publicados seja sempre o foco desta revista, contribuindo para a melhoria da educação, em uma perspectiva de educação para todos. Enfim, os convidamos a desfrutarem dos artigos publicados.

Boa leitura a todos!
Klaus Schlünzen Junior
Maria Candida Soares Del-Masso
Editores

A Licenciatura em Música na modalidade a distância: reflexões sobre o trabalho do tutor virtual

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

*Mestra em Educação
Universidade Estadual de Maringá
patriciamertzig@gmail.com*

Nubia Carla Ferreira Cabau

*Mestra em Educação
Universidade Estadual de Maringá
nubiocabau@bol.com.br*

Maria Luisa Furlan Costa

*Doutora em Educação
Universidade Estadual de Maringá
luisafurlancosta@gmail.com*

RESUMO

A Educação Musical e a Educação a Distância (EaD) são duas áreas amparadas por leis e necessárias a sociedade contemporânea porém ainda são questionadas quanto a sua utilidade, viabilidade e funcionalidade. A EaD no Brasil tem se firmado como uma modalidade de educação mais acessível e democrática principalmente para aqueles que desejam obter um diploma de graduação. Os cursos de formação inicial de professores também são beneficiados com a expansão de ofertas de cursos a distância. Dessa forma os cursos de licenciatura em música que buscam formar o educador musical para atuar, principalmente no Ensino Básico, também podem contar com a graduação em Música na modalidade a distância. Das Instituições de Ensino Superior públicas três são as que ofertam o curso de Música e Educação Musical a distância no Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de São Carlos e Universidade de Brasília. Objetivamos nesse artigo apresentar o trabalho realizado pelo tutor virtual nos cursos de licenciatura em Música na modalidade a distância. Por meio de abordagem teórica o artigo apresenta algumas reflexões que abarcam o trabalho dos diferentes atores envolvidos em um curso a distância e ressalta a função do tutor virtual como relevante para o bom desenvolvimento musical dos alunos.

Palavras-chave: Tutor Virtual. Licenciatura em Música. Educação a Distância.

Graduation in music teaching in the distance education: reflections on the work of the virtual tutor

ABSTRACT

Musical Education and Distance Education (DE) are two areas covered by laws and necessary to contemporary society but are still questioned as to their usefulness, viability and functionality. The DE in Brazil has been established as a modality of education more accessible and democratic mainly those who wish to obtain a diploma of graduation. Initial teacher training courses are also benefited by the expansion of distance learning offerings. In this way, the degree courses in music that seek to form the musical educator to act, especially in Basic Education, can also count on the graduation in Music in the distance modality. Of the public higher education institutions, three offer the Music and Musical Education distance course: Federal University of Rio Grande do Sul, Federal University of São Carlos and University of Brasília. In this article we present the work done by the virtual tutor in the degree courses in Music in the distance modality. Through a theoretical approach the article presents some reflections that involve the work of the different actors involved in a distance course and highlights the role of the virtual tutor as relevant for the good musical development of the students.

Keywords: Virtual Tutor. Degree in Music. Distance Education.

1 Introdução

A Educação Musical e a Educação a Distância (EaD) são duas áreas de conhecimento que possuem algumas características em comum. Uma delas recai sobre o fato de serem consideradas áreas novas, principalmente no Brasil. A Educação Musical brasileira, por exemplo, ainda não está presente de forma efetiva no espaço escolar. A música não faz parte da formação de grande parte da população e a cultura escolar ainda não aderiu a essa modalidade artística. Porém, não é de hoje que a música está inserida em documentos oficiais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 ([BRASIL, 1971](#)), por exemplo, instituiu a disciplina Educação Artística para os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os conteúdos que envolviam essa disciplina eram música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, ou seja, áreas artísticas distintas. De acordo com [Penna](#) (2012, p.123)

Vale ressaltar que precede a esses termos legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, promulgada em 1961, após longo processo de gestação, iniciado em 1946 em decorrência da Constituição estabelecida neste ano. Esta LDB é a primeira lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar. Uma década depois, esta LDB de 1961 é alterada pela Lei nº 5.692/1971, gerada sob o regime militar, que se dirige apenas ao ensino de 1º e 2º graus, articulando à primeira LDB e alterando várias de suas determinações.

Na prática nem a música tampouco as artes cênicas foram absorvidas pela escola de forma sistemática, a exemplo da área de artes visuais. Leis como a número 11.769, de 2008, assinada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que prevê o conteúdo de música como obrigatório são vistas como um tema relevante nas discussões sobre a educação musical ([BRASIL, 2008](#)). Professores e pesquisadores dessa área são conscientes de que o tema música na escola não é exclusivo deste início de século; todavia observamos que na prática a música não se encontra estabelecida no espaço

escolar.

Em relação à EaD, a modalidade de ensino vem ganhando um espaço cada vez mais significativo em relação às leis, aos cursos formativos, ao credenciamento de instituições, à produção e utilização de materiais didáticos e equipamentos, às condições tecnológicas de produção e difusão dos cursos, à formação de profissionais especializados e também à mudança de mentalidade de professores e estudantes. Não obstante, a EaD até então encontra professores e alunos bastante reticentes quanto a sua prática.

Mesmo considerando modelos de sucesso como o da Universidade Aberta inglesa (*Open University*) e outros cursos em todo o mundo, o Brasil conta com poucos cursos em nível de graduação na modalidade a distância. Em um país com um número bastante significativo de analfabetos e cuja formação profissional em nível superior também está longe do ideal poderia ter essa situação minimizada ou revertida se considerasse a EaD no mesmo patamar do ensino presencial, não relegando essa modalidade para situações emergenciais.

A partir das primeiras décadas do século passado há uma mudança substancial nos cursos de EaD e os cursos por correspondência se modificam substancialmente, pois novas propostas utilizando o rádio e posteriormente a televisão mudam a forma de se oferecer Educação a Distância em nosso país. [Costa e Oliveira](#) (2013) apontam que estas iniciativas configuram-se como alternativas para a promoção da integração nacional, possibilitando a educação aos que não tinham escola. No entanto foi no artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ([BRASIL, 1996](#)) e com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 ([BRASIL, 2005](#)), que regulamenta o artigo da referida lei, que a EaD constitui-se legalmente no Brasil como uma modalidade de ensino recebendo “tratamento específico em relação à necessidade de credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos nessa modalidade de ensino” ([COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 99](#)). Para além desta legislação é com o Decreto n. 5.800 de 08 de junho de 2006 que as experiências em EaD se firmam e consolidam pois o mesmo cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Atualmente, a UAB, criada pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 ([BRASIL, 2006](#)), tem ofertado vários cursos em nível de graduação na

modalidade a distância com resultados bastante positivos incluindo cursos de licenciatura em Música e Educação Musical. Nesse sentido, o presente artigo objetiva apontar três cursos de licenciatura em Música oferecidos na modalidade a distância e descrever o trabalho executado pelo tutor virtual nesse processo. Para tanto, a pesquisa contou com abordagem teórica refletindo sobre discussões fundamentais à área de EaD assim como o papel de cada ator na EaD, destacando a função do tutor virtual.

2 O trabalho do professor e do tutor na EaD

Na página virtual do Ministério da Educação (MEC), verificamos que o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem ampliado significativamente o número de vagas para o acesso ao ensino superior público e gratuito nas universidades federais e estaduais brasileiras.

No projeto desenvolvido para a UAB, as atividades do professor são realizadas por um grupo de docentes, ao qual [Mill](#) (2006; 2012) denomina de polidocência. Este autor acrescenta que, nessa modalidade educacional, o trabalho é extremamente fragmentado e cada parte que compõe o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente (ou um grupo deles).

Entretanto, existe uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma que um não consegue realizar “sua parte” do trabalho sem que o colega de equipe faça a sua também. Mas esses desdobramentos, a nosso ver, não interferem na qualidade do curso, mas, geram um maior aprofundamento e interação entre todo o grupo envolvido.

Assim, quando questionamos: quem é o docente da educação a distância? [Mill](#) (2006, p. 67) sugere a resposta: “Em EaD quem ensina é um polidocente”. Em geral, o grupo de profissionais que compõem a equipe de oferta de um curso pela educação a distância conta com: uma coordenação geral; uma coordenação pedagógica; uma coordenação tecnológica ou coordenação de informação e comunicação; um coordenador para cada curso oferecido na instituição; um coordenador para cada disciplina, responsável pela elaboração do conteúdo e também pelas atividades dos tutores vinculados às disciplinas. Em muitos casos, esses profissionais são chamados de “professor

autor”; um grupo de tutores geralmente divididos em tutores virtuais e tutores presenciais; técnicos e monitores.

[Moran](#) (2003) afirma que em determinados cursos o professor é somente um autor, não participa diretamente do andamento dos cursos. O conteúdo das disciplinas oferecidas nos cursos é editado por uma equipe para dar o tratamento específico para as mídias e o perfil do público. O professor participa de formas distintas e exerce diversos papéis em diferentes situações que se lhe apresentam na educação online.

Com desenvolvimento da EaD surge um novo profissional docente na figura do tutor. O que caracteriza esse trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem pela mediação tecnológica. Segundo [Mill](#) (2012), o docente tutor participa do processo de ensino-aprendizagem como um mediador e motivador na relação do aluno com o material didático. Ou seja, é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos.

Na EaD, esses tutores estão divididos em dois grupos: um que acompanha os alunos presencialmente (em encontros presenciais, semanais ou esporádicos), e outro que acompanha a distância, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Existem muitas questões a respeito desse novo profissional como, por exemplo, onde ele se localiza na estrutura organizacional da EaD, quais suas competências principais, que tecnologias utiliza, entre outras. Nessa perspectiva de construção de saberes que se articulam no espaço virtual, o tutor virtual poderia ser aquele que instiga a participação do aluno, evitando a desistência, o desalento, o desencanto pelo saber. Aquele que possibilita a construção coletiva de forma participativa com seus alunos, lançando novos olhares sobre o real. Vale destacar que esse profissional só interage com seus alunos de forma virtual, utilizando, na maioria das vezes, a escrita como única forma de comunicação.

[Mill](#) (2006, p. 70) assinala que o único profissional a realizar um trabalho totalmente a distância, em um curso de EaD, é o tutor virtual:

[...] observa-se que o trabalhador da educação a distância que desenvolve atividades por meios virtuais é basicamente o tutor

virtual. Esse docente pode ser o professor que desenvolveu o conteúdo ou o material didático do curso ou pode, ainda, ser algum outro trabalhador (ou grupo de trabalhadores) designado(s) para fazer o acompanhamento pedagógico dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Segundo [Abreu-e-Lima e Alves](#) (2011), a tarefa do tutor é desafiadora e complexa e necessita ser orientada. Sendo assim, a formação especializada da equipe de tutores virtuais é fundamental para que a proposta de EaD de uma instituição possa ser implementada a contento. Nesse cenário, cabe discutir quais os saberes necessários para um tutor virtual em cursos de habilidade específica; nesse caso distinto, a educação musical.

3 Educação Musical a Distância

É consenso entre autores da área da EaD tais como [Litwin](#) (2001), [Moore e Kearsley](#) (2007), [Peters](#) (2006), entre outros, que a modalidade de ensino a distância possui aspectos teóricos-metodológicos completamente distintos da modalidade presencial.

Nesse âmbito, devemos entender que não podemos simplesmente transpor metodologias e conteúdos empregados na modalidade presencial para a modalidade a distância, principalmente quando tratamos de um curso no qual o aluno deverá desenvolver competências que envolvem a correta execução de um instrumento musical ou a prática de atividades musicais que deverão ser assimiladas e desenvolvidas para aplicação com crianças na Educação Básica, por exemplo.

Assim, o uso da tecnologia nos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como a linguagem desenvolvida exclusivamente para esses meios configura-se em elemento característico da EaD, sem o qual a modalidade não alcançaria seus reais objetivos. Entretanto, o uso da tecnologia por si só também não é suficiente para o desenvolvimento de atividades a distância, portanto é preciso que a implantação e implementação de cursos a distância seja acompanhado de uma profunda reflexão sobre a tecnologia e o contexto em que a mesma será inserida. Perguntas como: qual o perfil do estudante; quais os melhores recursos a serem utilizados para determinados cursos; quais

os objetivos a serem alcançados devem sempre nortear a construção de um curso a distância.

As diferenças entre as modalidades presencial e a distância acarretam também a incorporação de novos saberes por parte dos professores, que precisam estar aptos a dominar as novas linguagens, novas abordagens metodológicas e diferentes práticas no exercício da docência virtual. Como afirma Carvalho, “o advento da internet trouxe, entre outras coisas, a facilidade de acessar informações em diferentes formatos e, principalmente, de estabelecer comunicação em qualquer lugar e a qualquer hora” ([CARVALHO, 2010, p. 86](#)).

Tal afirmativa nos leva a refletir que o aluno da modalidade a distância tem facilidade em acessar informações em diferentes formatos, mas para isso é preciso que, antes, o professor selecione e estabeleça qual o melhor modelo, ou qual a configuração mais adequada para determinado assunto, ou curso, ou ainda a prática. O que queremos dizer é que ao professor de educação musical cabe, não só o domínio técnico e teórico de seu instrumento e outros conhecimentos pertinentes à área, mas também precisa agregar novos conhecimentos, que passam por novas formas de informação e comunicação além uso das novas tecnologias.

Pensando nessas diferenças entre as modalidades presencial e a distância e suas consequências na formatação e estruturação dos cursos de licenciatura em Música e Educação Musical a distância é que trataremos dos saberes necessários a um tutor virtual nessa modalidade.

4 A tutoria em Educação Musical a Distância

No Brasil, temos atualmente três cursos de Educação Musical na modalidade a distância ofertados por instituições públicas de ensino, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de Brasília (UNB). Essas instituições oferecem o curso nos dois formatos: presencial e a distância.

Para ingressar em um curso de graduação em Educação Musical a Distância como esse é preciso passar pelo vestibular, o mesmo aplicado ao ensino presencial, que nesse caso exige uma prova de habilidade específica. O

aluno que deseja cursar a graduação em um curso de Educação Musical a Distância precisa ter, em sua formação, conhecimentos básicos de música e teoria musical; precisa dominar conteúdos básicos em música para, a partir daí, avançar em seus conhecimentos.

Apesar de o vestibular ser no mesmo formato ao do curso presencial, isto não significa que a estrutura dos cursos, a metodologia e o material didático sejam idênticos. O que se verifica é que a preocupação em elaborar materiais e conteúdos apropriados à modalidade presencial e à modalidade a distância ser uma constante nas instituições referidas. Nos projetos políticos pedagógicos desses cursos disponíveis nas páginas virtuais das respectivas instituições podemos observar os materiais didático-pedagógicos ofertados para a modalidade a distância.

Na EaD, a relação entre professor e aluno assume uma postura diferenciada na relação ensino e aprendizagem. Trata-se de uma relação dialógica, distante do modelo em que todo o conhecimento se concentra na figura do professor deixando ao aluno um comportamento mais passivo. [Correa e Mill](#) (2012) asseveram que não só os saberes específicos, mas também os saberes formais têm importância e influência nas práticas docentes. Segundo os autores:

Alguns relatos dos professores mostram que mesmo assuntos não relacionados à EaD ou à música têm papel importante na atuação destes professores e na composição das suas bases de conhecimento docente. Habilidades como planejamento e organização foram citadas como provenientes deste período. ([CORREA; MILL, 2012, p.10](#)).

Diversos autores e pesquisadores dessa área afirmam que os docentes têm, em sua maioria, uma larga experiência na modalidade presencial, mas para quase todos a experiência com EaD é sempre uma novidade para qual muitas vezes não estão preparados, ou seja, vão aprendendo durante a prática, o que entendemos como uma falha que prejudica diretamente não apenas o desenvolvimento dos cursos, mas a visão dos participantes quanto a essa modalidade de ensino.

No caso da tutoria, essa realidade é diferente, pois vemos que as instituições preparam, por meio de cursos específicos em tutoria, os profissionais que atuarão com tutoria virtual. Esses cursos têm carga horária mínima de 180 horas visando uma formação prática e teórica, com apoio incondicional de toda a equipe da EaD, material adequado, atualizado e pedagogicamente preparado a fim de que a formação do tutor virtual alcance os objetivos propostos. Além disso, todo tutor virtual deve ser especialista em sua área de atuação, nesse caso em questão, podemos afirmar que todo tutor virtual deve ser especialista em educação musical com experiência comprovada na área de docência.

A respeito da função do tutor virtual [Costa e Knuppel](#) (2014, p. 200) sublinham que:

A função precípua do tutor é a de contribuir para o sucesso de um curso por meio da criação de ações articuladas que envolvem aluno-professor-tutor em um sistema de orientação e de trocas em prol de um trabalho que se constrói e reconstrói mediante esquemas didáticos, oportunizando a construção de um caráter multidimensional.

Durante os cursos de formação de tutores, aspectos como interação, papel do tutor virtual, construção de feedback, acompanhamento do aluno devem ser amplamente discutidos e vivenciados por meio de atividades práticas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Percebemos que preocupações como qualidade do feedback e das interações com os alunos são pontos fundamentais nesses cursos de formação.

[Abreu-e-Lima e Alves](#) (2011) corroborando [Moore e Kearsley](#) (2007), alegam que o fatores determinantes do sucesso da EaD são a quantidade e a qualidade dos diálogos entre os professores e os estudantes, tendo como objetivo a promoção da autonomia de aprendizagem.

A autora supracitada apresenta ainda a definição de feedback segundo Mory (2004, apud [ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011](#)), que pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. O feedback também pode permitir que o aprendiz compare sua performance atual com a padrão ou a esperada. Em EaD, *feedback* é toda

resposta ou instrução dada ao aluno com o propósito de alinhar suas percepções a respeito de um tema.

Shute (2008 apud [ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193](#)), define e propõe a visão de feedback formativo como “a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado”. Em nosso caso, essa definição é a que mais se adequa à proposta do trabalho a ser realizado pelo tutor virtual em educação musical, podendo-se acrescentar: objetivando uma melhoria no aprendizado, na prática e na performance.

A internet traz a possibilidade de interação e participação, independentemente do tempo e da distância. [Moran \(2007\)](#) afirma que a EaD combina a interação assíncrona (do acesso quando a pessoa quiser) com a interação síncrona (comunicação em tempo real), oferecendo a possibilidade de conexão, de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados. Nesse contexto, é fundamental o papel do professor- orientador (ou tutor virtual) na interação, mediação e construção do conhecimento, bem como na criação de laços afetivos. “Os cursos que obtêm sucesso, que tem menos evasão, dão muita ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculos” ([MORAN, 2007, p. 1](#)).

Nesse ponto é importante destacar que cabe ao tutor virtual a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento teórico e prático do aluno. Atualmente as três instituições estudadas utilizam-se de programas e softwares abertos e disponíveis na internet para registrar atividades práticas que podem ser gravadas ou filmadas e encaminhadas ao tutor virtual, que é o responsável pela correção e avaliação do aprendizado do aluno. Além disso, os próprios Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) trazem, em sua configuração, ferramentas que facilitam a interação por meio de gravações, áudios e vídeos que podem, facilmente, serem acessados e utilizados pelos alunos.

Essas afirmações encontram eco em [Correia e Mill \(2012, p. 4\)](#), que, ao citar Gohn, afirma:

Gohn (2009) trata da Educação Musical a distância, categorizando-a em três diferentes cenários de aprendizagem. As aprendizagens autodirigidas são quando o aprendiz direciona sua atenção e faz reflexões sobre os variados tipos

de conhecimento musical. Como uma performance em vídeo, que pode ser assistida e repetidas diversas vezes, para que o aluno tenha oportunidades de desenvolver a técnica instrumental. As aprendizagens híbridas acontecem quando os alunos de professores particulares, tendo aulas regulares de instrumentos musicais, procuram complementar seus estudos com pesquisas online ou materiais em vídeo. Nos cursos presenciais formais, acontece quando buscam interações a distância fora dos horários de encontro em salas de aula. O terceiro caso é aquele de cursos especificamente formatados para acontecerem a distância, com conteúdos preparados por docentes especialistas e sob a supervisão de tutores.

Em atendimento às exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada e a avaliação é obrigatoriamente presencial. Encontramos uma particularidade no curso de Educação Musical a Distância, pois existe a questão da habilidade específica de execução instrumental. Esse fato destacado pelo referencial de qualidade para a EaD quando sugere que a natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como os momentos presenciais necessários e obrigatórios previstos em lei, os estágios supervisionados, as práticas em laboratórios de ensino, os trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, as tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Além disso, a legislação vigente prevê que as avaliações para fins de promoção e conclusão devem se dar mediante realização de exames presenciais de acordo com o Artigo 4o do decreto 5622 de 2005:

A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1o Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2o Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância ([BRASIL, 2005, Art. 4](#)).

Ainda que diversas atividades sejam realizadas presencialmente, são as diferentes abordagens metodológicas combinadas a *softwares* específicos e a presença constante do tutor virtual que contribuem significativamente para que os cursos de Música a distância sejam possíveis de serem pensados. Isso porque a grande quantidade de disciplinas de caráter prático necessita de ferramentas tecnológicas que aproximem o professor do aluno principalmente para aprender a tocar um instrumento musical. Como essa prática deve ser diária, o tutor virtual precisa estar presente de forma intensa e ter formação específica em música e no instrumento musical lecionado. Nesse sentido a tutoria nos cursos de música e educação musical a distância se apresentam fundamentais na formação do futuro educador musical.

5 Conclusão

Os cursos de Música na modalidade a distância se apresentam com algumas particularidades em relação a outras licenciaturas. Isso se refere principalmente às disciplinas práticas tais como prática instrumental e outras práticas coletivas como coral e regência. Atualmente os curso de Música a distância oferecidos pela UFRGS, UFSCar e UNB/UAB estão fazendo uso de diversas ferramentas tecnológicas para superar as dificuldades dos aprendizes. Ressaltamos, nesse sentido, a importância do trabalho do tutor virtual pois ele é quem auxilia mais diretamente os alunos e mantém estreitos os laços afetivos de forma a incentivar os educandos. Em um curso de Música a distância esse trabalho se apresenta de forma mais intensa nas disciplinas práticas pois o aluno, quando executa o instrumento musical necessita de um feedback rápido e pontual caso contrário ele pode desenvolver hábitos errados na execução instrumental que posteriormente, serão difíceis de serem superadas.

Podemos assim entender que o papel do tutor virtual é de fundamental importância no processo de aprendizagem em cursos na modalidade a distância. É o conhecimento e as relações estabelecidas entre tutor e aluno que farão o diferencial e que, efetivamente, contribuirão para o sucesso dos cursos nesta modalidade.

Ao estudar cursos de educação musical a distância devemos lembrar que a aprendizagem de um instrumento ou de métodos de educação musical exigem aproximação, experimentação e vivência a fim de que se superem dificuldades específicas da área. Neste ponto, o tutor virtual é o grande ator, responsável por motivar, interagir e mediar a construção do conhecimento.

Entendemos que as novas tecnologias de informação e comunicação são as responsáveis para que cursos na modalidade a distância ganhem espaços cada vez mais significativos, e que os avanços tecnológicos darão condições de produção e difusão dos cursos, entretanto a qualidade e o sucesso dos mesmos ainda depende do material humano.

A transmissão do conhecimento não é dada por meio da tecnologia e sim pela mediação entre professor e aluno. Observamos que, no cenário da EaD, surge uma nova configuração na transmissão do conhecimento, cabendo ao tutor virtual uma tarefa desafiadora e complexa, mas fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que se constrói e se reconstrói todos os dias, oportunizando a construção do saber.

Referências

[ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N.](#) O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, mai/ago. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/CKXeKs>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

[BRASIL.](#) Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<https://goo.gl/YIGdTb>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

[BRASIL.](#) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/oXee3>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

[BRASIL.](#) Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/ikkbG5>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

[BRASIL.](#) Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/2MmEP2>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

[BRASIL.](#) Lei nº 11.769, de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/ZEM26F>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

[CARVALHO, I. A.](#) *Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a Distância na UFSCar*. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7f2mWo>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

[CORREA, A. G.; MILL, D. R. S.](#) Base de conhecimentos de professores na Educação a Distância: um estudo sobre a Educação Musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2012. São Carlos. *Anais...* UFSCar. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/jm8moc>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

[COSTA, M. L. F. KNUPPEL, M. A. C.](#) As representações sociais do trabalho do tutor presencial: limites e possibilidades. *Educar Em Revista*, Curitiba, PR, n. 4, p. 191-209, 2014. Edição especial. Disponível em: <<https://goo.gl/QTZ1EQ>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

[COSTA, M. L. F.; OLIVEIRA, S. A. G.](#) O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). *Revista Teoria e Prática da*

A Licenciatura em Música na modalidade a distância: reflexões sobre o trabalho do tutor virtual

Educação, Maringá, v. 16, n. 1, p. 97-112, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/RyY6HY>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

[LITWIN, E.](#) (Org.). *Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

[MILL, D. R. S.](#) *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade média*. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

[MILL, D. R. S.](#) *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

[MOORE, M. G.; KEARSLEY, G.](#) *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

[MORAN, J. M.](#) *Novas questões que a educação on-line traz para a didática*. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/C1pywd>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

[MORAN, J. M.](#) *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/ktqbTe>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

[PENNA, M.](#) *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

[PETERS, O.](#) *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2006.

Recebido em 02 de outubro de 2017
Aprovado em 11 de dezembro de 2017

Para citar e referenciar este artigo:

OLIVEIRA, Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de; CABAU, Nubia Carla Ferreira; COSTA, Maria Luisa Furlan. A Licenciatura em Música na modalidade a distância: reflexões sobre o trabalho do tutor virtual. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 2, p.116-131, 2017. ISSN 2525-3476.



Ensino de Libras na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura em Física: a obrigatoriedade por meio do Parecer CNE/CP nº2/2015

Tais Andrade dos Santos

*Mestranda em Educação para a Ciência
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Bauru
taisandradedossantos@gmail.com*

Moacir Pereira de Souza Filho

*Doutor em Educação para a Ciência
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Presidente Prudente
moacir@fct.unesp.br*

RESUMO

A língua Brasileira de Sinais (Libras) tornou-se obrigatória nas licenciaturas a partir da Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Apesar da obrigatoriedade já em 2002, esta política foi enfatizada e reformulada em mais dois documentos: Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e o Parecer CNE/CP Nº2/2015. Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama geral e discutir algumas implicações oriundas da obrigatoriedade, além das dificuldades, da implantação da Libras nas licenciaturas, com ênfase nas especificidades da disciplina para a licenciatura em Física. As especificidades apresentadas foram oriundas da natureza da ciência (Física,) devido ao fato de que a linguagem desta ciência, muitas vezes, não apresenta tradução literal para Libras, necessitando assim que o futuro professor ao terminar a graduação tenha que estar preparado para uma aula bilíngue (língua português e Libras). Outro ponto, neste caso em relação a formação de interpretes, é que estes não saberiam como atuar em sala de aula, visto que, geralmente, desconhecem o conteúdo de Física.

Palavras-chave: Ensino de Libras. Formação inicial de Professores.; Base Nacional Curricular Comum.

Teaching of Libras in the initial formation of teachers of undergraduate courses in Physics: the obligation through the Law CNE / CP nº 2 / 2015

ABSTRACT

The Brazilian language of Signals (LIBRAS) became compulsory in the degree programs from Law No. 10,436, of April 24, 2002, which provides for the Brazilian Language of Signals. Despite the obligation already in 2002, this policy has been emphasized and reformulated through two other documents: Decree No. 5,626, dated December 22, 2005 and CNE / CP Opinion No. 2/2015. This paper aims to present a general overview and discuss some implications arising from the obligation, besides the difficulties, the implantation of the pounds in the degrees, with emphasis on the specificities of the discipline for the degree in Physics. The specificities presented came from the nature of science (Physics,) due to the fact that the language of this science often does not present a literal translation for pounds, thus necessitating that the future teacher at the end of the graduation must be prepared for a class Bilingual (Portuguese language and pounds). Another point, in this case regarding the formation of interpreters, is that they would not know how to act in the classroom, and generally, they do not know the content of Physics.

Keywords: Libras. Teaching of Pounds for teachers training. Common national basis for teachers.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo dissertar sobre a obrigatoriedade do ensino da Libras nas licenciaturas com ênfase na licenciatura em física e suas particularidades em relação à sala de aula.

Pensando na atuação profissional de um professor de Física e nos objetivos de por que ensinar esta ciência, há, segundo [Frazzio e Chaves \(2007\)](#), dois motivos complementares devido às necessidades de nosso mundo contemporâneo. O primeiro, é a formação de engenheiros e cientistas para o avanço do conhecimento científico, utilizando esse conhecimento para o desenvolvimento tecnológico do país. Já o segundo, remete à preparação da população para viver com desenvoltura e discernimento em ambientes impregnados de tecnologias, com ênfase naquelas que trazem uma relação com medicina e as modificações de clima e dos ecossistemas.

Sendo assim o ensino de Libras torna-se necessário a inclusão de alunos com deficiência, pois, a constituição de 1988 assegura que a formação intelectual, ou seja, a educação deve ser oferecida de forma igualitária para toda a população (assegurado como direito social).

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” ([BRASIL, 1988, Art 6º](#))

A Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2000, garante que os sistemas educacionais brasileiros, constituídos pelo sistema educacional federal, estadual e municipal, devem garantir na formação do professor, o ensino da Libras:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal, devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. ([BRASIL, 2005, Art. 4º](#))

Apesar da obrigatoriedade disposta pela lei, ainda em 2005 (Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), foi necessária uma nova deliberação atestando a necessidade deste investimento em sala de aula. De forma mais detalhada, este Decreto abrange mais do que a formação docente, ele abrange a educação de forma geral, direito à saúde e o papel do poder público e das empresas que detém a concessão ou permissão de serviços públicos, expresso no Capítulo II - Da Inclusão da Libras como disciplina curricular desta mesma lei:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. ([BRASIL, 2005, Art. 3º](#))

Apesar dos decretos e leis implantadas desde 2002, e o Decreto Lei nº 5626/05 ([BRASIL, 2005](#)), foram estabelecidos prazos e percentuais para a inclusão da disciplina Libras na Matriz Curricular dos cursos de cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. O ensino obrigatório de Libras nas licenciaturas, apareceu apenas no ano de 2015, nas diretrizes que regulamentam o currículo de formação professores como forma de disciplina obrigatória tanto das resoluções por parte dos Estados (no caso, SP), quanto da União que colocam. A Resolução nº 2 / 2015, aprovada em 09/06/2015 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) que trata o ensino de Libras desde a formação inicial à formação continuada. No Capítulo V da Formação Inicial do magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo, o ensino de libras aparece como obrigatório, juntamente com os conhecimentos da respectiva área de habilitação e de áreas interdisciplinares e afins.

2 Delineamento metodológico: fonte de coleta de dados

Tendo em mente nosso objetivo que é o de “apresentar algumas implicações, além de discutir algumas dificuldades na formação do licenciando em Física, a partir obrigatoriedade da Libras”, buscamos o embasamento no trabalho de [Marconi e Lakatos](#) (2003) que apresentam, a importância de estudos preliminares:

Em primeiro lugar, exige-se estudos preliminares que permitirão verificar o estado da questão que se pretende desenvolver sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já elaborados [...] A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. ([MARCONI; LAKATOS, 2003, 215-224](#)).

Portanto, fez-se necessária a utilização de três descritores de referenciais distintos, envolvendo o objetivo dessa pesquisa (legislações, formação de professores e legislação que tratam sobre a inclusão do aluno com deficiência), sendo que, parte destes referenciais, podem encontrar-se em mais de uma categoria. O levantamento bibliográfico é de natureza exploratória, com o objetivo de conhecer o que vem sendo publicado no país em relação à temática desse trabalho. Foram pesquisadas as produções de teses, dissertações, artigos em periódicos e trabalhos completos em evento científico da área (Reuniões Anuais da ANPED e Congresso Brasileiro de Educação Especial) relacionadas ao objeto de estudo, no período de 2005 a 2010, esse período é um recorte temporal que compreende o período de implantação do Decreto.

3 Referencial metodológico

A presente pesquisa está pautada no procedimento teórico-metodológico, a abordagem qualitativa, do tipo exploratória Este trabalho tem como objetivo demonstrar algumas implicações na formação do licenciando em

Física a partir da obrigatoriedade da Libras, além das dificuldades da implantação da mesma. A pesquisa, neste caso, foi realizada de forma qualitativa de modo que “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura, enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa” ([FLICK, 2009, p.62](#)).

Para compreender melhor os princípios em que se pauta a presente pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura teórica sobre a temática em estudo. Esta metodologia foi incorporada a este trabalho por possibilitar compreender o que já é conhecido sobre o tema: quais as principais referências, os conceitos e as principais discussões sobre o assunto. A teoria, neste caso, “serve como orientação para restringir a amplitude dos fatos a serem estudados - a quantidade de dados que podem ser estudados em determinada área da realidade é infinita” ([MARCONI; LAKATOS, 2003, p.115](#)). Para isso, o trabalho focaliza os principais aspectos de cada metodologia, explorando suas limitações e principais características.

4 Aprofundamento Teórico

A presente pesquisa está pautada no procedimento teórico-metodológico, a abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Este trabalho tem como objetivo demonstrar algumas implicações na formação do licenciando em Física a partir da obrigatoriedade da Libras, além das dificuldades da implantação da mesma. A pesquisa, neste caso, foi realizada de forma qualitativa de modo que “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura, enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa” ([FLICK, 2009, p.62](#)).

Para compreender melhor os princípios em que se pauta a presente pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura teórica sobre a temática em estudo. Esta metodologia foi incorporada a este trabalho por possibilitar compreender o que já é conhecido sobre o tema: quais as principais referências, os conceitos e as principais discussões sobre o assunto. A teoria, neste caso, “serve como orientação para restringir a amplitude dos fatos a

serem estudados - a quantidade de dados que podem ser estudados em determinada área da realidade é infinita” ([MARCONI; LAKATOS, 2003, p.115](#)). Para isso, o trabalho focaliza os principais aspectos de cada metodologia, explorando suas limitações e principais características.

4.1 Obrigatoriedade do ensino de Libras na formação de professores

Tendo em mente nosso objetivo que é o de “apresentar algumas implicações, além de discutir algumas dificuldades na formação do licenciando em Física, a partir obrigatoriedade da Libras”, buscamos o embasamento no trabalho de [Marconi e Lakatos](#) (2003) que apresentam, a importância de estudos preliminares:

A inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil é mais uma peça na engrenagem que está constituindo o professor inclusivo, como um modo de vida contemporâneo ([SANTOS, 2016, p.1](#)).

Portanto, fez-se necessária a utilização de três descritores de referenciais distintos, envolvendo o objetivo dessa pesquisa (legislações, formação de professores e legislação que tratam sobre a inclusão do aluno com deficiência), sendo que, parte destes referenciais, podem encontrar-se em mais de uma categoria. O levantamento bibliográfico é de natureza exploratória, com o objetivo de conhecer o que vem sendo publicado no país em relação à temática desse trabalho. Foram pesquisadas as produções de teses, dissertações, artigos em periódicos e trabalhos completos em evento científico da área (Reuniões Anuais da ANPED e Congresso Brasileiro de Educação Especial) relacionadas ao objeto de estudo, no período de 2005 a 2010, esse período é um recorte temporal que compreende o período de implantação do Decreto.

Neste parecer, ao defender uma Base Nacional Curricular Comum à formação do professor e, também, a organização da formação docente, destaca-se a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e a de educação básica, onde a formação inicial e continuada deve contemplar os seguintes pontos:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
IV - atividades de socialização e avaliação dos impactos;
V - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras ([BRASIL, 2015, p. 24](#)).

Este parecer traz ainda alguns requisitos estruturais de currículo para a formação de professores de ensino fundamental e médio, com características atualizadas para o exercício da docência:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. ([BRASIL, 2015, p. 30](#)).

4.2 O problema nas especificidades do Ensino de Física e Libras

O ensino de Física, utilizando Libras, enfrenta algumas especificidades de adaptação e enculturação. As ciências exatas e da natureza apresentam uma forma de ser construída com um vocabulário específico e uma forma específica de ver a natureza que deve sofrer algumas modificações para o ensino de alunos surdos ou com algum tipo de deficiência:

Nesse sentido, é importante destacar que uma atividade experimental com alunos surdos deve ser diferente, devendo ser planejada conforme o contexto inclusivo ou bilíngue. Por exemplo, um contexto inclusivo com um intérprete em Libras mediando a comunicação entre o aluno e o professor ouvinte, as perguntas que os alunos surdos fazem ao professor dentro do laboratório precisam de uma atenção especial para o intérprete não fornecer as respostas que os alunos devem construir por conta própria. ([SILVA; CAMBUHY, 2013, p. 87](#)).

Existem duas principais considerações dentro do ensino de física, nesta perspectiva: a primeira ainda segundo Silva (2013) é a falta de sinais específicos para a área e também o fato de que a maioria dos intérpretes no Brasil ainda tem pouca experiência na área de Física o que acaba contribuindo para a falta entendimento da física por parte destes alunos.

Considerando a transposição de conceitos físicos através de outra língua (visual e espacial), são exigidos dos professores e intérpretes algumas habilidades que estão aquém dos cursos de formação de professores, ou seja, habilidades linguísticas e estratégicas de ensino de Física pautadas em uma didática visual (viso-didática). Tais habilidades só poderão ser adquiridas através de cursos de formação continuada específicas para professores que trabalham com surdos, ou cursos próprios de formação de professores estruturados para trabalhar com alunos surdos ([SILVA; CAMBUHY, 20013, p. 163](#)).

4.3 Reestruturações

Ao pensarmos na necessidade da formação inicial dos professores de física, devemos pensar em duas vias. A primeira é enquadrar às licenciaturas as exigências do currículo e, a segunda é a preocupação com a especificidade de lecionar este campo.

Para trabalhar com alunos surdos, a formação de professores precisa ser diferente pois a maioria dos docentes precisa lidar com questões de ensino, linguagem, cultura surda, Libras, presença de outro dentro da sala de aula, dentre outros. Por conta de tudo isso, o sentimento de falta de preparo do professor de Física é latente, e as constantes trocas de intérpretes, assim como as formas de avaliação dos surdos cria um clima de insegurança e desconfiança ([SILVA; CAMBUHY, 2013, p. 163](#)).

O parecer CNE/CP nº2/2015 ([BRASIL, 2015](#)) dividiu o currículo em horas específicas de componentes curriculares divididos em: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; pelo

menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. Onde o ensino de Libras enquadra-se aos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias.

Utilizando como exemplo a licenciatura em Física da UNESP de Presidente Prudente a disciplina “Conteúdo e Didática de Libras” não foi a única implantada (deixando o caráter de disciplina optativa para disciplina obrigatória). A disciplina passou a ser obrigatória a todos os egressos do curso, a partir do ano de 2015.

3 Considerações finais

Ao realizarmos este trabalho, procuramos demonstrar algumas implicações oriundas da obrigatoriedade da Libras, além das dificuldades da implantação da mesma nas licenciaturas em Física. Como resultado deste ensaio, encontramos uma dicotomia entre as leis que dizem respeito aos direitos das pessoas surdas e que implicam, por um lado, o ensino bilíngue ou traduzido e, por outro, a demora da implantação como obrigatória o ensino de Libras nos cursos de licenciatura (em relação à Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 ([BRASIL, 2002](#)) para o Parecer nº 2/2015 (BRASIL, 2015)). As dificuldades do trabalho docente, no caso da disciplina de Física, tornam-se claras pela falta de profissionais com o direcionamento em Ciências. Outro ponto a se destacar, foi que esta disciplina na graduação, nos levando a pensar de que forma as especificidades e a natureza desta ciência podem ser demonstradas através da Libras, considerando que, muitas vezes o formador não consegue proporcionar ao aluno da graduação um ensino interligado entre Libras e as disciplinas de Física.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado.

Referências

[BRASIL](#). Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/NhEbuk>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

[BRASIL](#). Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

[BRASIL](#). Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

[FAZZIO, A; CHAVES, A.](#) (Org.). *Ciência para um Brasil Competitivo*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2007. 100p.

[SANTOS, A. N.](#) Obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: mais uma peça na engrenagem da produção do professor inclusivo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2016, Curitiba. *Anais ... Curitiba: ANPED SUL*, 2016. p. 1-15.

[FLICK, U.](#) *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

[MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M.](#) *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

[SILVA, J.; CAMBUHY, F.](#) *O ensino de Física: Libras, bilinguismo e inclusão*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. (Originalmente apresentada como tese de doutorado).

*Recebido em 04 de julho de 2017
Aprovado em 17 de julho de 2017*

Para citar e referenciar este artigo:

SANTOS, Tais Andrade dos; SOUZA FILHO, Moacir Pereira. Ensino de Libras na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura em Física: a

Ensino de Libras na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura em Física: a obrigatoriedade por meio do Parecer CNE/CP nº2/2015

obrigatoriedade por meio do Parecer CNE/CP nº2/2015. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 2, p.132-142, 2017. ISSN 2525-3476.



Saberes docentes para atuação na sala de recursos de alunos com deficiência visual

Marly Kamiyama Moraes

Mestre em Educação

Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Educação

emailmarlykm@live.com

Cláudio Silvério da Silva

Doutorando em Ciências da Motricidade Humana

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Rio Claro

clausilver@hotmail.com

RESUMO

Considerando a importância do professor no processo de inclusão educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial, o objetivo desta pesquisa foi levantar os saberes docentes de três professoras que realizam atendimento em salas de recursos de escolas da rede estadual paulista junto a estudantes com deficiência visual. Devido à sua natureza foi adotada a pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a técnica da entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Por meio dos relatos, foi possível verificar que os saberes disciplinares adquiridos na formação acadêmica influenciam as práticas pedagógicas e os saberes experienciais favoreceram a intervenção e o aprimoramento profissional. No entanto, alguns cursos de formação inicial e continuada, segundo as participantes, nem sempre oferecem contribuições significativas para a atuação docente nessa área. Diante dessas observações, ressaltamos a necessidade de se avaliar a estruturação desses cursos, levando em consideração a realidade da prática docente, para que formações sejam oferecidas de maneira que realmente atendam às necessidades profissionais.

Palavras-chave: Educação Especial. Sala de Recursos. Saberes Docentes. Atendimento Pedagógico Especializado. Deficiência Visual.

Teachers' knowledge to act in the resource room of students with visual impairment

ABSTRACT

Considering the importance of the role played by teacher in the inclusion of students with special education needs, the goal of this study was to collect the teaching knowledge of three teachers who work with visually impaired students in resource rooms from the state public schools in São Paulo. Due to its nature, this research used a qualitative research through a semi-structured interview technique concerning the collection of data. Through the reports, we found that the knowledge acquired during their university education influenced their teaching practices, and that experiential knowledge favored intervention and professional development. However, some initial and continuing education courses, according to them, did not always provide significant contributions for teachers to act in this area. As a result, I argue for a need to assess the structure of these courses, taking into account the reality of their teaching practice, so that teacher education be provided in a way that really meets professional needs.

Keywords: Special Education. Resource Room. Teacher Knowledge. Specialized Educational Assistance. Visual Impairment.

1 Introdução

Ao longo da história, muitos acontecimentos ocorreram em prol das pessoas com deficiências. No entanto, eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em 1994 em Salamanca, Espanha, dentre outros, representaram marcos fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais com a perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo a educação como um direito de todos. Ao aderir às propostas desses movimentos, o Brasil vem desenvolvendo ações para viabilizar o acesso, a permanência e principalmente a aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Art. 58, § 1º, determina que os serviços de apoio especializado na escola regular sejam oferecidos para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial ([BRASIL, 1996](#)). Com fundamento na Lei Federal, a Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, assegurando a todos os seus alunos – Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que apresentem: I. deficiência; II. transtornos globais de desenvolvimento (TGD); III. altas habilidades ou superdotação – o Atendimento Pedagógico Especializado (APE), oferecido sob a forma de Sala de Recursos, Itinerância ou Classe Regida por Professor Especializado (CRPE) ([SÃO PAULO, 2014](#)).

Para compreender a evolução desse movimento os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Resultado do Censo da Educação Básica 2009 pode ser um indicador. Tal documento apresentou informações sobre a evolução da matrícula na Educação Especial por tipo de atendimento no Brasil, demonstrando que em 2003 havia 145.141 matrículas de alunos com algum tipo de deficiência em classes comuns regular/EJA. No ano de 2009 esse número aumentou para 387.031 matrículas nesse segmento, evidenciando uma nova realidade para a escola brasileira ([BRASIL, 2009](#)).

Nesse contexto, as escolas da rede regular de ensino passaram a receber esse alunado, enfrentando inúmeros desafios, pelos quais o sistema de ensino ainda precisa realizar muitos avanços.

Diante disso esta pesquisa teve como enfoque o trabalho de professoras que oferecem o Atendimento Pedagógico Especializado em salas de recursos de escolas estaduais localizadas no município de São Paulo, pois foi fruto de inquietações sobre o seguinte questionamento: Como desenvolvem sua prática pedagógica no que diz respeito a elaboração, planejamento, intervenção e avaliação no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio?

Este trabalho está fundamentado em pesquisas sobre a formação de professores, destacando a relevância da prática pedagógica e dos saberes docentes, considerando a formação acadêmica e o desenvolvimento profissional.

2 Objetivo

O objetivo deste estudo foi realizar uma investigação, por meio de entrevistas com professoras especializadas para verificar os saberes docentes presentes em suas formações e na intervenção pedagógica com alunos que apresentam deficiência visual. Dessa forma, pretendeu-se contribuir possibilitando o fornecimento de subsídios teóricos e práticos em estudos relacionados a área de educação especial.

3 Breve Revisão da Literatura

[Mazzotta](#) (2005) destaca dois períodos na evolução da educação especial no Brasil, sendo que o primeiro ocorreu de 1854 a 1956 com iniciativas oficiais e particulares isoladas. Nesse período é importante ressaltar que em 12 de setembro de 1854, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891, por meio do Decreto nº 1.320, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), tornando-se referência nacional para a educação de cegos e com atuação na formação de professores.

Esse autor ressalta que ao longo dos anos surgiram diversos estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público (federal e estadual) e algumas instituições especializadas (estadual e particular) que prestavam atendimento escolar às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. No entanto, especificamente na área de deficiência visual é possível destacar o papel de duas instituições importantes fundadas na cidade de São Paulo.

Em 27 de maio de 1928 ocorreu a fundação do Instituto de Cegos Padre Chico, que funcionava como Escola Residencial oferecendo atendimento a crianças com deficiência visual em idade escolar. No dia 11 de março de 1946 foi instalada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB) e tinha como objetivo produzir e distribuir livros impressos em sistema braile. Posteriormente ampliou seu campo de atuação na área da educação, reabilitação e bem estar social das pessoas com deficiência visual. Em 1990 seu nome foi alterado para Fundação Dorina Nowill para Cegos ([MAZZOTTA, 2005](#)). De acordo com [Masini](#) (2013) essa instituição também foi pioneira na capacitação de professores especializados para a atuação em escolas públicas.

A autora declara também que na época, as escolas especiais tinham um caráter segregacionista, no entanto prestaram serviços relevantes para a sociedade. Ao longo do tempo essa situação modificou-se e conseqüentemente as demandas por uma educação integrada do aluno com deficiência visual passaram a seguir a proposta integracionista dos Estados Unidos. A exemplo disso é possível citar que em São Paulo, na década de 1950, o Instituto Caetano de Campos, de maneira experimental, deu início a primeira sala de recursos para deficientes visuais estudarem em classes comuns.

Nesse contexto [Masini](#) (2013, p. 50) destaca que a educação especial nasceu “sob o princípio da integração no sistema comum de ensino”. Além disso, a normalização foi o princípio que norteou as práticas de integração, tendo como fundamento o modelo médico de deficiência, cujo objetivo era promover a adaptação da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência às exigências ou necessidades da sociedade.

De acordo com [Mazzotta](#) (2005), no segundo período (de 1957 a 1993), o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido pelo

governo federal, com a criação de diversas Campanhas. Dentro desse período, [Masini](#) (2013) relata que, durante as décadas de 1960 e de 1970, leis e programas de atendimento educacional foram estruturados de maneira a favorecer a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho. Outro fator que contribuiu para esse processo foi a criação dos cursos de habilitação em nível superior, na década de 1970, na Faculdade de Educação da UNESP, em Marília, e na Faculdade do Carmo, em Santos. Ao longo da década de 1980, consolidou-se o processo de integração da pessoa cega e, nesse período, tais cursos também passaram a ser oferecidos na Universidade de São Paulo e na Faculdade de Educação do Paraná.

A partir da década de 1990, o movimento pela inclusão começou a se expandir no Brasil. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) podem ser consideradas um marco para o surgimento de novas perspectivas educacionais, destacando a importância da escola em oferecer uma educação de qualidade para todos, sobretudo de tentar mudar atitudes de discriminação.

Nesse sentido, [Prieto](#) (2006) aponta que, em contraposição ao modelo integracionista, a inclusão escolar tem como objetivo reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, também é importante fazer uma observação sobre o aspecto da deficiência. Em relação a esse assunto, [Silva](#) (2011) ressalta que a condição imposta por limitações físicas ou sensoriais, sejam elas de forma temporária ou definitiva, não torna necessariamente alguém “incapaz”. Dessa forma, é fundamental salientar que

[...] uma visão menos preconceituosa da sociedade como um todo e de que convivem e atuam junto às pessoas com deficiências, se atentem para o indivíduo com seus valores e potencialidades, e não somente na deficiência e seus limites. (SILVA, 2011, p. 13).

Além desses aspectos, [Mazzotta](#) (1998) por exemplo, enfatiza a necessidade de conhecer as condições reais da educação pública e obrigatória com o objetivo de identificar e dimensionar as mudanças necessárias. Em relação a formação de professores [Prieto](#) (2003, p. 127) considera que os cursos de formação inicial e continuada, destinada a esses profissionais,

devem ter como objetivo “qualificá-los para analisar diversas situações que envolvem processos de ensino e de aprendizagem, e para propor alternativas adequadas a cada uma delas [...]”. Em relação ao professor especializado, a autora ressalta ainda que a formação deve priorizar o caráter educacional de seu atendimento, sustentando-se em bases teóricas sobre as práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem, superando a herança assistencialista e ou médico-pedagógica predominante ao longo de muitos anos. Além disso, [Prieto](#) (2006) enfatiza que a formação continuada deve ser um compromisso dos sistemas de ensino para que os docentes estejam capacitados para atender às características de seus alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, devem estar aptos para analisar os conhecimentos de seus alunos, verificando as diferentes necessidades no processo de aprendizagem, além de prever formas de avaliação de maneira que tais informações advindas desse processo possam nortear seu planejamento.

Em relação à oferta de qualificação aos docentes em exercício, a autora defende a seguinte ideia:

[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades. ([PRIETO, 2006, p. 59](#)).

A mesma autora salienta sobre a importância de que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre tais mudanças, acompanhadas de sustentação teórico-prática, para que tenham consciência de suas razões e benefícios, para todos os envolvidos nesse processo, inclusive para seu desenvolvimento profissional.

4 Saberes docentes e formação de professores

[Puentes, Aquino e Quillici Neto](#) (2009) apontam que as pesquisas relacionadas à profissionalização docente começaram a ganhar destaque a partir da década de 1980, associado ao movimento reformista da educação básica que se empreendera inicialmente nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e na Inglaterra; posteriormente na Bélgica, na França e na Suíça; e na América Latina a partir da década de 1990. Nesse contexto, [Nunes](#) (2001) lembra que, no Brasil, a partir dessa década novos enfoques e paradigmas surgiram para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relacionados ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Desde então, os estudos passam a focar a constituição do trabalho docente, considerando os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc., reconhecendo os saberes construídos pelos professores, fatores que anteriormente não eram considerados. Dessa forma, estudos sobre os saberes docentes começam a aparecer na literatura com a intenção de se identificarem os diferentes saberes implícitos nessa prática.

Nessa perspectiva para o estudo sobre a temática dos saberes docentes, este trabalho está fundamentado nas pesquisas desenvolvidas por [Tardif](#) (2014) e [Pimenta](#) (2009). Schön (apud [CONTRERAS, 2002](#)) traz contribuições abordando sobre os profissionais reflexivos.

Na década de 1990, a obra de [Tardif](#) (2014) passou a ser divulgada no Brasil, trazendo contribuições relevantes relacionados à temática. O autor explica que

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. ([TARDIF, 2014, p. 35](#)).

O autor esclarece também que a epistemologia da prática profissional pode ser definida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255). O saber compreendido num sentido amplo engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. ([TARDIF, 2014, p. 256](#)).

Esse autor explica que a prática docente é constituída por quatro saberes diferentes: a) formação profissional; b) disciplinares; c) curriculares; e d) experienciais.

Os saberes da formação profissional ou saberes profissionais podem ser considerados como o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares são definidos e selecionados pela instituição universitária e são saberes que se integram igualmente à prática docente mediante a formação (inicial e continuada) dos professores por meio das diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Os saberes curriculares apresentam-se na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Os saberes experienciais surgem a partir da experiência dos professores no exercício de sua função. Tais saberes são desenvolvidos com base em seu trabalho cotidiano e em confronto com as condições da sua profissão ([TARDIF, 2014](#)).

Na literatura referente à educação brasileira, é possível destacar os estudos realizados por Pimenta, a partir de sua prática com alunos de licenciatura de diferentes institutos e faculdades da Universidade de São Paulo (USP). A autora salienta a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade do professor. Compreendendo o papel desse profissional na consolidação de uma escola que ofereça um ensino de qualidade para todos, ela faz uma observação fundamental a respeito do caráter dinâmico da profissão docente como prática social, analisando que esta se transforma ao longo do tempo, adquirindo novas características para responderem às demandas da sociedade.

Na concepção de [Pimenta](#) (2009), os três saberes necessários ao exercício da docência são: a) saberes da experiência; b) saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência estão relacionados com a maneira como os professores se apropriam do significado dessa profissão ao longo da vida, dos professores que foram significativos e contribuíram para a sua formação. Do mesmo modo, a autora afirma que tais saberes são produzidos no cotidiano do trabalho docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática. O saber do conhecimento abrange o papel da escola (e dos professores) como responsáveis pela mediação entre a sociedade da informação e os estudantes, possibilitando-lhes, por meio do desenvolvimento da reflexão, adquirirem o conhecimento. Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática a partir do momento que ocorre um estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática com base na teoria pedagógica.

Além desses fatores, Zeichner (1993 apud [PIMENTA, 2009](#)) aponta sobre a necessidade de que os professores sejam preparados para ter uma postura de atitude reflexiva em relação à sua prática. Essa estratégia pode contribuir no sentido de capacitá-los para enfrentarem os desafios que surgem no contexto da escola, na sociedade e, ao mesmo tempo, para que não apliquem passivamente planos desenvolvidos por outros.

[Pimenta](#) (2009) salienta que essa tendência sobre a formação docente, valorizando o professor reflexivo, surge em oposição à racionalidade técnica do trabalho dos professores, que caracterizou o trabalho e a formação docente. [Contreras](#) (2002) explica que esse modelo como concepção da atuação profissional revela a sua incapacidade para resolver e tratar tudo que é imprevisível. Em decorrência desse problema, defende a ideia de que é necessário “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática” ([CONTRERAS, 2002, p. 105](#)).

Schön (1983; 1992 apud [CONTRERAS, 2002](#)) desenvolveu a ideia do profissional reflexivo, caracterizado como a forma pela qual é capaz de enfrentar situações singulares e nas quais há conflito de valor, definindo essa situação como “reflexão-na-ação”. Um profissional torna-se um especialista quando enfrenta repetidamente determinados tipos de situação ou casos.

Diante disso, desenvolve ao longo do tempo um repertório de expectativas e técnicas que fundamentam suas decisões, mas à medida que se depara diante de situações desconhecidas, o profissional precisa criar novas perspectivas para a resolução dos problemas.

5 Metodologia

Esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de Educação Inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

Devido à natureza deste trabalho, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como o instrumento para a coleta de dados.

Constituíram-se participantes da pesquisa três professoras especializadas que foram selecionadas de acordo com a disponibilidade e que trabalham em salas de recursos destinadas ao atendimento de alunos com deficiência visual, funcionando em escolas públicas de Ensino Fundamental (ciclo I e II) e Médio de três Diretorias de Ensino do município de São Paulo.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente no mês de outubro de 2015, mediante autorização da coordenação e direção das escolas. No dia da entrevista, as participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sigilo em relação às suas identidades, dentre outros aspectos.

Desta forma, a entrevista foi composta das seguintes questões:

Formação (Graduação e Pós-graduação)

1. Qual foi a sua motivação para especializar-se em educação especial, especificamente na área de deficiência visual?
2. Qual é a contribuição que sua formação inicial proporcionou para atuar como professor especializado junto a alunos com deficiência visual?

3. Como foi a sua pós-graduação em relação à educação especial e em específico na preparação para intervir junto a esse público?
4. São oferecidos cursos de formação continuada para professores que atuam na sala de recursos para deficientes visuais? Em caso positivo, qual a importância deste tipo de formação para atuar como professor especialista junto a alunos com deficiência visual?

B. Intervenção profissional

1. Atualmente quantos alunos frequentam a sua sala de recursos, quais são as características e o ano em que estão matriculados? E como você faz para organizar o seu planejamento para o trabalho no seu dia-a-dia?
2. Quais são as dificuldades que você enfrenta em relação à sua intervenção e como faz para resolvê-las?
3. Em sua opinião, quais são os conhecimentos que você considera necessários para intervir junto aos alunos com deficiência visual?

A análise de conteúdo foi o recurso utilizado para interpretar os dados. O princípio desse procedimento “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” ([LAVILLE; DIONNE; 1999, p. 214](#)).

6 Resultados e Discussão

Os resultados que emergiram dos relatos apresentam a trajetória de formação inicial e continuada e de atuação das participantes no cotidiano docente na sala de recursos. Os nomes citados nessa pesquisa são fictícios: Natália (63 anos), com 20 anos de atuação na docência e apenas 2 anos em salas de recursos para alunos com deficiência visual; Ana (37 anos), atuando há 12 anos na sala de recursos para esse público; e Laisa (31 anos), com 5 anos de atuação na docência e 3 anos na sala de recursos.

A primeira questão foi elaborada com o objetivo de verificar a motivação do professor para especializar-se na sua área de atuação (Educação Especial), especificamente na área de deficiência visual.

A professora Natália iniciou a carreira na década de 1970 com a formação no curso Normal, possibilitando-lhe trabalhar em diversas instituições, sendo que algumas delas estavam relacionadas à Educação Especial, na qual teve contato com pessoas com deficiência visual, dentre outros casos.

Meu primeiro contato em Educação Especial foi em Goiás, em 1997. Era uma escola de Educação Especial do Estado, [...] e eu fui professora de um aluno cego [...], foi o início da minha experiência com deficientes visuais (sic). Depois em 2008, quando trabalhei em classe hospitalar, tive uma aluna adulta cega [...]. Na época, eu cursava Pedagogia, o que me motivou a fazer o TCC sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares. (Prof.^a Natália)

De acordo com o relato, é possível observar que essa trajetória profissional, ao longo do tempo, foi se construindo na aquisição de saberes da experiência, traduzidos nas vivências no cotidiano docente, o que possibilitou em dar o próximo passo no desenvolvimento da carreira após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia (2009), realizando o curso de especialização em deficiência visual.

Segundo [Tardif](#) (2014) e [Pimenta](#) (2009), os saberes da experiência têm origem no exercício cotidiano dos professores em confronto com as condições da profissão. O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações, onde surgem diversas situações que exigem do docente a capacidade de refletir e enfrentá-las. Isso favorece o desenvolvimento de *habitus*, que se manifestam por meio de “um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” ([TARDIF, 2014, p. 49](#)). O autor explica que esse saber não é oriundo de instituições de formação e nem dos currículos.

Para as outras profissionais, o contato com disciplinas relacionadas ao assunto dessa deficiência, no curso de licenciatura em Pedagogia, foi determinante na opção pela área, evidenciando a influência dos saberes disciplinares nessa escolha conforme podemos observar em seus relatos:

Não teve nenhuma motivação por ter pessoas, familiares ou parentes com deficiência visual, surgiu quando eu estava lá na faculdade. Das quatro deficiências: auditiva, física e intelectual,

a visual é a que me chamou mais atenção para trabalhar.
(Prof.^a Ana)

Quando eu fiz a faculdade de Pedagogia, nos últimos semestres, tive um módulo de libras e braile. Eu não queria trabalhar com crianças da sala regular, então apareceu essa matéria de braile e pensei: Eu posso trabalhar com crianças especiais, acho que vou me dar bem! (Prof.^a Laisa)

A segunda questão permitiu verificar se a formação inicial proporcionou contribuições para atuar nesse serviço educacional.

A professora Natália fez o seguinte relato:

Minha formação em Educação Especial na Pedagogia limitou-se a um curso de um semestre em Libras. [...] daí pude perceber que a aprendizagem teórica, na prática, é muito diferente. Você tem que ter as duas coisas. (Prof.^a Natália)

Esse discurso possibilita compreender que, ao concluir a graduação, a docente observou um distanciamento dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica (saberes profissionais) em relação à sua prática (saberes experienciais), compreendendo os limites dessa formação e acreditando que o profissional precisa ter esses dois saberes para atuar nesse serviço. Isso pode ter ocorrido, provavelmente, pelo fato de que a formação oferecida na graduação não favoreceu a articulação dos conhecimentos teóricos com a sua prática.

A professora Ana concluiu licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Visual pela UNESP-Marília em 2003. Por meio de seu relato, é possível identificar a influência de conteúdos teóricos nas disciplinas, ou seja, que os saberes disciplinares estão presentes e também ainda são relevantes, de certa forma, na carreira docente da participante:

No 3º ano da faculdade, eu tive o primeiro contato com Emília Ferreiro. Então, aprendi a identificar as fases de escrita da criança [...]. No 4º ano, eu fiz Habilitação para Educação Infantil e isso me ajudou em relação à estimulação precoce dos alunos com deficiência visual e com deficiência múltipla. Então, tem algumas coisas que dá para levar para a Educação Especial.
(Prof.^a Ana)

A professora Laisa concluiu a especialização em 2012 e, em seguida, passou a trabalhar na sala de recursos, fazendo a seguinte declaração: “A formação inicial me proporcionou confiança, habilidade e amadurecimento no trabalho e ter um olhar diferenciado”. Nesse relato, é possível observar que a formação recebida no Ensino Superior trouxe contribuições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. [Tardif](#) (2014) descreve que, no contexto da atividade docente, o elemento humano é dominante e determinante, envolvendo valores, sentimentos e atitudes, dentre outros fatores, na interação com pessoas. Nesse processo, o mais importante é quando o docente passa a acreditar que é capaz de ensinar e de atingir um bom desempenho profissional.

A terceira questão tinha como objetivo verificar como ocorreram os cursos de pós-graduação em relação à Educação Especial e, em específico, na preparação para intervir junto a esse público.

A professora Natália fez a pós-graduação em 2011, durante um ano em Atendimento Educacional Especializado (AEE), direcionado para a Educação Inclusiva. Dessa forma, o currículo contemplou uma noção geral sobre todas as deficiências (intelectual, visual, física e auditiva). No ano seguinte, participou de uma capacitação específica na área de deficiência visual.

A professora Ana fez curso de habilitação em Educação Especial na área de deficiência visual durante a graduação em Pedagogia. Embora esta não possa ser considerada como uma pós-graduação, seu relato foi apresentado nessa parte em função da especificidade do curso.

Na habilitação, eu tive aulas para entender a parte da anatomia do globo ocular e do sistema visual que me ajudou muito [...] para poder intervir pedagogicamente. Nós também tivemos disciplina de orientação e mobilidade, que foi muito importante, porque nos colocamos na situação da pessoa que não enxerga. Nós também tivemos outras disciplinas como História da Educação Especial, braile e soroban. Estas duas últimas não foram de forma aprofundada. Eu tive que fazer aula de soroban no Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) em São Paulo no ano de 2004. Eu levei um susto, pois tive que reconstruir a forma como realizava operações matemáticas. Eu tive que acostumar o meu cérebro com os procedimentos que são realizados no soroban. Nessa época, eu já estava dando aula em uma escola aqui na capital e eu tinha uns três ou quatro alunos cegos que estavam precisando do soroban para realizar as operações dadas em aula. Eu tinha que desenvolver uma

didática para ensinar, porque a gente não pode ensinar soroban da mesma forma como aprendemos. Foi um desafio! (Prof.^a Ana)

No relato dessa professora, é possível observar a contribuição das disciplinas oferecidas no curso de habilitação, destacando-se nesse sentido os saberes disciplinares. Além disso, a experiência vivenciada por ela sobre a aprendizagem do soroban pode ser explicada por [Contreras](#) (2002, p. 108) ao esclarecer que determinadas situações ocorrem quando “seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta destes casos e são outros os recursos que irá utilizar”. Schön (1983 apud [CONTRERAS, 2002](#)), declara que esse processo de reflexão na ação transforma o profissional em um “pesquisador no contexto da prática”. Nessas situações, ele não depende de conhecimentos preestabelecidos, pois tem a possibilidade de analisar o problema de outra maneira, buscando novas estratégias que lhe permita atender às suas necessidades ([CONTRERAS, 2002](#)).

A professora Laisa fez duas pós-graduações (Especialização e Técnica para Educação Especial e Deficiência Intelectual), concluídas respectivamente em 2011 e 2012, cada uma delas com duração de um ano. Ela relata que a primeira especialização ofereceu uma noção geral, sem aprofundamento específico nas deficiências, mas considera que ambas ofereceram alguma contribuição teórica. No mesmo período, fez um curso de braile, que posteriormente favoreceu a sua entrada na sala de recursos. Na época que atuava nesse serviço, participou de um curso específico da área de matemática:

O curso de soroban no CAPE também ajudou, porque se eu tivesse só a base quando eu fiz a minha faculdade, eu não conseguiria, porque tudo muda. Quando eu aprendi braile, foi com a reglete, eu só sabia mexer na reglete. Depois tive acesso à máquina braile, eu senti um pouquinho de dificuldade. (Prof.^a Laisa)

[Tardif](#) (2014) destaca que os professores incorporam determinados saberes à sua prática, pois isso pode ser visto como um processo de aprendizagem, por meio do qual esses profissionais retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, conservando conhecimentos que trazem

contribuições à sua realidade e eliminando outros. Esse processo permite ao professor rever seus saberes, julgar e avaliar a sua prática cotidiana.

A quarta questão possibilitou verificar se são oferecidos cursos de formação continuada aos profissionais em exercício. Em caso positivo, foi solicitado que relatassem a importância desse tipo de formação para atuar como professor especialista com alunos com deficiência visual.

Desde que eu entrei para trabalhar no Estado, eu participava uma ou duas vezes por ano de cursos de formação no (CAPE). Os cursos eram sobre elaboração de mapas táteis adaptados, braile para ser utilizado em química, dentre outros. [...] A forma como você vai ensinar o aluno a utilizar o braile nas situações das disciplinas, deve ter um estudo cuidadoso, detalhado, minucioso por parte do professor especialista. Eu tive outros cursos nesse Centro de Apoio para tratar sobre assuntos de inclusão, mas de uns 3 ou 4 anos atrás, não tenho ido lá. O que a gente sempre tem durante o ano é uma ou duas vezes uma orientação técnica na Diretoria de Ensino para elaboração de documentos dos alunos, que são o relatório inicial, o plano de aula anual e o relatório final. Em julho de 2004, fiz o curso de soroban durante uma semana por conta própria. (Prof.^a Ana)

A professora Ana está atuando há doze anos na sala de recursos e, por meio de seu relato, foi possível compreender a contribuição desse tipo de capacitação, pois o profissional especializado que atende a alunos de vários níveis de ensino, necessitando realizar a adaptação de conteúdos das diversas disciplinas, precisa ter domínio teórico, habilidade para analisar as diversas situações e elaborar um planejamento adequado com a finalidade de atender a essa diversidade, favorecendo-lhes a aprendizagem.

As outras profissionais estão trabalhando há menos tempo nas salas de recursos e afirmam que nesse período não houve oferta de cursos de formação continuada, mas que consideram importantes e, por esse motivo, participam de cursos oferecidos em outros locais por iniciativa própria. [Tardif](#) (2014, p. 249) salienta que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua”. Nesse sentido, destaca a importância de os profissionais buscarem formações que contribuam para o seu aperfeiçoamento.

A segunda parte da pesquisa teve como objetivo verificar aspectos relacionados à intervenção profissional. A primeira questão foi elaborada com o

objetivo de caracterizar o alunado que frequenta a sala de recursos e compreender como o docente organiza o seu planejamento.

O atendimento especializado realizado em sala de recursos ocorre duas vezes por semana, sendo que os alunos devem frequentar no turno inverso ao horário em que estão matriculados nas salas regulares.

A professora Natália atende a cinco alunos matriculados no Ensino Fundamental: três deles são da própria escola: um aluno com baixa visão (3º ano) e dois alunos cegos (5º ano). Outras duas estudantes frequentam outra escola: uma aluna cega (6º ano) e uma aluna com baixa visão (7º ano). Em relação à organização do planejamento, a professora faz a seguinte declaração:

Cada um tem a sua necessidade, a sua dificuldade. Então, meu planejamento é individual. Procuramos trabalhar em conjunto com os professores destes alunos que frequentam a escola em que tem a sala de recursos. Eu vejo no começo do ano, no início de cada semestre, como eles estão indo, porque eu não planejo de acordo com a sala deles, porque não tem como. A sala de recursos para o aluno cego tem como objetivo principal ensinar o braile, ver como ele pode aprender da melhor maneira a leitura e escrita, o soroban e outras atividades. Trabalhar com o aluno de forma que adquira o máximo de autonomia. (Prof.^a Natália)

O atendimento realizado pela professora Ana ocorre em duas salas de recursos, funcionando em escolas localizadas próximas uma da outra. Na escola-sede, há quatro alunos: um aluno (1º ano) que está perdendo a visão, um aluno com baixa visão (2º ano) e dois alunos com baixa visão (4º ano). Na outra escola, há nove estudantes: dois alunos cegos (6º ano), dois alunos com deficiência múltipla (visual e intelectual) (7º ano), dois alunos cegos (7ª e 8ª série), uma aluna com baixa visão (8ª série) e duas alunas cegas que estão no Ensino Médio. Sobre o desenvolvimento de seu trabalho a professora especificou de maneira detalhada o planejamento de estratégias e recursos destinados ao atendimento das necessidades individuais e ressaltou o seguinte:

A minha função também é, além de alfabetizar em braile na escola-sede, ensinar os sinais que eles vão usar aqui no Ensino Fundamental II e Médio. Além disso, também tem o trabalho de orientação aos professores. Alguns eu consigo encontrar na ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo], eu converso porque eu não domino os conteúdos das disciplinas.

[...] Isso ajuda muito quando a sala de recursos está na escola onde os alunos estudam, porque é possível ter um contato maior com os professores. Quando o aluno é de fora, o contato é pouco, ocorre mais por meio da agenda. (Prof.^a Ana)

A professora Laisa vivencia uma realidade bastante diferente, pois tem dois alunos matriculados, mas somente um deles frequenta esse serviço: “[...] o Marcos está no 2º ano do Ensino Médio em outra escola, mas frequenta a sala de recursos nesta escola”.

Toda terça-feira, vou até a escola onde o Marcos estuda, no horário de reunião, para conversar com os professores dele. Quando tem um texto, alguma coisa de alguma disciplina como, por exemplo, alguma fórmula de química que ele não sabe e que o professor precisa passar para ele, eu sempre pesquiso, porque há muitas coisas desses conteúdos que eu não sei. Depois faço junto com o aluno, em braile, para que ele possa acompanhar os conteúdos com todos de sua turma. Quando tem prova, eu passo para o braile para que ele possa fazer. Tudo o que ele está tendo na sala regular, eu tento trabalhar aqui. Como ele fará 16 anos, precisa tirar a identidade, então, ele também está aprendendo a escrever o seu nome em tinta. Agora estou trabalhando leitura com ele, usando livros em braile para que desenvolva a habilidade de ler textos mais rapidamente, ajudando-o no momento em que estiver fazendo a FUVEST ou qualquer outra prova. (Prof.^a Laisa)

Essa é uma situação singular em que há comunicação entre o professor especializado e os professores da sala regular. Na realidade, essa possibilidade deveria ocorrer em todos os casos com o objetivo de orientar o trabalho na sala de aula e fazer as adaptações necessárias, favorecendo o aluno no acompanhamento dos conteúdos curriculares.

Esses relatos possibilitam compreender a complexidade do atendimento aos casos distintos, exigindo muita habilidade e competência profissional para lidar com as diferenças. Nesse contexto o profissional precisa estar capacitado para realizar avaliações com o objetivo de desenvolver planejamentos, estratégias e recursos que realmente atendam às necessidades específicas. Tais fatores dependem muito de sua formação acadêmica e da experiência adquirida ao longo da carreira. [Tardif](#) (2014, p. 39) salienta que as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes exigem que os professores tenham “capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto

condições para a sua prática”. [Contreras](#) (2002) também explica que é muito difícil realizar determinadas funções se o professor não dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta. “Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente” (p. 73).

A segunda questão possibilitou compreender sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em relação à sua intervenção e como faz para resolvê-las.

A professora Natália destacou a dificuldade de entrar em contato com os professores de alunos matriculados em outras escolas, a falta de oferta de cursos e também apontou o seguinte: “Eu sinto falta de mais contato com a Diretoria de Ensino, de mostrar as dificuldades que estamos tendo, de alguém para perguntar se precisamos de algo, se precisamos de alguma orientação”. A professora Ana descreve outros aspectos: “A quantidade de alunos em atendimento na sala de recursos e o tempo necessário despendido para auxílio a cada aluno conta na qualidade de seus aprendizados”. Essas duas professoras também apontaram a questão do tempo como sendo um fator dificultador para a realização do trabalho, em função da quantidade de alunos. As professoras Natália e Laisa destacam a diversidade de recursos materiais disponíveis no ambiente, mas apontaram dificuldade para o uso de alguns equipamentos, ressaltando que, apesar disso, buscam ajuda para disponibilizar tais recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A terceira questão teve como objetivo verificar, na opinião das profissionais, quais são os conhecimentos necessários para intervir junto aos alunos com deficiência visual.

Eu acredito que, em primeiro lugar, você tem que se colocar no lugar da pessoa. [...] Ter o conhecimento didático-pedagógico faz toda a diferença na hora de ensinar. [...] É importante ter o conhecimento de como o aluno é, saber das dificuldades que eles enfrentam no dia a dia. [...] Estar em contato com sua família. [...] Tem que ter muita paciência, compreensão e incentivá-los ao máximo. (Prof.^a Natália)

A minha formação acadêmica nos cinco anos e meio foram importantes. [...] é com o trabalho com o aluno em sala de recursos que você vai aprender efetivamente como atender

suas necessidades educacionais e como ensiná-lo [...], então é preciso saber lidar com tudo isso, saber lidar com as famílias também. O principal conhecimento é se colocar no lugar da pessoa, e ter noção das dificuldades pelas quais o aluno passa. [...] Eu entrei sem experiência em 2003, só com essa bagagem teórica e, depois de 12 anos, muda bastante a forma de ver, muda o olhar, a compreensão do que as pessoas com deficiência visual precisam para se desenvolverem educacionalmente e pessoalmente. Os professores da sala comum precisam do apoio do professor especializado, precisam ter essa consciência e sensibilização também. (Prof.^a Ana)

Tem que amar o que você faz, porque essa profissão de trabalhar com crianças deficientes visuais (sic) não é fácil, tem que saber ler e escrever o braile, tem que saber o soroban e poder dar confiança e a força de vontade e nunca desistir mesmo estando difícil. E fazer sempre novos cursos para você poder conhecer as coisas novas. (Prof.^a Laisa)

De modo geral, as professoras apontaram as contribuições da formação acadêmica (inicial e continuada), que constituem os saberes da formação profissional, e a experiência no trabalho cotidiano (saberes experienciais), favorecendo ao professor a compreensão sobre as necessidades dos alunos. Outro aspecto relevante é sobre a importância do profissional colocar-se no lugar do aluno, como um exercício para ter a percepção das dificuldades, ter sensibilidade e, dessa forma, planejar estratégias de atividades que realmente possam desenvolver aspectos que necessitam ser trabalhados. A expressão “tem que amar o que faz” demonstra que, na opinião da professora, o exercício da docência com esse alunado necessita de muita dedicação, provavelmente em decorrência dos desafios impostos pela prática.

Durand et al. (1996 apud TARDIF, 2014, p. 58), apontam que os saberes relacionados ao trabalho “são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”.

7 Considerações Finais

Essa pesquisa possibilitou adentrar no contexto do trabalho de professores especializados e, com base na fundamentação teórica, foi possível verificar que essa prática envolve diversos fatores, dentre eles, os

conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e principalmente os saberes experienciais que se desenvolvem e favorecem o aprimoramento profissional ao longo da carreira.

A formação inicial é fundamental e deveria preparar os futuros educadores para atenderem à diversidade. Isso favoreceria a articulação entre os que atuam nas salas regulares com os professores especializados, na existência de alunos PAEE, com o objetivo de oferecer apoio ao trabalho, lembrando que alguns docentes atuando nas salas regulares apontam o desconhecimento sobre assuntos relacionado a esse público como justificativa para oferecer-lhes um atendimento adequado.

De acordo com os relatos, foi possível observar que a formação acadêmica estruturada em currículos que contemplam questões relacionadas às práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos exerce grande importância. Em contrapartida, cursos oferecidos de maneira aligeirada e sem aprofundamento em aspectos essenciais pouco contribuem para a formação e atuação do profissional. Nessa perspectiva, é fundamental ressaltar que cursos de formação continuada sejam oferecidos aos profissionais em exercício, de maneira que para a estruturação destes seja levada em consideração a realidade da prática docente, no sentido de compreender esse contexto e organizar formações que realmente atendam às suas necessidades.

Referências

[BRASIL](#). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez.1996. Disponível em: <<https://goo.gl/y1BvBy>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[BRASIL](#). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Resultado do Censo da Educação Básica 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/BchBzK>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

[CONTRERAS, J.](#) *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

[LAVILLE, C.; DIONNE, J.](#) *A construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

[MASINI, E. F. S.](#) *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013.

[MAZZOTTA, M. J. S.](#) *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

[MAZZOTA, M. J. S.](#) A inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIO PARA O NOVO MILÊNIO, 3., 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/VE3pkU>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

[NUNES, C. M. F.](#) Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/VwAFB4>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[PIMENTA, S. G.](#) Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

[PRIETO, R. G.](#) Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

[PRIETO, R. G.](#) Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006.

[PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A.](#) Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[SÃO PAULO \(Estado\)](#). Secretaria da Educação. Resolução SE Nº 61, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/cY4wLE>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

[SILVA, C. S.](#) *A Educação Física Adaptada no contexto de formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/pXzMSz>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[TARDIF, M.](#) *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

*Recebido em 15 de outubro de 2016
Aprovado em 04 de setembro de 2017*

Para citar e referenciar este artigo:

MORAES, Marly Kamiyama; SILVA, Cláudio Silvério da. Saberes docentes para atuação na sala de recursos de alunos com deficiência visual. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 2, p.143-165, 2017. ISSN 2525-3476.

Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba/Jaraguá

Gregorio Paoli Conrado Sabbag
Especialista em Educação Especial
Prefeitura Municipal de São Paulo
gregoriopaoli@gmail.com

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero
Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Bauru
drbarantes@gmail.com

RESUMO

Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação são muito mais recorrentes do que evidencia o senso comum, as estimativas mais tímidas advertem que esse público abrange de 3% a 5% de qualquer população. Mas, por que será que esses alunos não são reconhecidos na maioria das escolas? Esta pesquisa fez um levantamento sobre o que pensam os professores de uma escola da DRE Pirituba/Jaraguá a respeito da clientela da Educação Especial, a fim de saber a existência de mitos que dificultam a correta identificação desses alunos. Para isso, foi preparado um questionário contendo 23 perguntas fechadas sendo entrevistados 17 professores. A maioria dos participantes afirmou ter entrado em contato com o tema na graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada, e demonstraram possuir certa criticidade a respeito de parte dos mitos apresentados. Porém, foi constatado que os mesmos não conseguem identificar tais alunos em seu cotidiano escolar, tendo apenas uma professora apontando dois alunos em seu local de trabalho. Diante da presente situação, nota-se que para ocorrer a inclusão é preciso mais do que dominar a teoria em partes, faz-se necessária uma ação conjunta entre os profissionais da educação, a comunidade e o poder público em busca conhecimento e sensibilização de quem realmente são esses estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial, para que os mesmos sejam identificados como tais, apontados no censo escolar e atendidos em suas necessidades específicas, caso contrário permanecerão invisíveis na escola.

Palavras-chave: Altas habilidades ou superdotação. Mitos na docência. Inclusão. Ensino público.

Myths and beliefs about high abilities or giftedness among teachers in a school of DRE Pirituba / Jaraguá

ABSTRACT

Students with High Abilities or Giftedness are much more recurrent than the common sense shows, timid estimates warn that this public covers 3% to 5% of any population. But why these students are not recognized in most of the schools? This research made an survey about what think the teachers from a school of DRE Pirituba/Jaraguá about this clientele, in order to know the existence of myths about High Abilities or Giftedness. To this end, a questionnaire containing 23 closed being interviewed 17 teachers. Most of the participants affirmed they got in touch with the subject at undergraduate, postgraduate or continuing education courses, and demonstrated a certain criticality regarding some of the myths presented. However, it was observed that they can't identify these students in their school daily life, with only just one teacher pointing two students at the school. In face of the present situation, it can be noticed that to occur the inclusion it's necessary more than mastering the theory in parts, it is necessary a joint action between education professionals, the community and the public power in search of knowledge and awareness of who these students really are, so that, so that they are identified as such, indicated in the school census and attended in their specificities, our, they will succumb to the invisibility.

Keywords: High Abilities or Giftedness. Myths in teaching. Inclusion. Public education..

1 Introdução

Muito antes da existência do calendário cristão, pessoas com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) já transitavam sobre nosso planeta, certamente tendo seus potenciais estimulados ou negligenciados nas sociedades em que viviam.

Segundo [Pérez](#) (2011), por volta de 2000 anos a.C, os chineses estavam entre os primeiros a perceber a necessidade do atendimento educacional especializado para os mais capazes desde a infância.

Na Grécia antiga as habilidades cinestésicas obtiveram grande apreço militar, quando em Esparta, as crianças do sexo masculino eram separadas para receberem educação em artes e técnicas para guerra. Se fossem identificadas habilidades para guerrear, eles prosseguiam nesse tipo de treinamento ([RONDINI; REIS, 2016](#)).

Contraposições e refutações à identificação e atendimento das pessoas com AH/SD, provavelmente também ocorreram desde os tempos passados, traduzidos através da não assunção, superestimação, patologização e demonização desse público. Acrescido a isso, o alheamento dos setores responsáveis pela educação favoreceu a construção de diversos mitos e crenças a respeito do que são e como interagir com pessoas com AH/SD. Historicamente as pessoas com AH/SD vivenciam discriminação e dificuldades em ambientes familiares, escolares e sociais, a exemplo disso [Pérez, Freitas e Reis](#) (2016a) citam que:

Tolstoi, o grande escritor russo, era considerado um aluno incapaz e sem motivação; Louis Pasteur tinha nada menos que o 15º lugar, em termos de qualificação, na disciplina de química (sua especialidade), numa turma de 22 alunos; Einstein era considerado um estudante mentalmente lento, pouco sociável e sempre com sonhos tolos e, na área das Artes, pintores e escultores como Manet, Gauguin e Rodin eram considerados alunos medíocres e fracos, com desempenho insatisfatório. ([PÉREZ; FREITAS; REIS, 2016a, p. 10](#))

Muitos sofreram por terem suas capacidades baseadas em testes

como o Teste de Quociente de Inteligência, popularmente conhecido como teste de QI, que medem apenas as habilidades valorizadas pela escola tradicional ([PÉREZ; FREITAS; REIS, 2016a](#)). Mané Garrincha, um grande ídolo do futebol, possuía AH/SD na área esportiva, mas quase foi cortado da Seleção Brasileira, porque o teste de QI aplicado o classificava como “débil mental” ([PÉREZ, 2003](#)).

A esse conjunto de discriminação e desinformação pode-se somar uma quantidade igual ou maior de mulheres, que sucumbiram incompreendidas em suas capacidades, pois além de tudo sofriam com o machismo, uma condicionante cultural existente em quase todos os lugares do mundo. Como o caso de Anita Malfatti, considerada a pioneira da Arte Moderna no Brasil, que lutou contra o preconceito, pelo fato de ser mulher e acrescentado a isso ter trazido à tona uma nova arte, que não era reconhecida como tal, pois a cultura da época apenas considerava as artes acadêmicas ([ARANTES-BRERO, 2016a](#)).

No século passado, os movimentos pelos direitos humanos lutaram por seus ideais, dentre eles a garantia ao acesso à educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos [ONU](#) (1948) considerou o direito de todos pela educação, porém muito precisou e ainda precisa ser feito para reiterar essa afirmação, principalmente para os Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE).

A declaração mundial de educação para todos ([UNESCO, 1990](#)) alertava que éramos mais de 100 milhões de crianças, dos quais pelo menos 60 milhões meninas, sem acesso ao ensino primário e mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - analfabetos, entre outras informações alarmantes. Sobretudo os EPAEE não eram diretamente citados até que a Conferência Mundial sobre Educação Especial, no ano de 1994 em Salamanca, na Espanha, abordou entre outros princípios que:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade,

crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. ([UNESCO, 1994, p.3](#)).

Retrocessos e avanços têm acompanhando o percurso da educação especial no Brasil: segregação, integração, tentativas de inclusão somente para os que mais se aproximam da norma, são exemplos malsucedidos de atendimento a esse público. Para as pessoas com AH/SD isso se torna mais grave, pois a dificuldade na identificação, somados a falta de preparo dos educadores e os mitos e crenças popularmente difundidos, os tornam invisíveis e incompreendidos. ([ALMEIDA; CAPELINI, 2005](#); [PÉREZ, 2003](#); [REZULLI, 2014](#)).

1.1 Objetivos

Identificar o que pensam os professores de uma escola da DRE Pirituba/Jaraguá acerca dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.

2 Revisão de literatura

2.1 Quem são as pessoas com altas habilidades ou superdotação?

Uma pessoa com AH/SD é aquela que quando comparada com seus pares apresenta um conjunto de competências superior aos demais ([RONDINI; REIS, 2016](#)). A depender do referencial teórico e de como se concebe as pessoas com altas habilidades ou superdotação, esse número pode variar entre 1% a 20% na população mundial ([PÉREZ, 2003](#); [WECHSLER; FARIAS, 2014](#)), população essa que se destaca mais do que a média em uma ou algumas das seguintes áreas combinadas: acadêmica, criativa, liderança, artística, psicomotora, motivação ([BRASIL, 2008](#); [ANDRÉS, 2010](#)), e precisam ser reconhecidas para seu pleno desenvolvimento.

Para facilitar a identificação e o desenvolvimento do comportamento superdotado, [Renzulli](#) (2014) sugere a distinção das AH/SD em duas categorias. A primeira é a superdotação escolar ou

acadêmica e a segunda é a superdotação criativo-produtiva. Essas duas categorias podem ser concomitantes resultando em uma terceira categoria denominada mista.

Sobre a superdotação escolar, [Renzulli](#) (2014) afirma que ela é o tipo mais facilmente medido por testes de QI ou outros testes de habilidades cognitivas e, por essa razão, também é o tipo mais frequentemente usado para selecionar os alunos para participar de programas especiais. As habilidades que as pessoas demonstram em testes de QI e de aptidão são exatamente os tipos mais valorizados em situações escolares tradicionais. Em função da importância dada para esse tipo de teste, surge no senso comum a ideia de que as altas habilidades ou superdotação referem-se unicamente a alta capacidade em conhecimentos acadêmicos linguísticos e lógico-matemáticos, o que contribui para a invisibilidade dos que possuem habilidades do tipo criativo-produtiva, que são impossibilitadas de serem medidas através de testes, e que:

Enfatizam o uso e a aplicação de informações (conteúdo) e os processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e de maneira orientada ao problema real, o que os permite serem pesquisadores questionadores e autodeterminados (...) descreve aspectos da atividade e do envolvimento humano, nos quais a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositadamente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências. ([RENZULLI, 2014, p 231](#))

[Renzulli](#) (2014) define a superdotação criativo-produtiva como a capacidade de desenvolver pensamentos, soluções, materiais e produtos originais que impactam na vida das pessoas, menos identificados no contexto escolar. Ele ainda afirma que estas pessoas são altamente capazes de produzir conhecimentos colaborando com o desenvolvimento da sociedade e ressalta que os dois tipos deveriam passar por programas especiais para serem encorajados a desenvolver seus potenciais.

2.2 A identificação e o atendimento

As AH/SD podem evidenciar-se em qualquer nível, independente de idade, sexo, raça, credos e, sobretudo, qualquer nível socioeconômico ([BRASIL,1999](#)). Confirmando que a inteligência é democrática e derrubando o mito de que somente pessoas oriundas de camadas sociais privilegiadas seriam dotadas e talentosas por estarem expostas a uma maior variedade de estímulos. ([ARANTES-BRERO, 2016a](#)).

Por terem Necessidades Educativas Especiais (NEE) durante seu processo educacional, as pessoas com AH/SD integram o grupo de EPAEE, e como tais devem gozar de todos os direitos dispostos por lei. Como o acesso ao ensino regular com suplementação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), preconizado no artigo nº 29 da Resolução CNE/CBE nº 04 ([BRASIL, 2010](#)), mas para tanto é necessário que esse público seja identificado, compondo o Censo Escolar. Porém, o que vem sendo observado é uma subnotificação do público com AH/SD. Nos Censos Escolares, o maior percentual encontrado foi no ano de 2008 com aproximadamente 0,008% alunos com AH/SD em relação ao número de matrículas na educação básica. A partir do Censo Escolar do ano de 2009 não há, em nenhum local das sinopses informações a respeito do tipo de NEE dos EPAEE atendidos ([SOUZA; DELOU, 2016](#)).

A respeito do AEE oferecido aos alunos mais capazes, ele deve compor atividades que favoreçam o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ([BRASIL, 2001](#)). Esse atendimento deve ofertar aos estudantes oportunidades para autorrealização por meio do desenvolvimento da expressão de uma área ou de uma combinação de áreas de desempenho em que o potencial superior possa estar presente ([REZULLI, 2014](#)).

Os procedimentos para identificação dos superdotados variam muito, desde métodos mais simplificados aos mais sofisticados. Entretanto, o critério adotado deve permitir que todas as camadas sociais sejam incluídas ([ALMEIDA; CAPELINI, 2005](#)).

O professor da classe convive com os alunos durante uma parte considerável do dia, e ele deve ser orientado sobre como identificar, por

meio de uma visão mais ampla de inteligência aqueles alunos que se destacam em relação à turma para compor a avaliação mais global ([ALMEIDA; CAPELINI, 2005](#); [AZEVEDO; METTRAU, 2010](#); [WECHSLER; FARIAS, 2014](#)). A identificação deve ser realizada através de observação sistemática de seus traços e, também, através do desempenho ao longo das tarefas ([AZEVEDO; METTRAU, 2010](#)).

2.3 Mitos sobre altas habilidades ou superdotação

Segundo Russ (1994 apud [ANTIPOFF; CAMPOS, 2010](#)), mito é uma representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos. As pessoas com AH/SD sofrem estereótipos dos mais diversos tipos: são considerados super-humanos, não precisam de atendimento especializado, serão adultos brilhantes, são chatos e sabichões, possuem patologias decorrentes do comportamento superdotado, tem suas capacidades reconhecidas apenas por testes de aptidão, ou o pior, não existem ([PÉREZ, 2003](#); [ANTIPOFF; CAMPOS, 2010](#)).

A existência dessas interpretações rasas das altas habilidades ou superdotação, [Pérez](#) (2003) aponta que elas surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender e têm a sua raiz no medo do novo que todo ser humano enfrenta.

O presente trabalho teve como ponto de partida a classificação feita por [Pérez](#) (2003) em 7 categorias de mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação, a saber: mitos sobre constituição; mitos sobre distribuição; mitos sobre identificação; mitos sobre níveis ou graus de inteligência; mitos sobre desempenho irreais; mitos sobre consequências; mitos sobre atendimento.

Os mitos e crenças supracitados contribuem para a desinformação a respeito desse público e conseqüentemente a não identificação e atendimento adequado à essas pessoas.

3 Percorso investigativo

3.1 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa será uma unidade escolar pertencente a Diretoria Regional de Educação (DRE) Pirituba/Jaraguá, localizada no distrito de Pirituba no bairro Cantagalo que faz divisa com o bairro de Taipas e com o distrito da Brasilândia. A escola em questão atende 1060 alunos, matriculados entre Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017.

3.2 Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa 27 professores lotados no período vespertino e noturno. Sendo que 17 atenderam a solicitação, 2 entregaram o questionário fora do prazo combinado e 8 professores não devolveram o instrumento de pesquisa.

Os 17 professores que aceitaram participar, estão na faixa de 27 a 59 anos, 14 são mulheres e 3 são homens. Desse total, 9 são docentes do Fundamental I e os 8 restantes são professores especialistas sendo 2 Educação Física, 2 Matemática, 1 Artes, 1 Geografia, 1 Inglês e 1 de Ciências.

3.3 Instrumentos

O instrumento utilizado para a coleta de dados trata-se de um questionário impresso, elaborado pelo pesquisador, contendo 23 questões, das quais 7 são referentes a dados pessoais e profissionais, e 16 são questões fechadas, com enunciados que versam sobre o tema

AH/SD, seguidas de 3 alternativas que indicam a extensão em que o participante concorda com a afirmativa, desconhece ou discorda de seu conteúdo.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mais 3 folhas com as questões impressas. Os participantes tinham a liberdade para aceitar participar da pesquisa, sendo combinado uma data limite para a entrega do questionário respondido e o TCLE assinado.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

Os dados foram inseridos em uma planilha disponível na internet através da ferramenta Google Docs, que realiza a tabulação e gera os gráficos explicativos.

4 Resultados e discussões

Após explicar os objetivos da pesquisa, os professores fizeram o preenchimento dos questionários, cujos dados foram analisados e discutidos a partir dos referenciais teóricos disponíveis sobre o tema. Os resultados obtidos serão apresentados em forma de gráficos. A primeira questão perguntava se os professores já tiveram contato com o tema das altas habilidades/superdotação ao longo da vida, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Pergunta 1: Já teve contato com o tema Altas Habilidades ou Superdotação?

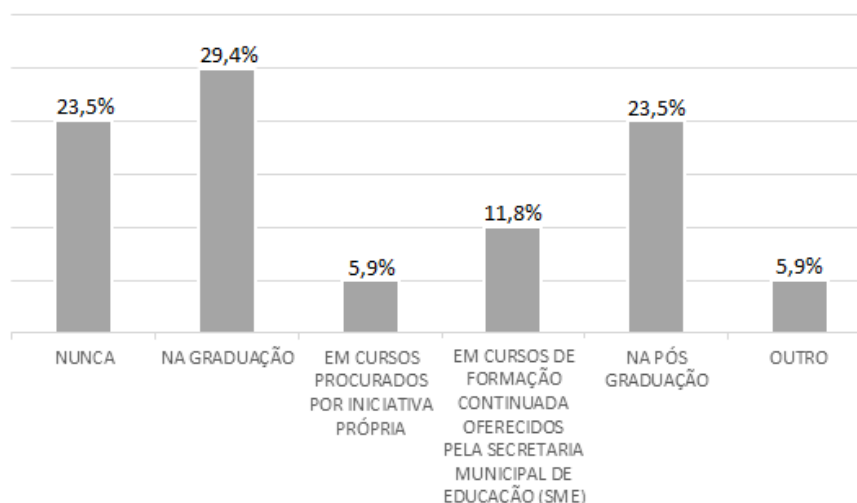


Gráfico 1: Cursos nos quais os participantes tiveram contato com o tema AH/SD.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os resultados apontados no gráfico 1 é possível notar que enquanto 76,5% dos professores disseram ter tido contato com o tema, sendo 29,4% na graduação, 23,5% na pós-graduação, 11,8% em cursos oferecidos pela SME, 5,9% por iniciativa própria e 5,9% por outras formas. Apenas um quarto (23,5%) dos entrevistados afirmou não ter tido contato com o tema.

Em seguida, os professores tiveram que informar se, na unidade escolar em que trabalhavam, haviam alunos com altas habilidades ou superdotação identificados. Os resultados deste questionamento seguem apresentados no Gráfico 2.

Pergunta 2: Na Unidade Escolar em que você trabalha há alunos com Altas Habilidades ou Superdotação?

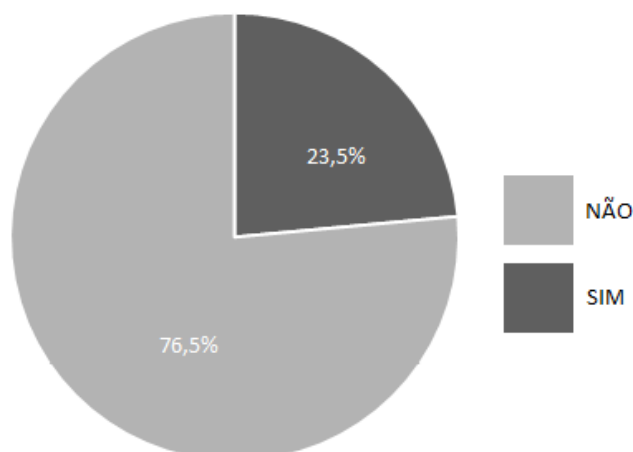


Gráfico 2: Existência de alunos com AH/SD na unidade escolar.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Através da análise dos resultados mostrados no gráfico 2, notam-se dificuldades na identificação dos alunos com AH/SD. Dos entrevistados 76,5% disseram que não há alunos com altas habilidades ou superdotação em sua unidade escolar, e dos 23,5% que confirmaram a existência desses alunos, somente um professor referenciou a quantidade de dois alunos presentes na escola. De acordo com o Relatório de [Marland](#) (1971), estima-se que de 3% a 5% da população apresente altas habilidades/superdotação, tendo por base esse relatório, e a quantidade de estudantes matriculados na UE, deveriam ter sido referenciados nesta pesquisa ao menos 32 alunos com capacidades acima da média, no entanto, tendo em vista que a escola possui 1060 alunos matriculados, no entanto, na escola pesquisada não há alunos registrados no Censo Escolar.

A confirmação da existência de alunos mais capazes sem a indicação de sua quantidade nos faz entender que os professores têm consciência de que estes alunos fazem parte da escola, mas ainda não possuem conhecimento suficiente para realizar a identificação. Sobre presença “invisível” de um público com AH/SD na escola, [Barros e Freire](#) (2015) sugerem que devido as suas respectivas singularidades, esses alunos podem ser levados ao abandono por parte do sistema educacional e tratados com desprezo em escolas com salas de aulas regulares, com ou sem integração com a sala de recursos.

Na terceira questão, os professores foram perguntados se já tiveram contato com alunos com AH/SD em sua vida profissional e os resultados seguem apresentados no Gráfico 3.

Pergunta 3: Já teve contato com alunos com Altas Habilidades ou Superdotação?

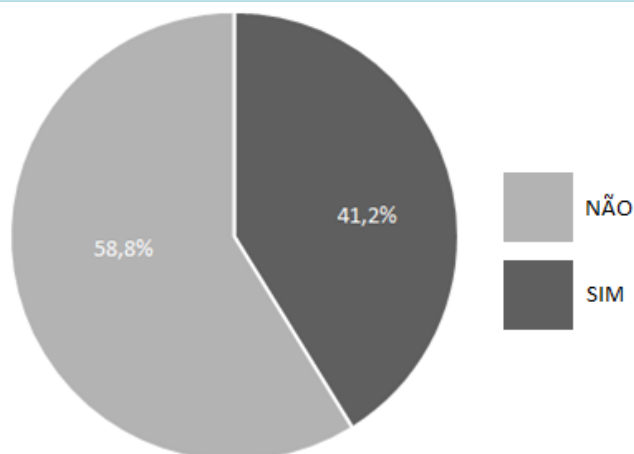


Gráfico 3: Quantidade de participantes que tiveram ou não alunos com AH/SD.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise dos dados expostos no gráfico 3 aponta que 58,8% dos entrevistados disseram que não tiveram contato com alunos com AH/SD e 41,2% afirmaram que sim. O que corrobora com o problema citado anteriormente, ou seja, a incapacidade dos professores de identificarem esses alunos.

Outro aspecto abordado no questionário refere-se à questão de não falar para as crianças com AH/SD, que elas possuem tais características, pois isso as tornaria esnobes e faria com que elas se considerassem melhores que os professores. Os resultados obtidos seguem apresentados no Gráfico 4.

Pergunta 4: Não se deve falar para as crianças com Altas Habilidades ou Superdotação que elas possuem tais características, para que não se tornem esnobes e nem se considerem melhores que seus próprios professores.

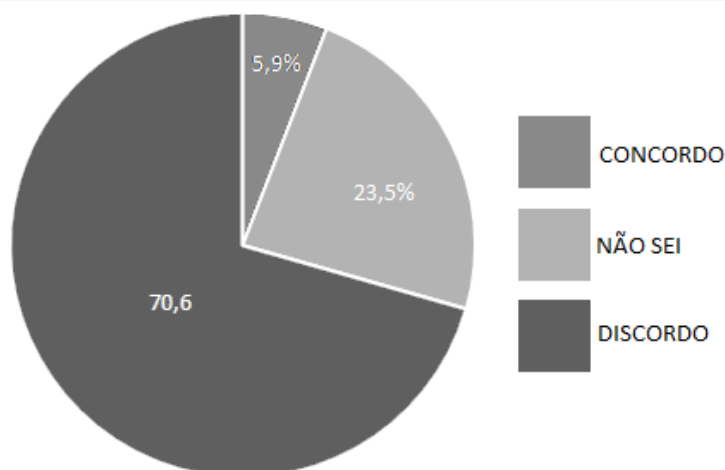


Gráfico 4: Consequências negativas do reconhecimento de alunos com AH/SD em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise dos dados presentes no gráfico 4 aponta que 70,6% do grupo entrevistado nega o mito de que a “a identificação fomenta atitudes de vaidade, menosprezo e sentimentos de superioridade” (PÉREZ, 2003, s/p), enquanto 23,5% afirmam desconhecimento sobre o tema e 5,9% acreditam neste mito.

Pérez (2003) afirma que estas crianças com AH/SD se sentem diferentes em relação aos seus pares e a educação delas também deve respeitar os princípios básicos de justiça, respeito e liberdade, além de promover a convivência sadia com seus pares.

Outra questão abordada com os professores se referiu à importância dada por eles ao teste de QI como única fonte de identificação de características de superdotação, conforme demonstraram os resultados apresentados no Gráfico 5.

Pergunta 5: Para serem identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação as pessoas precisam possuir escores acima de 130 em testes de Quociente de inteligência (QI).

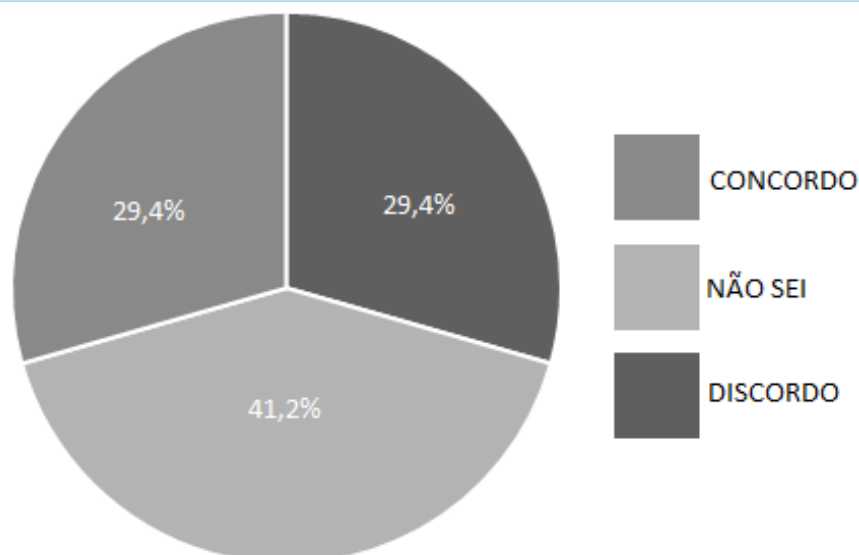


Gráfico 5: Teste de QI como único instrumento para identificação de pessoas com AH/SD.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados apresentados no gráfico 5 indicam que dos participantes, 29,4% concordaram com o enunciado e 41,2% disseram que não sabiam, o que demonstra a predominância desse mito ou, ao menos, a dúvida quanto a sua veracidade. Enquanto menos de um terço dos participantes (29,4%) discordaram do que foi exposto.

Esse mito é o que mais dificulta a indicação de alunos para o AEE, pois esses testes de aptidão têm por características avaliar o desempenho apenas em áreas como a linguística e a lógico-matemática (RECH; FREITAS, 2005), que são as inteligências que a escola tradicional reconhece e aprova. Eliminando, dessa forma, outras áreas como a criativa, liderança, artística, psicomotora e motivação.

Um aspecto comumente apontado na literatura é de que os homens são mais identificados como tendo AH/SD do que as mulheres. Desta forma, os professores foram perguntados sobre essa questão e os resultados seguem apresentados no Gráfico 6.

Pergunta 6: Os estudos confirmam que as Altas Habilidades ou Superdotação são mais recorrentes em homens do que em mulheres.

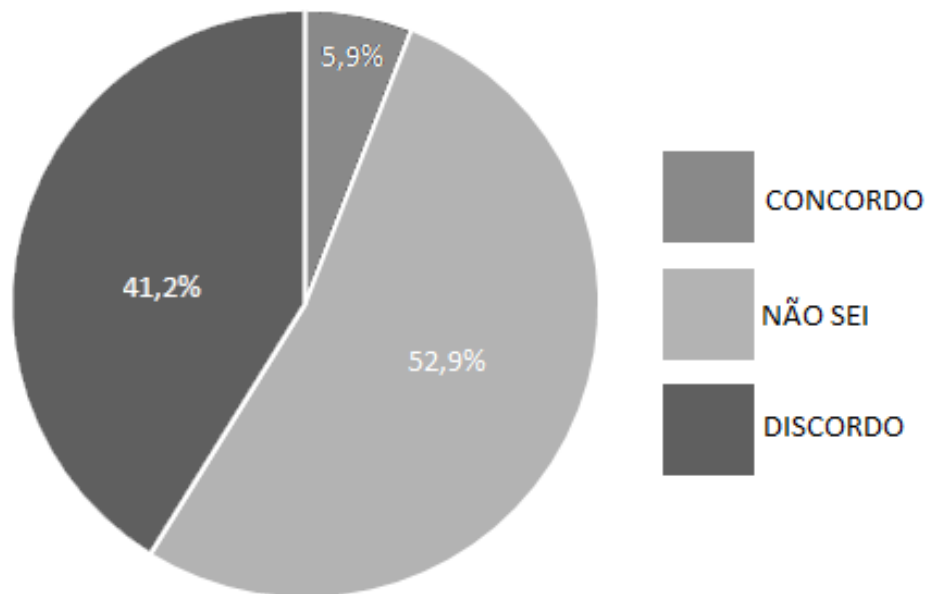


Gráfico 6: Recorrência de AH/SD em homens e mulheres.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados do gráfico 6 apontam que, dos entrevistados, 52% não souberam responder esse enunciado, 5,9% concordou e um pouco menos que a metade dos participantes 41,2% discordou do mito.

Segundo [Pérez](#) (2003) esse mito se dá devido à ausência de modelos femininos bem-sucedidos em áreas de domínio tradicionalmente masculino e a falta de motivação para o sucesso entre mulheres.

Além disso, as mulheres não costumam ser encaminhadas para programas de atendimento de modo tão frequente, demonstrando que as questões culturais relacionadas ao modo como elas foram criadas nas décadas passadas, sem possibilidade de ascensão e reconhecimento profissional, permanece até os dias atuais ([ARANTES-BRERO, 2016a](#)).

Em relação às notas, os professores foram questionados se aqueles que possuem AH/SD são os que sempre tiram as melhores notas e os resultados seguem apresentados no Gráfico 7.

Pergunta 7: Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação são sempre os que possuem as melhores notas da escola.

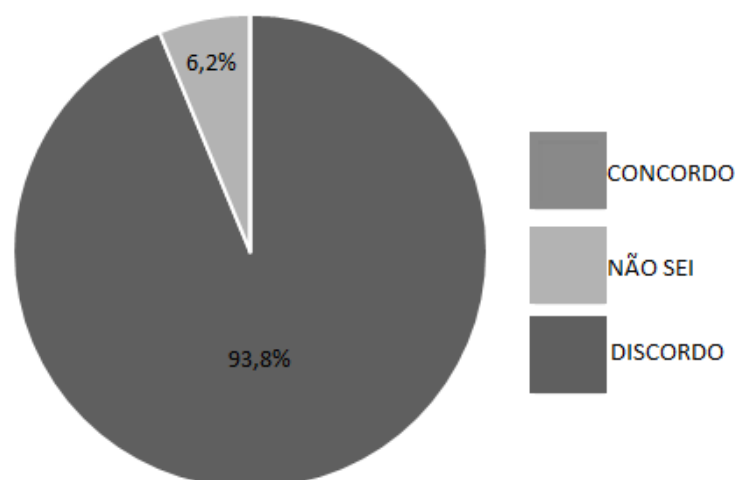


Gráfico 7: Mito do sucesso escolar.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar o gráfico 7 se pode notar que quase a totalidade dos entrevistados, 93,8%, concordam que o aluno com AH/SD não será o melhor em todas áreas do conhecimento, podendo ter dificuldades em áreas não relacionadas a sua alta capacidade. Isso refuta a ideia errônea de que por ter AH/SD em matemática, por exemplo, esse aluno necessariamente se desenvolverá plenamente nas demais áreas desenvolvidas na escola ([ANTIPOFF; CAMPOS, 2010](#)).

Pérez (2003) afirma que este mito de que todo estudante com AH/SD tem que ter boas notas privilegia apenas o desempenho acadêmico desconsiderando outras áreas que não são contempladas pela escola e que podem ser as áreas de destaque do aluno. Além disso, como não se imagina que um aluno com AH/SD possa ter um desempenho abaixo do esperado ou dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, a sua condição é colocada em dúvida.

Outro mito muito presente na literatura é de que as crianças com AH/SD serão adultos eminentes. Assim, os professores foram perguntados sobre isso e os resultados obtidos estão apresentados no Gráfico 8.

Pergunta 8: As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação serão adultos eminentes.

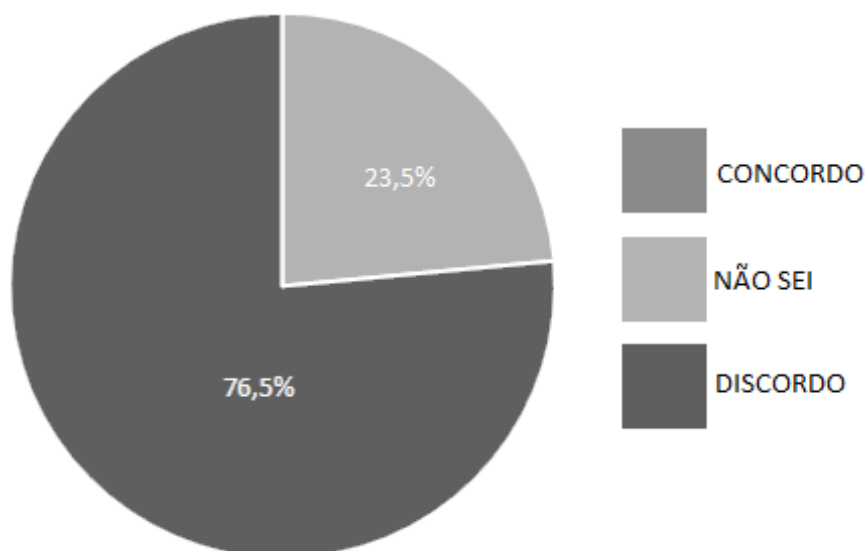


Gráfico 8: AH/SD e adultos eminentes.
Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise do gráfico 8 aponta que a maioria dos participantes (76,5%) discordaram com o enunciado, e 23,5% não souberam opinar a respeito. O que indica que, nesse grupo de professores, esse mito está sendo desconstruído. Sobre essa situação, [Pérez](#) (2003) escreve que para o sujeito se tornar eminente são necessários anos de dedicação e esforço na mesma área, elevada criatividade, apoio e estímulo, traços de personalidade, concorrência no campo, e, fundamentalmente, boas oportunidades. O que não acontece com a maioria das pessoas.

Os professores também foram perguntados se as pessoas com altas habilidades ou superdotação não precisam de identificação, pois não necessitam de ajuda para se saírem bem na escola, reforçando o mito de que estes alunos aprendem sozinhos. Os resultados obtidos seguem apresentados no Gráfico 9.

Pergunta 9: As pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação não precisam de identificação, pois não necessitam de ajuda para se saírem bem na escola.

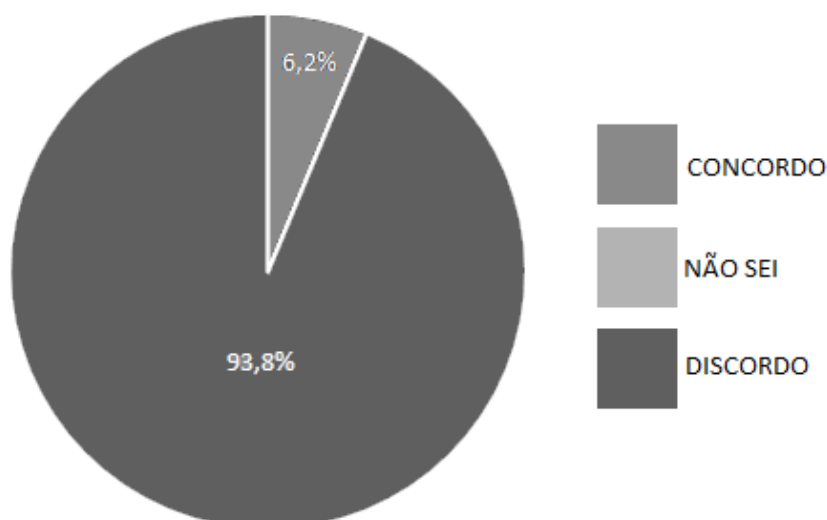


Gráfico 9: Necessidade de identificação de alunos com AH/SD.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os resultados do gráfico 9, percebe-se que a maioria dos participantes, 93,8%, refutaram o enunciado, mostrando entendimento a respeito das necessidades individuais dos alunos com altas habilidades ou superdotação. Enquanto 6,2% do grupo concordou com a afirmativa. [Azevedo e Mettrau](#) (2010) negam essa afirmativa quando dizem que o superdotado necessita de esforço e estudo para trabalhar com todo o seu potencial, em outras palavras, sem ajuda podem ter até seu alto potencial perdido.

Os professores participantes responderam, ainda, sobre os relacionamentos de superdotados com adultos ou com outros superdotados e os resultados foram apresentados no Gráfico 10.

Pergunta 10: As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devem se relacionar apenas com adultos ou outras crianças com Altas Habilidade ou Superdotação devido sua capacidade intelectual elevada.

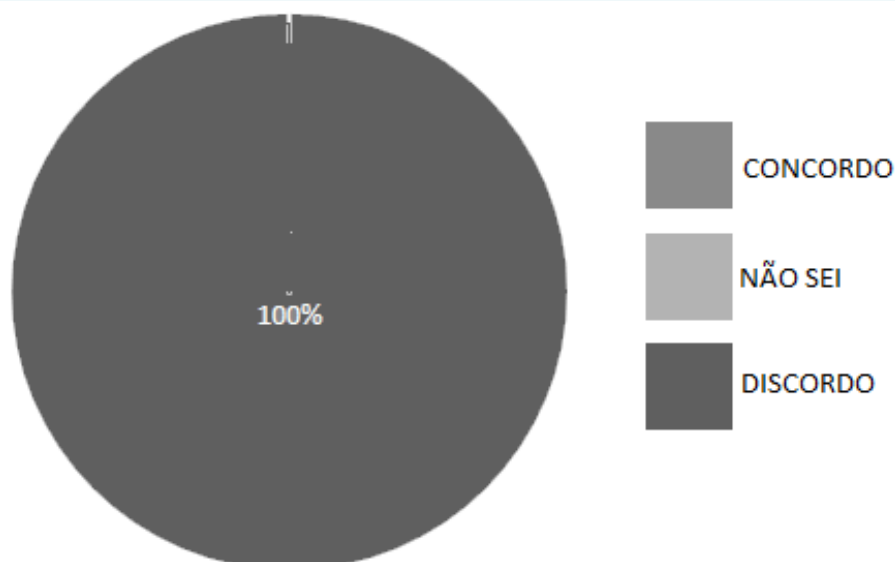


Gráfico 10: Capacidade intelectual elevada e as relações sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O resultado exibido no gráfico 10 aponta que todos os participantes discordam com o enunciado que afirma que as crianças com AH/SD devem se relacionar apenas com adultos. A criança com AH/SD se comparada com outras crianças apresentará maiores competências em determinada área, e no restante será essencialmente igual às outras, desta forma, muitos dos seus comportamentos e características “são atributos próprios de sua faixa etária e estágio de desenvolvimento em que se encontra” ([GUENTHER, 2000, p.44](#)).

As pessoas com AH/SD possuem um modo próprio de ser e isso afeta suas relações sociais, familiares e escolares ([ARANTES-BRERO, 2016b](#)), desta forma, as amizades poderão ocorrer quando elas encontrarem pessoas que tenham os mesmos interesses e preferências ([GUENTHER, 2006](#)) independentemente da idade cronológica.

Na questão 11, os professores foram perguntados sobre a sexualidade das pessoas com AH/SD e os resultados foram exibidos no Gráfico 11.

Pergunta 11: Por serem mais desenvolvidos que seus pares de mesma idade, a sexualidade de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação é mais aflorada do que em outras pessoas.

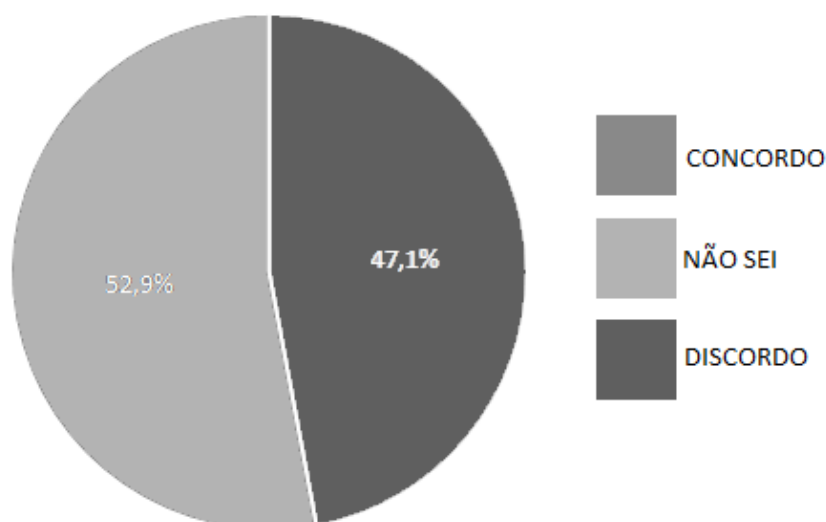


Gráfico 11: Sexualidade em alunos com AH/SD

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise dos dados indicados no gráfico 11 aponta que 47,1% discordam com o enunciado e 52,9% não sabiam. Assim como no mito apresentado anteriormente, as crianças com AH/SD diferem apenas nas áreas que apresentam um potencial elevado, sendo iguais às outras no restante de suas características humanas ([GUENTHER, 2000](#)). O que possivelmente ocorreu de discrepante na resposta deste enunciado, é que o mesmo traz consigo o assunto sexualidade, que é considerado um tabu em muitos setores da sociedade.

A precocidade pode ser entendida como um primeiro indicador de AH/SD, desta forma, os professores foram perguntados sobre isso e os resultados estão no Gráfico 12.

Pergunta 12: A precocidade é o primeiro indicador de Altas Habilidades ou superdotação, portanto deve-se desde os primeiros sinais de precocidade tratar as crianças como tal.

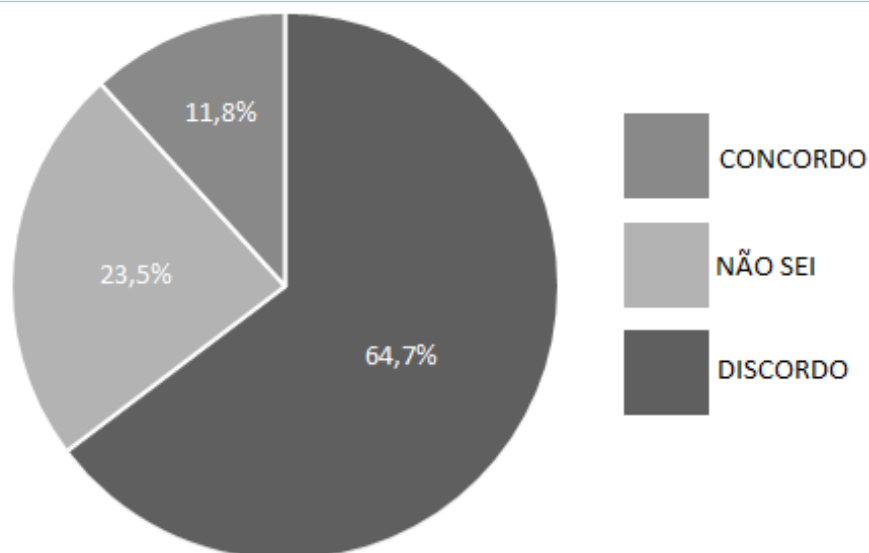


Gráfico 12: Precocidade e AH/SD.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados obtidos na questão 12 podemos comprovar que mais da metade dos professores estão atentos sobre os perigos de anunciar um talento antes do tempo, 64,7% dos entrevistados discordaram da afirmação de que todo precoce terá AH/SD, 23,5% não souberam responder e apenas 11,8% concordaram com o mito.

Segundo [Martins e Chacon](#) (2016) a precocidade está presente na etapa de desenvolvimento e ativação dos recursos intelectuais básicos que vai dos 0 aos 14 anos. Após esse período o desenvolvimento do que foi precoce será igual aos demais. Muitas pessoas com AH/SD foram crianças precoces, mas nem todas as crianças precoces apresentarão AH/SD ([RONDINI; REIS, 2016](#)). Portanto para evitar frustrações e falsas expectativas nas crianças e seus familiares, não se deve afirmar uma condição que só será realmente confirmada de acordo com o desenvolvimento do indivíduo.

Outro aspecto abordado com os professores referiu-se à necessidade de colocar os alunos com AH/SD em séries mais adiantadas devido ao seu nível intelectual. As respostas seguem apresentadas no Gráfico 13.

Pergunta 13: As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devem estudar em séries/ anos muito mais adiantadas devido ao seu nível intelectual elevado.

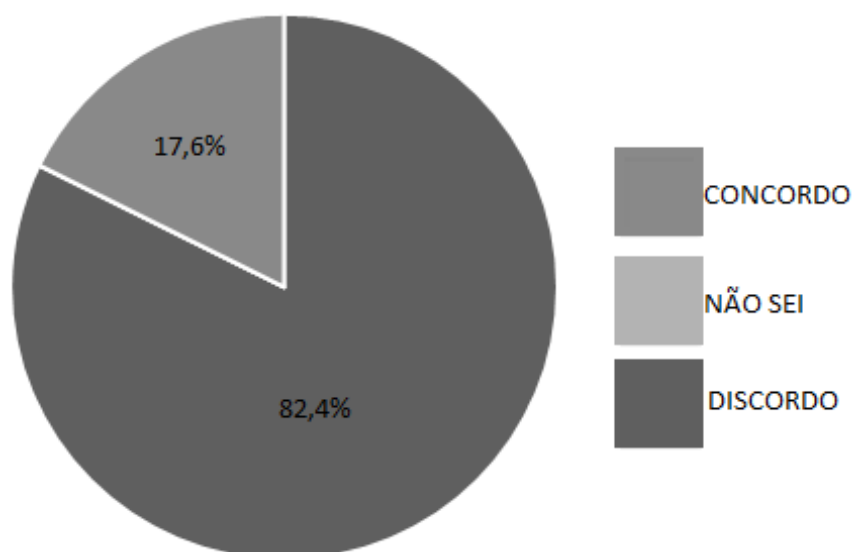


Gráfico 13: Antecipação de séries/anos dos alunos com AH/SD.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados obtidos no gráfico 13, concluímos que maioria dos participantes (82,4%) discorda do enunciado, enquanto que 17,6% concordam ao afirmar que os alunos devem antecipar série/anos escolares. A legislação prevê entre outras medidas, a conclusão, em menor tempo, de ano/série ou etapa escolar, com o devido aval da equipe escolar e de psicólogos, dos familiares e do próprio estudante com AH/SD ([BRASIL, 2001](#)).

Entende-se que o processo de aceleração, devidamente acompanhado, deve ter como alvo os alunos com AH/SD do tipo acadêmico nas disciplinas escolares, que, além disso, são social e emocionalmente maduros, motivados e interessados e que desejam ser avançados. Porém, essa decisão não é tomada frequentemente devido ao desenvolvimento psicológico assíncrono das crianças com AH/SD, que mesmo sendo mais talentosas continuam emocionalmente imaturas ([REIS; PÉREZ; FREITAS, 2016](#)).

Os professores participantes responderam a uma questão sobre os fatores culturais e sociais e sua relação com o desenvolvimento das AH/SD. Os resultados estão presentes no Gráfico 14.

Pergunta 14: Fatores culturais e sociais impedem o desenvolvimento de Altas Habilidades ou Superdotação nos indivíduos.

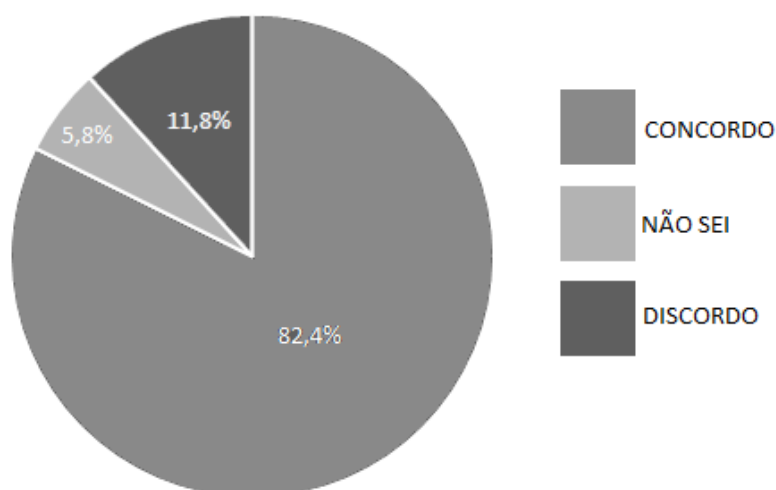


Gráfico 14: Influência do meio social no desenvolvimento da AH/SD.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os resultados obtidos no gráfico 14, é possível notar que a maioria dos entrevistados (82,4%) concordou com o enunciado enquanto que a minoria, representada por 11,8% discordou e 6,8% que não souberam responder.

Fatores como a personalidade, o ambiente sociocultural e o próprio desenvolvimento humano contribuem para que as pessoas sejam constituídas como seres únicos (que são) ([RECH; FREITAS, 2005](#)), portanto são as condições ambientais que dão o apoio necessário àqueles indivíduos que se destacam por um potencial superior ([FLEITH, 2007](#)), e tanto os professores como a sociedade devem estimular esses talentos, caso contrário poderão perder sua força e sumirem.

Ainda em relação ao estímulo aos talentos, os professores foram perguntados se o alto desempenho em artes, esportes desenvolvimento intrapessoal e interpessoal também pode ser considerado como sinal de AH/SD. Os resultados desta questão estão contidos no Gráfico 15.

Pergunta 15: Pessoas com alto desempenho em artes, esportes, desenvolvimento intrapessoal e interpessoal são consideradas pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.

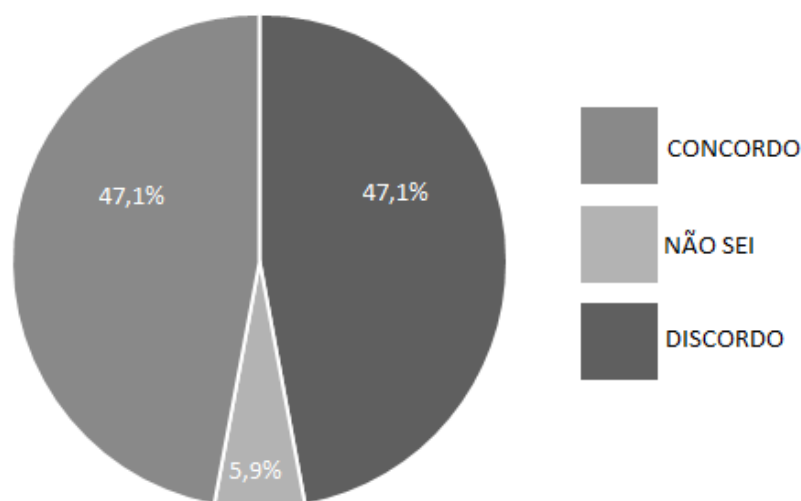


Gráfico 15: A compreensão sobre existência das AH/SD do tipo criativo-produtiva.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados apresentados no gráfico 15, é possível notar que a quantidade de entrevistados que concordaram com o enunciado foi igual à quantidade dos que discordaram (47,1%), restando somente 5,9% que declararam não saber, o que indica que quase metade destes professores desconhece que as AH/SD podem compreender diversas áreas do conhecimento humano. As pessoas com AH/SD se destacam mais do que a média em uma ou algumas das seguintes áreas combinadas: acadêmica, criativa, liderança, artística, psicomotora, motivação ([ANDRÉS, 2010](#)).

A má interpretação das especificidades que circundam as pessoas com AH/SD tende a excluir todas aquelas com habilidades acima da média em áreas que a escola tradicional considera como importante, por exemplo, uma aluna pode ser extremamente talentosa em atividades corporais, como judô, futebol ou ballet, e ter baixo rendimento escolar.

Uma dúvida que costuma estar presente no cotidiano escolar é se os alunos com AH/SD fazem parte dos alunos público alvo da educação especial, conforme preconizado pela legislação vigente. Assim, as respostas dos professores a este questionamento, estão demonstradas no Gráfico 16.

Pergunta 16: Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação fazem parte da Educação Especial, e por isso devem usufruir de todos os direitos garantidos por lei.

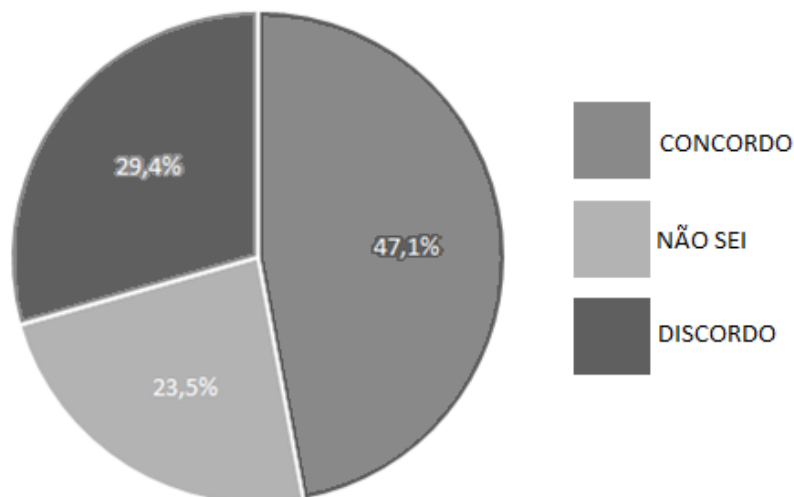


Gráfico 16: Educação Especial e AH/SD.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados apresentados no gráfico 16, é possível notar que quase metade dos professores entrevistados, 47,1%, demonstraram conhecer a legislação que determina que os alunos com AH/SD são público alvo da Educação Especial. Enquanto 23,5% não souberam responder e 29,4% não concordaram. Porém, mesmo sabendo da necessidade de identifica-los como tal, esses alunos continuam não sendo notados dentro escola, sendo impedidos de fazer jus aos seus direitos.

Ainda sobre o atendimento destinado aos alunos superdotados, os professores foram perguntados se, em sua opinião, eles devem ser encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais. Os resultados obtidos estão no Gráfico 17.

Pergunta 17: Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação devem ser encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

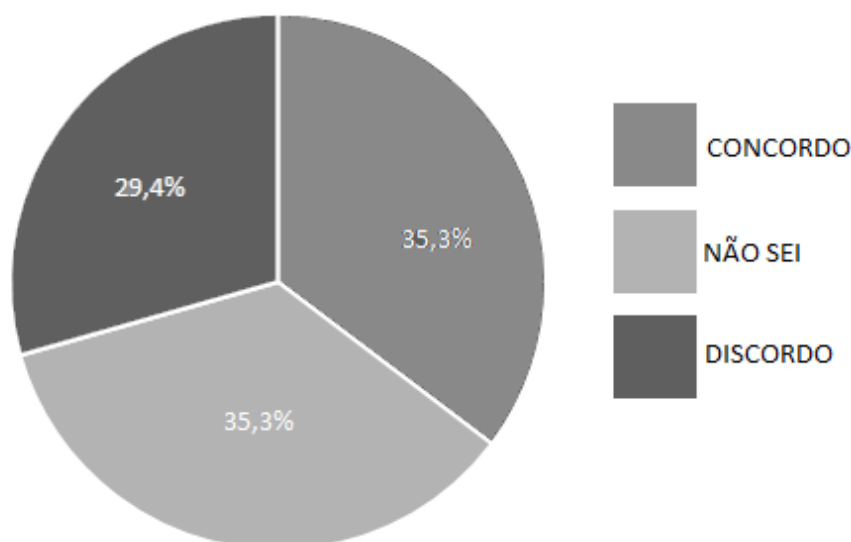


Gráfico 17: Sala de Recursos Multifuncionais e AH/SD.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados apresentados no gráfico 17, é possível notar que mais da metade dos professores discordaram (29,4%) ou não souberam responder (35,3%), enquanto 35,3% concordaram com o enunciado. Apontando uma alienação em relação ao local adequado para a suplementação e AEE e sobre o significado da educação especial, mencionada no enunciado anterior. A respeito do atendimento ([RONDINI; REIS, 2016](#)) reforçam que além da suplementação curricular na SRM, o aluno pode realizar atividades de desafios suplementares na sala comum ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino.

Ainda em relação ao atendimento, os professores foram perguntados se as escolas especiais são os lugares mais adequados para a escolarização dos estudantes com AH/SD e os resultados deste questionamento seguem apresentados no Gráfico 18.

Pergunta 18: Escolas especiais para superdotados são os lugares mais adequados para o atendimento de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.

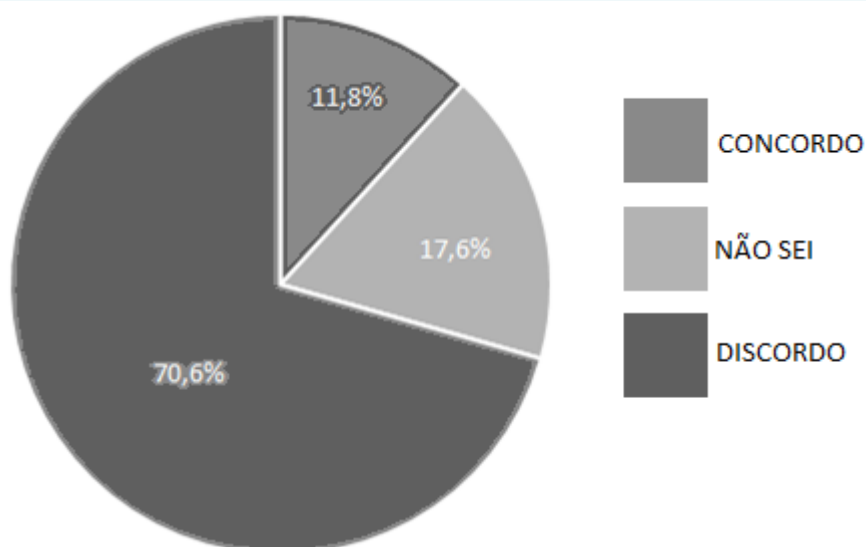


Gráfico 18: Escolas especiais e AH/SD.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados apresentados no gráfico 18, é possível notar que a maioria dos professores participantes (70,6%) discordam da afirmação, enquanto 11,8% concordam e 17,6% não sabem. A respeito das escolas ou classes especiais, [Pérez](#) (2003) reconhece que esses espaços somente acarretarão uma visão parcial do mundo e dificuldades para lidar com a diversidade, além de serem meios favoráveis para exacerbar comportamentos competitivos e individualistas.

Sobre identificação, a questão 19 versava sobre a capacidade de professores e coordenadores pedagógicos de identificar os estudantes com AH/SD e encaminhá-los para o atendimento especializado. As respostas dos professores participantes estão contidas no Gráfico 19.

Pergunta 19: Os professores e coordenadores pedagógicos podem identificar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e encaminhá-los para o atendimento especializado.

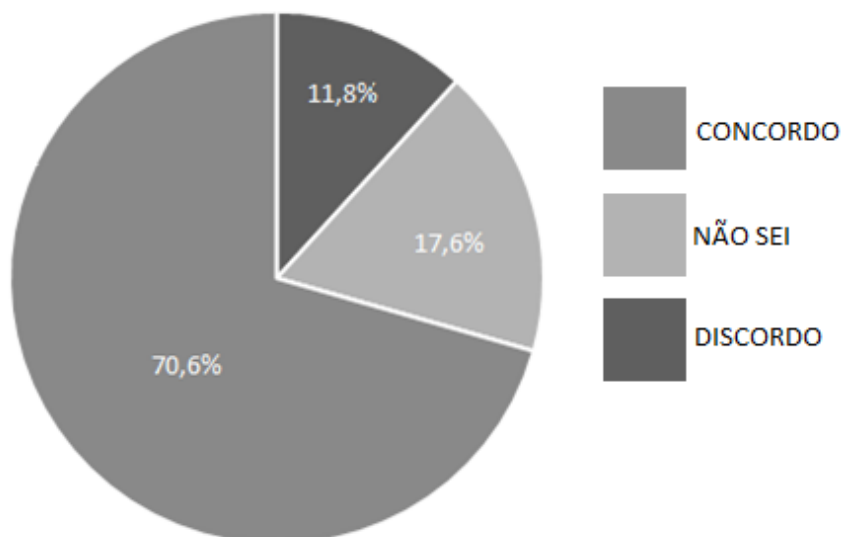


Gráfico 19: Profissionais responsáveis pela identificação do aluno com AH/SD na escola.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados apresentados no gráfico 19, é possível notar que dos professores entrevistados 70,6% confirmaram a afirmativa, enquanto 17,6% discordaram que atribuição possa ser delegada aos profissionais da educação e 11,8% não souberam responder. O resultado comprova que a maioria dos professores têm conhecimento de que podem intervir quando perceberem indicadores de AH/SD, refutando a ideia de que somente profissionais da saúde podem realizar essa ação.

Na rede municipal de São Paulo a identificação é feita através da avaliação realizada pelo professor da classe em conjunto com a equipe de profissionais da escola de origem, da família, da equipe do Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e do supervisor escolar, se for preciso, dos profissionais da saúde e de outras instituições que atendam ao aluno ([SÃO PAULO, 2007](#)). Se essas pessoas não forem identificadas, não terão suas necessidades educacionais atendidas. Daí a importância que os professores saibam como reconhecer esses alunos para poder encaminhá-los a um atendimento especializado ([RECH; FREITAS, 2005](#)).

5 Considerações finais

Esse trabalho buscou entender o que pensam os professores de uma escola da DRE Pirituba/Jaraguá acerca dos alunos com AH/SD. A intenção foi tentar descobrir quais são os mitos e crenças recorrentes a esse tema que cercam as ideias desses professores e que contribuem para a não identificação e, conseqüentemente, o não atendimento desse público. Na escola pesquisada, não há nenhum aluno com AH/SD mencionado no Censo Escolar, isso nada mais é que um reflexo da subnotificação que ocorre com esses alunos em todo país. Em 2008 das 52.321.667 matrículas na Educação Básica apenas 4.095 eram de alunos com AH/SD.

O presente levantamento mostrou que os professores pesquisados conhecem informações pontuais a respeito das condições, conseqüências e da importância de se identificar os alunos com AH/SD. Porém há dúvidas quanto a todas as áreas de conhecimento que essa condição abrange, sobre a realização do AEE e como identificar esse público, o que ainda impossibilita qualquer tipo de trabalho, pois aos olhos de parte dos professores participantes esses alunos “ainda não existem”.

Diante do que foi observado neste estudo, nota-se que para ocorrer efetivamente a inclusão escolar de alunos com AH/SD é indispensável ir além do que conhecer a teoria em partes. O professor precisa saber identificar os alunos mais capazes e encaminhá-los para o AEE, e que este atendimento seja compreendido como uma forma de enriquecer e aprofundar o currículo, não sendo confundido com o atendimento aos demais grupos que compõem a educação especial. Para tanto, são necessárias ações conjuntas entre o poder público, os profissionais da educação e a comunidade em geral, contribuindo para a formação profissional e conscientização da população frente as NEE das pessoas com AH/SD.

Referências

[ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.](#) Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Revista Educação PUCRS*, Porto Alegre, n. 1 (55), p. 45-64, 2005.

[ANDRÉS, A.](#) *Educação de alunos superdotados/altas habilidades: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Europeia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França)*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010.

[ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F.](#) Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

[ARANTES-BRERO, D. R. B.](#) Os talentos e a cultura: a trajetória de Anita Malfatti. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 399-412, 2016a.

[ARANTES-BRERO, D. R. B.](#) Trajetórias de Vida de pessoas com altas habilidades ou superdotação. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 2, p. 1, 2016b.

[AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B.](#) Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, n. 30 (1), p.32-45, 2010.

[BARROS, B. L. A.; FREIRE, S. F. C.](#) D. Desafios na escolarização da criança com altas habilidades/superdotação: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 709-720, 2015.

[BRASIL.](#) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento*. Brasília, 1999. v. 2.

[BRASIL.](#) Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer 17, de 3 de julho de 2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden; Sylvania Figueiredo Gouvêa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 46, ago. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/wDVBtC>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

[BRASIL.](#) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Secadi, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/wXDwty>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

[BRASIL.](#) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 04, de 12 de julho de 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/JJbz5b>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba/ Jaraguá

[FLEITH, D. S.](#) (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1.

[GUENTHER, Z. C.](#) *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

[GUENTHER, Z. C.](#) *Capacidade e Talento: Um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.

[MARLAND, S. P.](#) *Education of the gifted and talented*. Report to Congress. Washington, DC: Documento oficial, 1971.

[MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.](#) Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 233-246, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [[ONU](#)]. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris: ONU, 1948.

[PÉREZ, S. G. P. B.](#) Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

[PÉREZ, S. G. P. B.](#) Culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? *Revista Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, 2011.

[PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N.; REIS, V. L.](#) *A tipologia das altas habilidades ou superdotação*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 1 da disciplina 3 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <<https://goo.gl/cJRVv7>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

[RECH, A. J. D.; FREITAS S.N.](#) Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, 2005.

[REIS, V. L.; PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N.](#) *A escolarização do aluno com altas habilidades ou superdotação (AH/SD)*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 2 da disciplina 7 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <<https://goo.gl/GtVJDB>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

[REZULLI, J. S.](#) A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão*

multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

[RONDINI, C. A.; REIS, V. L.](#), *Altas Habilidades ou Superdotação: aspectos históricos e conceituais*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 1 da disciplina 2 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <<https://goo.gl/1I3Z7b>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

[SÃO PAULO \(Município\)](#). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/ZFNzDS>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

[SOUZA, C. V. A.; DELOU, C. M. C.](#) Identificação de altas habilidades ou superdotação no censo escolar brasileiro: Subnotificação? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1.; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNESP, 13., 2016, Marília. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UFF, 2016. Disponível em: <<http://www.fundepe.com/jee2016/cd/arquivos/108841.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

[UNESCO](#). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

[UNESCO](#). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

[WECHSLER, S. M.; FARIAS, E. S.](#) Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014. cap. 13. p. 335-344.

*Recebido em 28 de agosto de 2017
Aprovado em 07 de dezembro de 2017*

Para citar e referenciar este artigo:

SABBAG, Gregorio Paoli Conrado; ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort. Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba/ Jaraguá. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 2, p.166-197, 2017. ISSN 2525-3476.



Leitura para estudantes surdos: um recurso para o aprendizado da língua portuguesa

Daniela Alves Ferreira

Especialista em Educação Especial

Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, SP

daniha@ig.com.br

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Pesquisadora do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, Bauru, SP

amoraesmaturana@gmail.com

RESUMO

A leitura para estudantes surdos é um recurso primordial para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. O objetivo desta pesquisa foi analisar como os professores desenvolvem a rotina de leitura através da Libras para os alunos surdos nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental I. As participantes foram 14 professoras de três Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), de diretorias da região de São Paulo, capital. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com 9 (nove) questões abertas e fechadas. A análise de dados resultou em categorias relacionadas às práticas de leitura e apresentação de diferentes gêneros textuais aos estudantes surdos: (1) Apreciação da leitura por parte dos estudantes com DA/Surdez, (2) Adaptações realizadas nas atividades para os alunos com DA/Surdez, (3) Exemplos de atividades na rotina de leitura e (4) A leitura como um recurso eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa. As professoras envolvidas nesse estudo entendem a importância da leitura para o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, bem como para a inserção do estudante surdo no mundo letrado, na perspectiva de uma educação bilíngue.

Palavras-chave: Aluno surdo. Professor. Leitura. Língua Portuguesa. Libras. Educação Bilíngue.

Reading for deaf students: a resource for learning the Portuguese language

ABSTRACT

Reading for deaf students is a key resource for learning the Portuguese language in writing. The objective of this research was to analyze how teachers develop the reading routine through Libras for deaf students in the first years of Elementary School. Participants were 14 teachers from three municipal Schools of Bilingual Education for the Deaf (EMEBS) of the region of the São Paulo, principal city. Data collection was performed through a questionnaire with 9 (nine) open and closed questions. The data analysis resulted in categories related to the reading and presentation practices of different text genres to deaf students: (1) Assessment of reading by hearing disabilities students/ Deafness, (2) Adaptations made in activities for students with hearing disabilities / Deafness, (3) Examples of activities in the reading routine and (4) Reading as an effective resource for learning the Portuguese language. The teachers involved in this study understand the importance of reading for the learning of the Portuguese language as a second language, as well as for the insertion of the deaf student in the literate world, in the perspective of a bilingual education.

Keywords: Deaf student. Teacher. Reading. Portuguese language. LIBRAS. Bilingual Education.

1 INTRODUÇÃO

A concepção de inclusão teve início com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, de acordo com o artigo 208, garantiu o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse sentido, atenta-se para o fato de que as diferenças de todos os indivíduos devem ser respeitadas e valorizadas, obtendo com a Constituição Federal e legislações subsequentes, como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o respaldo legal para a inclusão do aluno público alvo da educação especial (PAEE) no ambiente escolar.

Dentre o alunado pertencente ao PAEE tem-se o aluno com deficiência auditiva.

Segundo o Ministério da Educação, deficiência auditiva é:

[...] a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com (ou) sem prótese auditiva (BRASIL, 2006, p. 68).

Pereira (2016a) afirma que o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), definida como uma língua viso-gestual utilizada pela comunidade surda para se comunicar, ocorreu em função do resultado das pesquisas linguísticas sobre a Libras, além dos resultados insatisfatórios do oralismo e da reivindicação das comunidades surdas de diversos países para se ter o direito de ter reconhecida a sua língua e a sua cultura.

Esses acontecimentos fizeram com que a Libras fosse reconhecida como meio legal de comunicação das comunidades surdas, por meio da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) que foi regulamentada pelo decreto 5626 de 2005 (BRASIL, 2005) como:

[...] meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

Concomitantemente, a Libras foi reconhecida como a primeira língua do surdo e determina uma educação bilíngue, ou seja, propõe que a pessoa com surdez se aproprie de duas línguas: Libras (primeira língua) e a Língua Portuguesa (segunda língua), esta última preferencialmente na modalidade escrita.

O princípio fundamental do bilinguismo é oferecer à criança um ambiente linguístico em que os interlocutores comuniquem com ela de uma forma natural, tal como é feito com a criança ouvinte através da língua oral. Assim, a criança não terá apenas assegurada a aquisição e o desenvolvimento da linguagem como, também, a integração de um autoconceito positivo. O surdo não necessita de ter uma vida semelhante à do ouvinte, podendo aceitar e assumir a sua surdez. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo. Pelo contrário, esta aprendizagem é desejada, mas não é o único objetivo educacional do surdo nem a única possibilidade de reduzir as diferenças causadas pela surdez. O bilinguismo dá à criança surda a oportunidade de se assumir à “semelhança de” e não à “impossibilidade de ser”. (BAPTISTA, 2010, p. 199).

Ratificando o decreto 5626 de 2005 (BRASIL, 2005), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma “a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular”.

Pesquisas evidenciam a importância da educação bilíngue aos estudantes surdos, sendo que Baptista (2010), Svartholm (2014), Pereira (2016a), entre outros, defendem a ideia de que o estudante surdo deve ter como língua materna a língua gestual, e como segunda língua, a língua oficial do país. Baptista (2010) relata que a língua gestual providenciará ao surdo uma base para a aprendizagem de uma segunda língua escrita.

Pereira (2016a) menciona que ao optar por oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passam a coexistir no espaço escolar. A Língua de Sinais é considerada a língua de instrução e deve ser usada no ensino de todas as disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa.

Pereira (2016a) comenta ainda que através da mediação da Libras, os alunos surdos têm a oportunidade de aprender a Língua Portuguesa e ampliar o seu conhecimento de mundo, atribuindo sentido à leitura. Logo, o acesso dos alunos surdos a textos de diferentes gêneros e não a palavras isoladas, possibilita tornarem-se leitores e escritores:

Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os estudantes surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que é necessário possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de expor os estudantes surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, eles poderão aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. (PEREIRA, 2016a, p. 07).

O estudo do tema da pesquisa é relevante para que se possa compreender que a leitura é uma ferramenta para que os estudantes surdos aprendam a Língua Portuguesa. [Pereira \(2016b\)](#) relata que através da leitura em Língua Portuguesa, com a intervenção do professor na Língua Brasileira de Sinais, os alunos surdos podem se tornar leitores autônomos, capazes de compreender os textos lidos.

Entende-se que a escola é considerada um espaço para que todos tenham acesso, permanência e direito a aprendizagem. Sendo assim, os estudantes surdos possuem o direito ao acesso e a aquisição da aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, em uma perspectiva bilíngue. Nesse sentido, a presente pesquisa conta com a abordagem da educação bilíngue do aluno surdo em que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa é a segunda língua ensinada.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo do presente trabalho foi verificar como os professores desenvolvem a rotina de leitura através da Libras para os alunos nos primeiros anos do ensino Fundamental e, caso isso ocorra, de que forma e frequência essa rotina é planejada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Breve Histórico sobre as pessoas com Deficiência Auditiva/Surdez

Carneiro, Schiavon e Capellini (2016) relatam que desde a Antiguidade, pessoas com deficiência, inclusive com Deficiência Auditiva/Surdez, eram excluídas do convívio social por serem consideradas incapazes de assumir atribuições na sociedade em que pertenciam.

A partir do século XVI, iniciaram estudos sobre as causas das deficiências e a medicina começou a tratar essas pessoas, surgindo, assim, os primeiros movimentos educacionais com pessoas surdas (CARNEIRO; SCHIAVON; CAPELLINI, 2016).

Em 1750, na França, Abade Charles Michel de L'Épée teve sucesso com a criação dos "Sinais Metódicos", que consistia na utilização da Língua de Sinais e da Gramática Sinalizada, e foi um defensor da escola pública para pessoas surdas. Nessa mesma época, na Alemanha, Samuel Heinick, criou a primeira escola totalmente oralista, com uma proposta oposta ao ensino da Língua de Sinais. As autoras comentam ainda que esses dois educadores iniciaram uma constante discussão sobre a educação de pessoas com surdez e as duas abordagens (oralista e gestualista) passaram para aprovação de cientistas estudiosos da época, que defenderam a utilização da metodologia gestualista de L'Épée. Nessa época, houve melhorias na educação dos alunos com surdez, em razão do uso da Língua de Sinais como forma de comunicação (CARNEIRO; SCHIAVON; CAPELLINI, 2016).

Entretanto, em 1860, em razão dos avanços tecnológicos, o método oral voltou a ser citado, devido à necessidade da aprendizagem da fala por parte de toda a sociedade, inclusive das pessoas surdas. Os profissionais da área começaram a trabalhar com o oralismo e alguns deles intercediam contra a Língua de Sinais, por acharem que era prejudicial à aprendizagem da fala (CARNEIRO; SCHIAVON; CAPELLINI, 2016).

Em 1880, novamente, os cientistas fizeram uma avaliação sobre as metodologias educacionais para estudantes com surdez, sendo realizado, em Milão, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrendo uma votação sobre o método que seria utilizado na educação dos surdos. Muitos

professores surdos não puderam participar da votação e o método oralista acabou vencendo. A partir daí o uso da Língua de Sinais foi, oficialmente, proibido, pois não era considerada uma língua e não propiciava condições de desenvolvimento cognitivo (CARNEIRO; SCHIAVON; CAPELLINI, 2016).

Ainda de acordo com Carneiro, Schiavon e Capellini (2016), o principal objetivo dos professores de estudantes com surdez era o ensino da língua oral e a aprendizagem dos conteúdos escolares passou a ser deixada de lado, havendo uma queda no nível de escolarização desses estudantes, pois o processo de ensino da linguagem oral era demorado e dependendo do grau da limitação auditiva, não era válido.

A rejeição à língua de sinais e a demonstração de uma atitude fundamentalista em relação às pessoas surdas, as quais eram vistas como deficientes, que não dominavam as habilidades da fala, eram suas principais características. Habilidades satisfatórias de leitura e escrita tornaram-se raridade entre os surdos e o número de pessoas surdas bem-sucedidas na sociedade caiu significativamente (SVARTHOLM, 2014, p. 39).

Carneiro, Shiavon e Capellini (2016) comentam também que a metodologia educacional oralista foi utilizada até a década de 1960 e, nesse ano, William Stokoe publicou um artigo relatando que a Língua de Sinais era uma língua que possuía características próprias, gramática, morfologia e sintaxe. Foram feitas, então, diversas pesquisas e a Língua de Sinais voltou a ser utilizada para a educação dos indivíduos com surdez. Paralelamente, iniciou a utilização de um método que reunia a Língua de Sinais com a língua oral, leitura orofacial, treino auditivo e alfabeto manual, chamado Abordagem Total. No Brasil, essa abordagem foi denominada Comunicação Total. Por fim, as autoras descrevem que em 1970, em alguns países, entendeu-se que a Língua de Sinais poderia ser utilizada independentemente da língua oral, devido as características próprias que ela possuía. A partir daí, surge a filosofia bilíngue, que propõe que a pessoa com surdez se aproprie de duas línguas, a Libras como primeira língua e, posteriormente, a língua falada e/ou escrita de seu país.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que no artigo 208 garantiu o atendimento educacional especializado às

peças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, a concepção de inclusão é defendida e todos os indivíduos, inclusive as pessoas com deficiência auditiva/surdez, podem estudar em escolas comuns, em que suas diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

Diversos documentos nacionais e internacionais confirmam essa ideia e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), dispõe sobre a Libras e, em seu artigo 1º, a define como a forma de comunicação e expressão dos surdos, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas com surdez do Brasil.

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Libras. Trata também da formação do professor, da inclusão dessa língua como disciplina curricular, do uso e da difusão da Libras. No capítulo IV, determina o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas com surdez à educação. No artigo 14, aponta que as escolas devem oferecer o ensino e o uso da Libras, prover professor de Libras ou instrutor de Libras, garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com surdez, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização.

[Dorziat e Figueiredo \(2002-2003\)](#) admitem que a Língua de Sinais é essencial para o desenvolvimento das pessoas surdas e a língua majoritária, ou seja, a Língua Portuguesa, é importante para possibilitar a inclusão social dessas pessoas.

O direito das pessoas surdas em serem educadas por meio da Língua de Sinais apresentou mudanças no ensino da Língua Portuguesa, quando a mesma começou a ser tratada como segunda língua.

Sentimos a necessidade latente de propostas de ensino-aprendizagem coerente, voltadas para as peculiaridades bilíngues, que valorizem as potencialidades visuais da pessoa Surda. Acreditamos que esse bilinguismo almejado traz consigo o repúdio pela transformação da surdez em doença ou apagamento das diferenças subjacente à tentativa de impor uma identidade ouvinte. O principal argumento é o direito que a criança Surda tem de adquirir uma língua, de pensar nesta língua, de se alfabetizar e de construir seu letramento como

qualquer outra criança. Nessa perspectiva, a LIBRAS é considerada a primeira língua dos Surdos, e a Língua Portuguesa, a segunda. (MOURA, 2008, p. 23).

Lodi (2012) comenta que propiciar práticas de letramento aos surdos implica possibilitar um espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam linguagem em Libras e práticas de letramento nessa língua, a fim de que, posteriormente, as duas línguas em jogo (Libras/Língua Portuguesa) possam vir a ser postas em diálogo para a sistematização do ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

2.2 O ensino da Língua Portuguesa para surdos

As ponderações sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos não deixam de considerar que, durante quase um século, eles foram expostos a uma educação na abordagem oralista, ou seja, eles eram obrigados a se comunicar através da fala, sendo que o uso da Língua de Sinais era proibido. Além disso, como ocorre até hoje, mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias de pais ouvintes, que utilizam a língua oral para se comunicar, e essas crianças chegam à escola com resquícios da Língua Portuguesa, adquirida nas relações com as famílias ouvintes.

No entanto, a maioria das crianças surdas, cerca de 90% a 95%, é filha de pais ouvintes sem qualquer conhecimento da língua gestual, pelo que a criança deverá ser posta em contato com a língua gestual através de interlocutores surdos ou ouvintes que sejam proficientes nesta língua e, sempre que aconselhável, inserida em contextos escolares onde existam formadores, professores e intérpretes de língua gestual portuguesa (BAPTISTA, 2010, p. 199).

De acordo com Pereira (2016a), nos séculos 18 e 19, foram criadas muitas estratégias para o ensino da Língua Portuguesa, mas a que se tornou mais divulgada foi a Chave de Fitzgerald, desenvolvida por Edith Fitzgerald, uma professora surda que desejava ensinar regras para que os alunos pudessem criar orações na língua inglesa. No Brasil, a Chave foi utilizada até metade do século 20 como suporte para a elaboração de outras estratégias. Entretanto, todas essas propostas tinham a concepção de língua como código,

ou seja, a língua era constituída por um conjunto abstrato de regras em que os alunos deveriam aprender e usá-las corretamente.

Pereira (2016a) relata que por meio dessa concepção de língua como código, os alunos surdos eram ensinados, inicialmente, através de palavras e depois com a aplicação delas em frases simples, passando para as mais complexas. Dessa forma, os alunos eram expostos a exercícios de memorização e, quando apresentados, os textos eram curtos e adaptados de acordo com o nível do estudante, pela avaliação do educador. Como consequência dessa concepção, os alunos surdos possuíam conhecimentos fragmentados da Língua Portuguesa e não conseguiam fazer a interpretação de sua leitura, não atribuindo sentido ao que estavam lendo.

Para Pereira (2016a), como essas dificuldades eram gerais, a condição de surdez passou a ser atribuída ao motivo dos estudantes não serem capazes de aprender e utilizar a Língua Portuguesa corretamente. Entretanto, alguns estudiosos justificam que a forma como a língua tem sido ensinada nas escolas é o motivo da dificuldade dos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme citado por Baptista:

No entanto, hoje em dia argumenta-se que as suas dificuldades linguísticas são consideradas como tendo origem em questões culturais e educacionais em vez de ser algo patológico, uma vez que toda a criança surda tem a capacidade humana e o potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras da linguagem e da comunicação (BAPTISTA, 2010, p. 198).

Em razão das dificuldades de acesso à linguagem oral que a perda auditiva estabelece, [Pereira \(2016c\)](#) relata que a Língua de Sinais irá permitir aos surdos participarem de interações comunicativas, de atividades prazerosas que envolvem a escrita, como contação de história e leitura de livros, bem como expressarem seus pensamentos, ideias e opiniões, entre outras. Tais atividades propiciarão aos surdos, assim como aos ouvintes, o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivos, sócio afetivo, emocionais e linguísticos.

É a LIBRAS que vai assegurar-lhes o conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos (surdos) entenderem o

significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita (LIMA, 2005, p. 10).

Andrade (2012) concorda também que, diferente da criança ouvinte, a criança surda, filha de pais ouvintes, ao nascer, não tem contato com uma língua que possa significar algo para ela. Se não ouve, aquilo que é dito oralmente não chega a ela e, portanto, não há a possibilidade de que ela conheça os significados e sentidos que estão sendo veiculados a sua volta. Para a criança surda, a língua de sinais é a língua que vai garantir a compreensão do mundo e das coisas que estão ao seu redor.

2.3 A leitura como recurso para o aprendizado da Língua Portuguesa dos estudantes surdos

Baptista (2010) relata que o caminho para que as crianças surdas se tornem crianças leitoras é ter a certeza que dominam uma língua. No entanto, para que se tornem crianças leitoras, elas precisam fazer a ligação entre a língua que conhecem e as letras impressas. Para isso, as crianças precisam ser ensinadas a ler. Assim como ocorre nos ouvintes, o objetivo da leitura para os estudantes surdos deve ser a compreensão e a relação com a escrita será por meio da Língua de Sinais.

Através da Língua Gestual, a criança pode dispor de uma quantidade e variedade de experiências, possuir um conhecimento dos diferentes tipos de texto, descobrir a potencialidade da linguagem e o seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários. Desta forma, mesmo sem saber ainda ler, percebe a funcionalidade da leitura e da linguagem escrita. Como tal, a Língua Gestual pode ser muito útil nas atividades de motivação e aprendizagem significativa da leitura, proporcionando ainda um suporte semântico e conceptual. (BAPTISTA, 2010, p. 201).

Svartholm (2014) relata que o uso fluente da Língua de Sinais e um ambiente que favoreça o seu uso pode ser caracterizado com base em uma educação de surdos adequada. A pesquisadora sugere que a leitura de livros e de revistas seja feita com a criança surda desde a fase pré-escolar porque diverte, estimula e satisfaz a sua curiosidade e não por motivos educacionais.

Recomenda ainda a contação de histórias em Língua de Sinais, mostrando a escrita e as imagens para que as crianças surdas possam relacionar o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças surdas leem o texto junto com seus professores e explicam o conteúdo na Língua de Sinais. Os textos a serem oferecidos não são adaptados, mas fazem parte de livros comuns para crianças: contos de fadas, histórias e outros tipos de textos para crianças.

Na escola, os alunos surdos devem ser expostos a uma grande quantidade de textos e o professor deve ter a competência de traduzi-los para a Língua de Sinais e explicar os aspectos relacionados à construção dos textos, apresentando as diferenças e as semelhanças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

A Língua de Sinais permite um desenvolvimento não só linguístico, mas emocional e cognitivo. É por seu intermédio que os Surdos podem construir seu arcabouço linguístico, identitário e, por meio de interações, seu conhecimento de mundo, numa perspectiva de letramento crítico. Nessa visão, a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como uma segunda língua, mediante a exploração de semelhanças e diferenças, tendo como base a Língua de Sinais. (MOURA, 2008, p. 42).

Moura (2008) relata ainda que um trabalho centrado na memorização de palavras, correspondência palavras-sinal ou estruturas frasais não permite que os alunos compreendam ou utilizam a língua efetivamente. A Língua de Sinais é a língua mediadora, que possibilita a leitura da Língua Portuguesa como segunda língua, por meio da negociação de sentidos e significados.

Solé (1998) defende que a leitura é um meio de interação entre o leitor e o texto, seguido por variados objetivos: buscar informações gerais ou específicas, estudar, seguir instruções, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, devanear, produzir um texto, etc. A interpretação do texto por parte do leitor deve ser mediada por suas experiências vividas, que permitem a construção sobre o conhecimento de mundo do leitor, associado ao conhecimento do tipo de texto proposto.

Svartholm (2014) cita também que as estratégias para construir a competência de leitura a partir dos textos devem ser fornecidas pelo professor e pelas explicações e traduções oferecidas. A percepção de estruturas de texto

recorrentes e esquemas de textos parecem ser úteis para o estudante de línguas para o desenvolvimento eficiente da "leitura", isto é, buscar por significados embutidos nestas estruturas nos textos. Estrutura de textos, esquemas e outras ferramentas para reconhecimento de gêneros podem, desta forma, ser vistos como guias para o estudante em sua busca por significados.

Lodi (2012) entende que a apropriação das práticas de letramento em Libras e a posterior aprendizagem da escrita (logo, a relação entre línguas) devam ocorrer, inicialmente, pela leitura, assim como o processo inicial de desenvolvimento de toda criança, que, desde o nascimento, é levada a ler o mundo, o outro e a procurar compreender os sentidos dos enunciados dos adultos ao seu redor e de suas expressões. E, no que tange ao desenvolvimento de linguagem e ao acesso às práticas letradas, da mesma forma que para a criança ouvinte, histórias mostram-se importantes para o início desse processo.

Assim, a participação das crianças em eventos de ouvir/ver e contar histórias e as interações verbais delas decorrentes pode favorecer a realização de suas leituras de mundo, atribuindo novos sentidos às suas vivências, a partir das referências socioculturais em que se constituíram, criando suas próprias histórias no diálogo entre o real e o imaginário (LODI, 2012, p. 21).

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo publicou em 2008 as Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, para que eles possam participar de práticas sociais que envolvem a Língua Portuguesa, além de elaborar hipóteses sobre o seu funcionamento. Este documento entende a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua, exercendo papel fundamental no processo de aprendizado da Língua Portuguesa, possibilitando, assim, a apropriação e a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, para que os alunos surdos possam atribuir sentido aquilo que leem e escrevem (SÃO PAULO, 2008).

Além disso, o documento dá importância sobre a oferta de textos de diferentes gêneros, visando à compreensão e o uso da Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008).

Visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. (SÃO PAULO, 2008, p. 16).

Desse modo, [Giroto, Martins e Mendonça \(2012\)](#) relatam que o aluno surdo deverá participar de atividades de interlocução, pela leitura de diferentes gêneros textuais, para que possa atribuir sentido ao que lê e, assim, constituir-se como leitor.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em três Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), localizadas na cidade de São Paulo. Atualmente, a escola 1 possui 47 alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. A escola 2 atende 166 alunos, sendo 3 surdo cegos, 35 deficientes múltiplos, 125 alunos com surdez severa e 3 com surdez leve/moderada. Já a escola 3 possui 73 alunos matriculados, e atende desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa 14 professoras do gênero feminino, que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), de diretorias da região de São Paulo, capital. As idades das professoras variam de 30 a 66 anos e a maioria atua na Educação Especial na área da Deficiência Auditiva/Surdez há mais de cinco anos. Para a identificação dos participantes, foram utilizadas as siglas P1, P2, P3 e, assim por diante. A Tabela 1 mostra a caracterização dos participantes.

Tabela 1 – Caracterização dos Participantes

Sigla	Gênero	Idade	Turma que leciona	Tempo na Ed. Especial	Tempo na DA/Surdez
P1	F	Não consta	1º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P2	F	37 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P3	F	30 anos	2º ano	Até 1 ano	Até 1 ano
P4	F	48 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P5	F	66 anos	Não consta	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P6	F	41 anos	5º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P7	F	45 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P8	F	52 anos	4º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P9	F	Não consta	5º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P10	F	44 anos	Não consta	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P11	F	49 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P12	F	62 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P13	F	Não consta	2º ano	De 3 a 5 anos	De 3 a 5 anos
P14	F	35 anos	Alfabetização	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos

Fonte: Elaborada pelas autoras.

3.3 Instrumentos

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com nove questões abertas e fechadas, versando sobre o desenvolvimento da rotina de leitura no ambiente escolar por meio da Libras. As questões foram elaboradas pela pesquisadora, iniciando sobre o tempo de atuação dos professores na área da educação especial, a frequência que ocorre a leitura em sala de aula e a apresentação de diferentes gêneros durante essa rotina de leitura. Por fim, foram questionadas as adaptações realizadas nas atividades aos estudantes com DA/Surdez e se a leitura é considerada um recurso eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora nas escolas e combinado anteriormente com as coordenadoras, que ficaram responsáveis em apresentar os respectivos questionários aos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Após o prazo de 7 (sete) dias, as coordenadoras entregaram os questionários preenchidos à pesquisadora.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise de dados aconteceu considerando as palavras-chave em cada uma das respostas, buscando um agrupamento por temas semelhantes. Em alguns trechos foi utilizada a transcrição literal de algumas respostas de modo a ajudar a elucidar as conclusões alcançadas. A análise das respostas, seguiu a lógica do Mapa de Associação de Ideias de [Spink \(2010\)](#).

3.6 Procedimentos Éticos

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831 datado de 23 de fevereiro de 2017. Vale ressaltar que esta pesquisa respeita as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, registradas na Resolução nº 422 do CONEP.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas referentes às perguntas fechadas, pode-se dizer que os professores trabalham com a rotina de leitura com frequência,

apresentando diferentes gêneros aos estudantes surdos, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Análise das perguntas fechadas

Perguntas	Respostas
Você costuma ler para os estudantes com DA/Surdez?	14 (100%) respostas “Sim” Nenhuma resposta “Não”
Qual é a frequência da rotina de leitura?	1 (7,2%) resposta “1 vez por semana” - Nenhuma resposta “2 vezes por semana” 4 (28,5%) respostas “3 vezes por semana” 9 (64,3%) respostas “Todos os dias da semana”
Você apresenta diferentes gêneros aos estudantes com DA/Surdez?	12(85,7%)respostas “Sim, com frequência” Nenhuma resposta “Não” 2 (14,3%) respostas “Algumas vezes”
Os estudantes com DA/Surdez gostam que você leia para eles?	14 (100%) respostas “Sim” Nenhuma resposta “Não”
Durante a leitura, você costuma mostrar o livro (as imagens e o escrito) para os estudantes com DA/Surdez?	13 (92,8%) respostas “Sim” 1 (7,2%) não respondeu essa pergunta

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A partir da análise dos dados da tabela acima, observamos que as 14 participantes responderam que costumam ler para os estudantes com DA/Surdez. Entretanto, apesar das participantes terem o hábito da leitura, uma delas pratica essa rotina apenas uma vez por semana, 4 professoras fazem isso três vezes por semana e 9 professoras, todos os dias da semana.

Com base na pesquisa, defendemos que as crianças surdas devem ser submetidas a atividades que envolvam a leitura com frequência, com o objetivo de desenvolver comportamentos leitores, já que a leitura é considerada um recurso para o aprendizado da Língua Portuguesa. Para isso, podemos oferecer às crianças surdas, além da leitura, o contato e manuseio de livros, a organização de cantos de leitura e a visita à biblioteca para incentivar o interesse das crianças pela leitura.

Com relação à apresentação de diferentes gêneros, observamos que 12 professoras fazem isso com frequência (vide relatos abaixo), mas 2 participantes, apenas algumas vezes. A importância de expor os estudantes surdos à leitura de diferentes gêneros textuais faz com que eles aprendam o sistema da língua e amplie seu conhecimento no mundo letrado.

Receita, bilhete, livros, contos tradicionais, notícias. (P2)
Clássicos infantis, fábulas, história em quadrinhos, poemas e etc. (P3)
Todos previstos para o grupo presente nas orientações curriculares (contos, fábulas, lendas, poemas, textos instrucionais). (P10)
Depende do contexto e prática neste momento: Narrativa, Lista, Receita, Contos de Repetição. (P13)

Todas as participantes responderam que os estudantes surdos gostam do momento de leitura e, durante essa atividade, 13 professoras costumam mostrar o livro (as imagens e o escrito) aos alunos. Apenas 1 professora não respondeu essa pergunta. Na leitura de uma história, é importante que o leitor respeite o texto escrito e o traduza para a Língua de Sinais. Assim, os alunos surdos podem acompanhar, pelas imagens, a leitura feita pelo professor, que atuam como complemento à informação da história.

A análise das respostas abertas dos professores no questionário resultou em algumas categorias, a seguir:

4.1 Apreciação da leitura por parte dos estudantes com DA/Surdez

De acordo com os relatos das participantes P1, P2, P6, P9 e P12 os alunos com DA/Surdez têm interesse na leitura dos professores e curiosidade sobre a escrita.

Os alunos têm interesse na leitura do professor. (P1)
Questionam e pedem. (P2)
Eles têm interesse e curiosidade como os demais alunos. (P6)
Porque as crianças gostam de histórias, gostam de leituras, são curiosas. (P9)
Porque geralmente as famílias não sabem Libras e mal conseguem comunicar-se com seus filhos. As crianças têm curiosidade de saber o que está escrito. (P12)

Já as participantes P4, P8, P13 e P14 relatam que a leitura auxilia na aprendizagem da Língua Portuguesa, que é o objetivo central dessa pesquisa, e conforme afirma [Pereira \(2016d\)](#), a leitura se constitui como a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita.

Porque percebo que é através da leitura que os alunos DA aprendem a Língua e também adquirem a L2. (P4)
Pela informação, pela compreensão da língua. (P8)
Envolve o interesse, necessidade, repertório escolhido, pois permite que os mesmos tenham contato com o contexto escrito e o compreenda. (P13)
A leitura/contação de história é um momento de aquisição de L1, L2, fruição e oportunidade de abstrair, sonhar... (P14)

E as participantes P5, P7, P10 e P11 mencionam que através da leitura, os alunos imaginam, entendem e interagem com o mundo. [Pereira \(2016b\)](#) menciona que o conhecimento de mundo envolve tanto o conhecimento adquirido nas experiências e convívio em uma sociedade, como o conhecimento sobre o assunto do texto.

Para melhor entender o contexto em que ocorrem os fatos. (P5)
As crianças gostam de participar, interagir com o mundo. (P7)
A literatura é fonte de encantamento, conhecimento, reflexão, etc. (P10)
Porque assim como a leitura para crianças ouvintes dá “asas à imaginação”, para crianças surdas também. (P11)

4.2 Adaptações realizadas nas atividades para os alunos com DA/Surdez

A maioria das participantes mencionou a utilização de imagens, vídeos, figuras e materiais concretos, como estratégias e recursos visuais durante as atividades propostas. Em relação à contextualização visual do texto, para [Pereira \(2016b\)](#), ao contextualizar o texto com imagens, o professor contribui para que o estudante estabeleça relação do texto com experiências vividas, o que aumentará a sua atenção e o interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula.

Antecipação do texto, figuras e vocabulário. (P1)

Depende, na maioria das vezes, fantoche, imagens e os sentidos. (P2)

Às vezes, utilizo fantoche. (P3)

Imagens, vídeos, ampliação, cores. (P5)

Utilizamos a pedagogia visual, recursos midiáticos para apoio. (P6)

Visual (P7)

As imagens são apresentadas com imagens e Libras. (P8)

Desenhos, imagens, material concreto. (P9)

Uso de recursos visuais como Datashow, Power point, filmagens, filmes. (P11)

Várias. Exemplo importante o uso de imagens, sinais que tenham fluência na língua, pois a entrada do “aprender” é no visual. (P12)

Antes de iniciar o trabalho com a leitura, faço uso de estratégias visuais: imagens com título, pesquisa na internet para estimular a vontade de ler. (P13)

A participante P4 faz adaptações de acordo com as necessidades dos estudantes.

De acordo com sua necessidade e dificuldade de aprendizagens, trazendo sempre novos desafios para superarem. (P4)

Já as participantes P10 e P14 utilizam a Libras como apoio para a interpretação e exploração dos textos.

Acompanhamento da interpretação em Libras. (P10)

Eu traduzo todo material utilizado, pois em sua maioria, estão em LP. Após a contação, dependendo da proposta pedagógica, exploro vocabulário, tais como: título, nome dos/das personagens, etc. (P14)

4.3 Exemplos de atividades na rotina de leitura

As participantes P1, P2 e P8 trabalham com o reconto, dramatização e sequência de cenas para que os estudantes surdos possam compreender o contexto da história.

Reconto, dramatização. (P1)

Sequência de cenas, o antes o agora e o depois. (P2)

Leitura da história (em Libras), dramatização, descrição das cenas. (P8)

Já as participantes P3, P4, P9 e P11 fazem um reconhecimento do vocabulário para facilitar a compreensão do texto por parte dos alunos.

Reconhecimento das palavras, relacionar imagens das histórias com palavras. (P3)

Questionamentos sobre os personagens, tema e a funcionalidade do texto. (P4)

Utilização de imagens, desenho do vocabulário desconhecido para facilitar a compreensão. (P9)

Para a leitura de um texto, por exemplo, grifo ou deixo em negrito palavras-chave para melhor: identificação, apresento o texto no telão e leio junto com as crianças, depois fazemos discussão do conteúdo. (P11)

A participante P13 tem a preocupação de fazer uma sondagem nos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da história que será apresentada.

Narrativa/Contos Clássicos, apresento o título e peço aos alunos para contarem o que conhecem, depois parto para as imagens e ao final o escrito. (P13)

Por fim, as participantes P10 e P12 relatam a apresentação de cada página do livro aos estudantes surdos e trabalham com o sentido da história e não com palavras isoladas. Para Pereira (2016a), se é pela leitura que os surdos vão aprender a língua majoritária, a preocupação do professor deve pautar-se em possibilitar acesso a textos e não a palavras isoladas.

Apresentação de cada página do livro, garantindo o acesso à Língua Portuguesa escrita e imagens, devidamente acompanhada da interpretação em Libras. (P10)

Primeiro leio o livro sozinha, entendo a história e “coloco” cada parágrafo ou partes importantes em Libras e sinalizo o sentido da informação da história. Nunca palavra por palavra. (P12)

4.4 A leitura como um recurso eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa

De acordo com os relatos abaixo, observamos que a rotina de leitura aos estudantes surdos é primordial para o aprendizado da Língua Portuguesa na

modalidade escrita e para que os surdos possam ser inseridos no mundo letrado.

Sim, a leitura é sempre importante. Sem leitura o aluno não escreve. (P1)

Sim, porque é através da leitura que eles adquirem a L2, necessita de contato com livros. (P4)

Sim, subsidia para a inserção no mundo que é letrado. (P6)

Como para qualquer criança ouvinte, o surdo se beneficia do aprendizado da Língua Portuguesa através da leitura de diversos gêneros textuais. (P8)

Sim, pois é a porta de entrada para a língua portuguesa na modalidade escrita que é a proposta de atuação da escola bilíngue. (P10)

Sim, porque o aluno em contato com a leitura aprende a ter uma postura leitora, está em contato com o mundo letrado, e compreende o significado e a importância que a Língua Portuguesa tem na vida e para a vida, aprende a função social da LP em sua e na vida das pessoas. (P11)

Sim. Porque ele lendo começa a perceber a estrutura da Língua Portuguesa na modalidade escrita, ajudando-o a perceber a função social da escrita. (P12)

Fundamental, para que eles possam se apropriar cada vez mais das práticas de leitura e escrita contidas na sociedade. (P13)

[Fernandes \(2006\)](#) corrobora com os resultados expostos acima quando afirma que a única via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os surdos, aprender a escrita significa aprender língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. [Goulart \(2006\)](#) também destaca que crianças que participam desde cedo de atividades que privilegiam atos de leitura e de escrita, a partir de histórias ou da visualização do contato dos seus familiares com a linguagem escrita, chegam à escola sendo capazes de perceber a função social da mesma. Corrobora também com os resultados dessa pesquisa a constatação de [Schemberg, Guarinello e Santana \(2009\)](#) acerca da importância de proporcionar um trabalho com a leitura e escrita para privilegiar práticas significativas com a linguagem certamente irá refletir na maneira como o surdo irá se constituir como leitor e autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sobre o planejamento e frequência em que ocorre a rotina de leitura aos alunos surdos, o desenvolvimento desta pesquisa nos levou a elaboração de um questionário, que permitiu atingir os objetivos propostos. A maioria das respostas dos questionários nos levou a constatar que os professores trabalham com a leitura e com a apresentação de diferentes gêneros aos estudantes surdos, entretanto, algumas participantes ainda não faz esse trabalho com muita frequência.

As pesquisas nos levam a concluir que a leitura é o caminho para que os estudantes surdos possam aprender a Língua Portuguesa, mas para que isso ocorra, eles precisam do apoio de um professor fluente na Libras e na Língua Portuguesa. E os estudantes precisam também ter domínio da Libras para que o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita ocorra gradualmente. Assim, espera-se que os estudantes surdos se tornem leitores autônomos, capazes de compreender diferentes textos e elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. À medida que os estudantes vão tendo a oportunidade de conhecer diferentes gêneros textuais, o conhecimento deles sobre a língua vai se ampliando e, dessa forma, suas produções vão ganhando mais elementos da Língua Portuguesa.

Isso nos leva a considerar que é necessário capacitar os professores sobre a importância da rotina de leitura aos estudantes surdos, desde a Educação Infantil, para que eles tenham acesso ao mundo letrado. Por fim, novos estudos sobre esse assunto poderão surgir com outros instrumentos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. F. *Práticas de Ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos*. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_100134_maly.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2017.

BAPTISTA, M. M. B. S. Alunos surdos: aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa. *Actas do I EIELP. Exedra*, Coimbra, v. 9, p. 197-208, 2010. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/02/18-MadalenaBatista.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em 06 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CARNEIRO, R. U. C.; SCHIAVON, D. N.; CAPELLINI, V. L. M. F. *Breve Relato Histórico sobre Pessoas com Deficiência Auditiva/Surdez e as Implicações Educacionais*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016. Trata-se do texto 1 da disciplina 1 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Acesso em: 25 fev. 2017.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.18-19, p. 32-41, dez./jul. 2002-2003.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; MENDONÇA, E. M. A escola e a formação de leitores surdos na perspectiva bilíngue. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2012, p, 133-152. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af->

v7_obraindividual_giroto_martins_berberian_2012-pcg.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2017.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-462, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v11133.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

LIMA, A. G. B. O Conceito de 1ª e 2ª Línguas e a Aquisição da Língua Portuguesa como L2. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, v. 10-11, 2005. Disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/533832/revista-arqueiro-n%C2%BA11>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento In: GIROTTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2012. p. 133-152. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v7_obraindividual_giroto_martins_berberian_2012-pcg.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2017.

MOURA, D. R. *O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14016/1/Debora%20Rodrigues%20Moura.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

PEREIRA, M. C. C. *Ensino da Língua Portuguesa para Surdos*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016a. Trata-se do texto 2 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PEREIRA, M. C. C. *Leitura e Surdez*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016b. Trata-se do texto 4 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto3.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2017.

PEREIRA, M. C. C. *Ensino de Língua para Surdos*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016c. Trata-se do texto 1 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252174/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

PEREIRA, M. C. C. *Ensino e Aprendizagem da Escrita*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016d. Trata-se do texto 3 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252172/3/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto4.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P. O. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.2, p.251-268, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/06.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPINK, M. J. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 33-50, 2014. Edição Especial.

*Recebido em 07 de julho de 2017
Aprovado em 06 de dezembro de 2017*

Para citar e referenciar este artigo:

FERREIRA, Daniela Alves; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Leitura para estudantes surdos: um recurso para o aprendizado da língua portuguesa. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 2, p.199-224, 2017. ISSN 2525-3476.