

SALA DE RECURSOS

REVISTA

SALA DE RECURSOS REVISTA. Rio de Janeiro. Editora Leia Brasil, v.3, n.1, jan - jun de 2022. Disponível em: www.saladerecursos.com.br

P	T	I	A	D	E	O	F	A
D	Y	O	R	I	G	G	E	P
A	L	N	G	2	M	T	C	G
D	C	T	H	L	O	P	U	Z
L	Ã	O	A	E	I	X	O	M
F	M	A	H	X	Z	O	M	D
G	W	D	X	I	A	E	M	O
I	O	Z	C	A	W	R	Ç	U

POSSÍVEIS INTERVENÇÕES
EM CONTEXTOS ESCOLARES



PARCEIROS



CEF QUEIMA LENÇOL



WWW.TUDAQ.COM



Aqui cabemos todos



GERENCIAMENTO
DE DADOS



EAD.CAFUBIRALITERARIA.COM.BR



www.garcialorca.com.br



GREEN: PLATAFORMA
EUCACIONAL AEE

Índice

SEÇÃO ENTREVISTAS 6



GESTOR: O PONTO ESTRATÉGICO

IONE TEIXEIRA SANTANA

O ATIVISMO E A MATERNIDADE : CLÁUDIA E GABRIELA

CLÁUDIA ABEL

O ATIVISMO E A MATERNIDADE : UMA LINDA HISTÓRIA

ELEMREGINA MORAES EMERGENÍDIO

A INCLUSÃO É A MELHOR ALTERNATIVA SOCIAL

ISRAEL FERREIRA BEZERRA SOUSA

SEÇÃO ARTIGOS..... 28



DISLEXIA: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES EM CONTEXTOS ESCOLARES

MARCELLE REGINA DA SILVA CAMARGO

ACESSO AO SISTEMA DE SAÚDE NA PERCEPÇÃO DE SURDOS, SURDOCEGOS E PROFISSIONAIS

MARISA DIAS TELLECHEA

FATIMA ALI ABDALAH ABDEL CADER-NASCIMENTO

KENNEDY BEZERRA DA CUNHA

THALIA ARAÚJO FERREIRA DOS SANTOS BARROS

LORRAYNE DE MORAES NORA

ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

KARINE FREITAS DE PAIVA CARDOSO



JOGOS EDUCATIVOS AUXILIANDO NA APRENDIZAGEM EM ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

SANDRA SOARES DA LUZ.



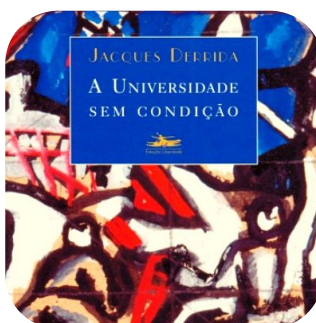
QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DE UM ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

RACHEL SOUZA RABELO

POLÍTICA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS: APRENDIZAGEM DE PSL - LSB

Eurípedes Rodrigues das Neves

SEÇÃO IDEIAS: PROJETOS ESPECIAIS..... 97



CONVERSANDO UM POUCO SOBRE O DERRIDA E SUA OBRA A UNIVERSIDADE SEM CONDIÇÃO TRADUZIDO POR EVANDRO NASCIMENTO EM 2003.

EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO

PROJETO JORNAL ONLINE: SALA DE RECURSOS CEF 08 SOBRADINHO - DF

JOSÉ MARCOS DA ROCHA SILVA

Expediente



Editores Científicos:

Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento, UnB.

Doutora em Educação Especial pela UFSCar, São Paulo, 2004.

<http://lattes.cnpq.br/9235531902125074>

Sebastiana Geny dos Santos Amorim, SEEDF. (*in memoriam*)

Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Sul de Santa Catarina – UNISUL - Tubarão/SC, 2010

<http://lattes.cnpq.br/4585797897744073>

Eurípedes Rodrigues da Neves, SEEDF.

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2017.

<http://lattes.cnpq.br/2341940544410287>

Bárbara Pereira Alencar da Rocha, SEEDF.

Doutoranda no Departamento de Literatura/PósLit no Instituto de Letras da UnB.

<http://lattes.cnpq.br/1593472119491222>

Editor Executivo:

Luciana Reis Pereira, SEEDF.

Especialista em Educação inclusiva pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009.

<http://lattes.cnpq.br/0237993615916519>

Comitê Editorial:

Edilene Francisco de Carvalho, SEEDF.

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília, UnB, 2021.

<http://lattes.cnpq.br/9550173440850528>

Eliane Maria dos Santos Lima, S.E. POMBOS - PE

Mestranda em Ciências da Educação/Universidade Grendal, Estados Unidos da América, Flórida, 2021.

<http://lattes.cnpq.br/4203912721231225>

Editores Assistentes:

Ray Oliveira, SEEDF.

Especialista em Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília, Brasília, 2008

<http://lattes.cnpq.br/9522638162652715>

Rachel Rabelo, SEEDF.

Especialista em Informática na Educação pela Universidade de Brasília, Brasília, 1999

Revisão Gramatical: Márcia Andelo, SEEDF

Jornalista e Consultor: William Weber MTB – RJ 12.674 (*in memoriam*)

Audiovisual : Lunna Mara.

Design e Marketing: Aline Cardoso Weber

Relações Institucionais: Ray Oliveira

Libras: Alyne Oliveira e Cristiane de Araújo Martins Vieira.

Diagramação: Willians Celestino e Diêgo Santos

Editorial



EM MEMÓRIA DE WILLIAN CARDOSO WEBER

Aline Weber

Nesta 4ª edição da Sala de Recursos Revista temos a honra de homenagear o jornalista voluntário, William Weber, o qual acreditou no escopo da ideia e em seu incrível propósito. Ajudou-nos a implementar o projeto da Revista que ainda estava como esboço no papel e dar vida a ele. No mês de fevereiro completou-se quatro meses de sua partida devido a uma metástase de câncer que o acometeu.

Com sua vasta experiência jornalística, seu amor pelo ofício e sua reputação ilibada, trazia em seu currículo veículos de comunicação tradicionais como Jornal do Brasil, além de revistas temáticas e outros projetos. Dentre alguns citamos a Revista Guandu Conhecimento, Revista Seaerj Hoje - ligadas aos temas do meio ambiente, engenharia e arquitetura -, assim como uma das suas últimas contribuições em que ele teve a felicidade de estar presente, Sala de Recursos Revista.

William tinha em sua essência e fazia questão de preservar qualidades como: caráter, honestidade, disciplina, força, garra, dedicação e humor. Mesmo aos seus 82 anos e já com a doença fazia questão de trazer essa vivacidade, tanto na questão física, quanto na sua capacidade mental. Amava a vida e demonstrava isso a todo instante.

Para quem fica, ele deixa o legado de extrema competência. Nos deixa estupefatos de como a vida no sentido maior da palavra deve ser vivida até seu último instante. Deixou registrado na história, matérias de extrema importância para a sociedade. Fazia questão de exaltar a importância da inclusão e do progresso.

Agradecemos a todos os professores e voluntários pelo espaço concedido ao tentar falar um pouco da jornada de vida desse cara especial. Eu como filha caçula e - também - como participante voluntária na área de marketing da Sala de Recursos Revista - assim como meus irmãos e mãe agradecemos com todo nosso coração o carinho de todos e podemos dizer que o desejo dele é o nosso também.

Que a Sala de Recursos Revista tenha vida longa e mostre cada vez mais sua importância no cenário da educação especial e inclusão escolar. Que o lema da Revista Faça o Bem! Pense e faça coisas boas! Continue vibrando para o positivo e fazendo a diferença na vida das pessoas.



GESTOR: O PONTO ESTRATÉGICO

IONE TEIXEIRA SANTANA



Ione Teixeira Santana é uma pessoa que tem trilhado o caminho da educação, é professora, gestora e mãe de Yuri. Ione nos conta um pouco do trabalho na Educação Infantil, do papel da educação, das adaptações dos materiais e da importância da qualificação para efetivação da escola inclusiva. Ione nos leva a refletir sobre a importância do acolhimento em uma escola inclusiva. Esta conversa com a professora Ione - nos permitiu ampliarmos os horizontes

da nossa série de entrevistas com os **GRANDES GESTORES** das escolas públicas do Distrito Federal, aprofundar o debate sobre os cenários possíveis para educação e as oportunidades que virão para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Com generosas palavras, ela nos faz voltar a acreditar em “ fazer o bem e promover o outro são as coisas certas e que devemos fazê-las.

SR: Atualmente você é a gestora do JILC – Jardim de Infância Lúcio Costa Brasília/DF. Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória na educação.

IONE TEIXEIRA SANTANA Formada em Pedagogia (IESB), trabalhei na SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) primeiramente como contrato temporário, depois passei em concurso na Cidade Ocidental/GO como professora regente, no entanto, como já tinha prestado concurso em Brasília, acabei tomando posse na SEEDF em 2013, atualmente sou gestora do JILC (Jardim de Infância Lúcio Costa).

“FALTA AMOR!”

IONE TEIXEIRA SANTANA

SR: SR: Você considera o JILC uma escola inclusiva? Quais adequações você considera fundamentais para o processo inclusivo?

IONE TEIXEIRA SANTANA: No JILC, temos hoje quase 20 alunos incluídos com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), DI (Deficiência Intelectual), DMU (Deficiência Múltipla), DA (Deficiência Auditiva), ED PREC (Educação Precoce) e DF (Deficiência Física). Foi de acolhimento, compreendendo sua unidade na diversidade, de modo que buscamos a participação e o progresso de todos, bem como adotando novas práticas. Aqui, cabe ressaltar, que foi uma grande demonstração de que o papel da educação é inigualável e insubstituível.

SR: A Educação infantil é a primeira etapa da educação básica, logo é o um momento delicado, no qual, muitas vezes aparecem, pela primeira vez, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência e um diagnóstico precoce pode facilitar o processo escolar. Você considera que as políticas públicas destinadas à educação infantil são funcionais e eficientes para esses casos ou estão distantes da realidade escolar?

IONE TEIXEIRA SANTANA: Como já mencionado na resposta anterior, os professores estão sempre atentos e preparando atividades adaptadas às necessidades e aos interesses que as crianças com deficiências demonstram, além de atendimentos semanais na Sala de Recursos.

SR: O JILC é uma escola com inúmeros estudantes com necessidades educacionais especiais. Quais as síndromes e deficiências encontradas? Como foi o AEE - Atendimento Educacional Especializado durante o período remoto da pandemia?

IONE TEIXEIRA SANTANA: As professoras identificam com facilidade, se adaptando e se aperfeiçoando. Existem muitas ferramentas, bem como políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e processo de ensino aprendizagem no segmento da educação infantil, visando ao atendimento de crianças com deficiências. No entanto, ainda falta qualificação de recursos humanos que atendam às necessidades educacionais das crianças com necessidades especiais e ainda falta investimento em acessibilidade.

SR: Você é mãe de um aluno com BV – Baixa visão. Quais são os desafios na jornada educacional do seu filho?

IONE TEIXEIRA SANTANA: Meu filho teve um descolamento de retina aos 3 anos de idade e, infelizmente, perdeu a visão do olho esquerdo. Com a DVM (Deficiência Visual Moderada) tivemos que adaptar cadernos em tamanho A3.

SR: A educação inclusiva encontra-se em processo de construção e consolidação, historicamente o que tínhamos era um quadro educacional excludente. O que você percebe, como gestora, que ainda falta nessa construção para garantir acesso, permanência e promoção ao ENEE – Estudante com Necessidade Educacional Especial?

IONE TEIXEIRA SANTANA: Falta amor!

SR: Qual o papel da escola, da família e do Estado no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial?

IONE TEIXEIRA SANTANA: Têm papéis complementares no processo de ensino e aprendizagem. A escola é responsável por estimular a socialização e proporcionar o acesso ao conhecimento. A colaboração, parceria e confiança da família são fundamentais.

SR: Na educação infantil, é desenvolvida a base para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global de um aluno. Uma boa estruturação na educação infantil oportuniza um desenvolvimento posterior pleno. O que a equipe pedagógica e a equipe gestora do JILC têm feito para desenvolver melhor essa base com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

IONE TEIXEIRA SANTANA: O primeiro passo foi conhecer e acolher cada família, buscar a participação e parceria de todos. Assim, por meio de diálogos e utilizando todos os recursos disponíveis na Unidade Escolar, estamos desenvolvendo e, já temos muitas histórias de avanço e sucesso, inclusive no processo de ensino e aprendizado de crianças com deficiências, claro que cada história com suas singularidades e potencialidades.



Ione Teixeira Santana é Licenciada em Pedagogia, Bacharel em Ciência da Educação, pós graduada em Educação Infantil e Direito público, cursando atualmente Direito. É professora da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 8 anos e atualmente encontra-se no cargo de gestora do JILC (Jardim de Infância Lúcio Costa, Guará-DF).



GESTOR: O PONTO ESTRATÉGICO
CLÁUDIA ABEL



Cláudia Abel é mãe de Gabriela, jovem com 23 anos, que tem Síndrome de *Prader Willi*. Gabriela é um exemplo nacional de como a dedicação e empenho de uma família podem refletir em autonomia e desenvolvimento. Aqui Cláudia nos conta um pouco da rotina familiar que consolidou essa história de sucesso de Gabi. Escritora e autora do livro - *Síndrome da Fome - Um olhar materno sobre a Síndrome de Prader-Willi*, ela compartilha os desafios e vitórias da filha, mãe otimista que vê no caos de

uma síndrome e no preconceito de uma sociedade, a oportunidade de escolher outros caminhos que sejam mais leves e felizes. Por meio de sua vivência, busca contribuir com a construção de histórias de sucesso de outras mães de Prader. Impossível não se emocionar.

SR: Quem é a Cláudia Abel?

CLÁUDIA ABEL: Eu sou uma mulher de 48 anos, casada com Salatiel há 28 anos, mãe da Gabriela de 23 anos e Guilherme de 18 anos. Tem como missão pessoal compartilhar os desafios e vitórias de sua filha que tem a SPW. Mãe otimista que vê no caos de uma síndrome e no preconceito de uma sociedade, a oportunidade de escolher outros caminhos, que sejam mais leves e felizes. Por meio de sua vivência, busca contribuir com a construção de histórias de sucesso de outras mães de Prader.

“CAMINHOS MAIS LEVES E FELIZES”

CLÁUDIA ABEL

SR: Como você soube que sua filha Gabriela tinha SPW - Síndrome de *Prader Willi*? Você conhecia a Síndrome?

CLÁUDIA ABEL: Nunca imaginei um dia ter que mudar totalmente meu olhar para a comida, pois nunca tive contato com essa síndrome. A comida hoje tem um papel muito além da nutrição na minha família. A Gabriela foi diagnosticada aos dois anos de idade com a SPW pelo Hospital Sarah Kubitschek, mas desde o nascimento precisou ser acompanhada devido às limitações que a síndrome impõe a qualquer indivíduo que a tem, como hipotonia, dificuldade para sugar o seio materno e a ausência de choro ao nascer.

SR: Conte-nos um pouco sobre essa síndrome e como se manifesta.

CLÁUDIA ABEL: É uma síndrome muito complexa, que além da compulsão alimentar, traz outras séries de limitações. A SPW foi descrita em 1956 e foi caracterizada pela deleção de um ou mais genes em uma região específica do cromossomo 15 paterno, cuja nomenclatura é 15q11-13 e tem como sintomas mais comuns: a hipotonia do recém-nascido, as complicações para alimentar no início da vida, a fraqueza do choro. As crianças e jovens podem apresentar também dificuldade de interação social, obsessões, furto de alimentos, agressividade, sintomas psicóticos, ansiedade, automutilação e a compulsão alimentar.

SR: Recentemente você lançou o livro: *Síndrome da Fome – Um olhar materno sobre a síndrome de Prader-Willi*. Qual o seu objetivo ao escrever o livro? O que podemos esperar nessa leitura?

CLÁUDIA ABEL: Meu objetivo é o de contribuir com a construção de histórias de sucesso de outras mães de Prader. No livro podem esperar acolhimento a todas as pessoas que tem ou que convivem com alguém com a SPW. A nossa jornada de mães é dura, pois são muitos transtornos ao mesmo tempo. Não temos que lidar só com a fome incessante, mas também os comportamentos e transtornos que a privação de comida gera. Por isso, meu intuito foi o de tornar público o que nossa família vinha fazendo que estava dando certo com a Gabriela. Ressalto que não busco no livro apresentar fórmula mágica para eliminar os desafios, nem teria essa pretensão, mas sim de compartilhar o porquê profissionais citam a Gabriela como referência nacional na SPW, seja pelo peso, pelas conquistas e por tudo que vem realizando. Por outro lado, aqueles que não convivem com a SPW podem esperar empatia, pois apresento no livro que as mães atípicas não são vítimas da sociedade, o preconceito existe e sempre encontramos pessoas dispostas a nos ajudar e outras não e está tudo bem. Mas eu escolho focar nas pessoas boas de coração, eu prefiro o lugar de protagonista da minha história e decidir o que vai afetar a mim e minha família, já que a nossa rotina vai se manter com ou sem a aceitação dos outros. Eu ao longo destes 23 anos encontrei

nosso lugar de conforto, onde eu e minha filha encaramos a vida de outra forma, mais leve e com mais amor.

SR: Gabriela hoje tem 23 anos e é um exemplo de determinação, desenvolvimento e dedicação em diversos setores. Como foi a trajetória escolar da Gabriela? Quais foram os desafios e como os tem superado?

CLÁUDIA ABEL: Eu costumo separar a SPW da Gabriela, elas estão interligadas, mas ao mesmo tempo são tão diferentes. Fica nítido para mim quem é a minha filha sem a SPW. Quando consegui perceber isso, com erros e acertos, risos e lágrimas, tudo ficou mais leve. Hoje vejo o quanto a Gabriela tem um amor próprio gigante, pois tudo que é para ela é prioridade, seus estudos, sua atividade física, sua alimentação e seus compromissos. Cada etapa que venceu foi mérito dela, estávamos lá apenas como coadjuvantes. Nada dela veio com facilidade, desde o se alimentar (no início da vida foi no conta gotas por não conseguir sugar) e também no andar, que aconteceu aos três anos por meio de muita estimulação e equoterapia alcançou seu objetivo. Ela é de fato uma vencedora por ter atitudes e ações que a levaram e a levam a conquistar todos os seus sonhos.

SR: A SPW é considerada uma doença rara. As escolas por onde ela estudou conheciam a síndrome? Estavam preparadas para incluí-la? Fizeram adequações curriculares?

CLÁUDIA ABEL: Infelizmente não. A Gabriela teve oportunidade de estudar em duas escolas, uma pública e outra privada. Até o ensino fundamental I foi diferenciado, mesmo com os desafios cotidianos e principalmente com as dificuldades na socialização, nos saímos bem. Mas a partir do ensino fundamental II, quando precisamos mais da escola, devido ao ritmo das aulas, quantidade de matérias, o aumento considerável no número de professores, não tivemos suporte. Nem diria por desinteresse, mas por falta de conhecimento mesmo em como trabalhar a inclusão e adaptação dos materiais e provas. Em alguns momentos, devido à minha formação em letras e por ser mãe ativa e engajada, eu adaptava algumas provas ou sugeria adaptações. Mas gostaria de destacar que na escola pública, do segundo ao terceiro ano do Ensino Médio, Gabi teve apoio da sala de recursos e foi um acolhimento muito importante para ela, vimos no trabalho profissionais de fato com qualificação para lidar com as adversidades que a inclusão de fato exige.

SR: Como a família e a sociedade podem contribuir para o desenvolvimento da pessoa com a síndrome?

CLÁUDIA ABEL: Primeiro confiando nas mães. Um fato muito desgastante para nós e a não credibilidade quando dizemos que nossos filhos não podem comer isto ou aquilo. Acreditem, eles realmente não podem. Talvez uma bala ou um chocolate a mais não irá afetá-lo naquele momento,

mas você está incentivando nele um novo hábito e toda vez que ele te ver ou for naquele lugar teremos que administrar conflito dele não entender porque naquele dia pôde e hoje não pode. Hoje mesmo tive relato de uma mãe que o filho saiu de casa com o cartão da família foi a uma pizzaria e comeu até não poder mais, passou no mercado comprou muitas guloseimas, mas graças a Deus foi resgatado, no dia seguinte ele já pesava 04 kg a mais. O metabolismo deles é bem aquém do nosso e jovens estão morrendo cedo pelas complicações que a obesidade geram, pois não conseguem parar de comer. Então se vir uma mãe negando comida ao filho, olhe duas vezes, não julgue, pode ser a mãe de um jovem com prader tentando garantir a sobrevivência do filho.

SR: Quem é a Gabriela hoje? Quais atividades desenvolve e com qual nível de autonomia?

CLÁUDIA ABEL: Gabriela hoje é uma jovem linda, cheia de energia. Tem 23 anos, 1,55 de altura e pesa 48 kg. É alfabetizada, concluiu o ensino médio e um curso técnico em eventos pelo IFB. Desempenha vários papéis de irmã, filha, estudante, namorada e profissional (ajuda o pai a organizar os documentos da contabilidade). É cheia de vida, gosta de sair, andar no seu triciclo, passear com seus cachorros. Tem projetos de ficar noiva e se casar em breve. Namora com Luisinho há 04 anos, ele também tem SPW, mora em São Paulo e fazem muitos planos juntos. Ela tem autonomia relativa em face ao lugar de destaque que a comida tem na vida dela, até mesmo de colocá-la em risco, mas os cuidados diários, ela realiza sozinha. Gabi precisa sempre de supervisão para atividades fora de casa, pois não tem maturidade para tomar decisões, que garantam sua segurança.

SR: O que muda na rotina familiar quando se tem um filho com SPW? Quais adaptações e cuidados?

CLÁUDIA ABEL: Muda tudo, a comida tem um lugar cultural em nosso país. Gostamos de nos sentar à mesa receber as pessoas, em viagens queremos comer em lugares diferentes e comidas gostosas. Quando se tem alguém com SPW, isso não é mais possível. A pessoa com SPW não pode ter acesso à comida, pois ela não consegue parar de comer e precisa de ajuda para isso. Aqui na minha casa, conseguimos controlar porque a Gabi não entra na cozinha, as portas são trancadas, não deixamos resto de comida no lixo externo da casa, nem comida exposta. Isso ajuda muito a pessoa a melhorar seu autocontrole. Outro fator importante é organizar os horários das refeições para que a pessoa saiba quando vai comer, isso ameniza a ansiedade. As terapias também são um ótimo recurso, pois devemos ocupar o máximo possível o dia para que eles tirem o foco da comida.

SR: Que mensagem você deixaria para as famílias que possuem algum membro com SPW?

CLÁUDIA ABEL: Eu diria, parabéns você está indo bem! Continue, não se sinta mal em negar comida a uma pessoa com *Prader*, pois essa negativa é a nossa maior prova de amor para eles. Eu percebo que cada pessoa faz o seu melhor com os recursos que tem. Não podemos olhar para o outro e comparar nossos resultados, até porque cada um vive num contexto diferente. A SPW é muito complexa, com várias consequências, então cada uma de nós tem dado o nosso melhor.



@sucessospw e @claudia_abel.rocha

CLÁUDIA ABEL: nascida em Brasília-DF, casada com Salatiel Rocha, mãe de Gabriela Abel, 23 anos e Guilherme Abel, 18 anos. Formada pela Universidade Federal de Viçosa-MG em Letras Francês, pós-graduada pela Fundação Getúlio Vargas em Gestão de Pessoas e pela Universidade Católica de Brasília em Planejamento e Gestão Empresarial. Escritora e autora do livro *Síndrome da Fome: um olhar materno sobre a Síndrome de Prader Willi*, voluntária na Associação Brasileira da Síndrome de *Prader Willi* - SPW Brasil, instituição que apoia pais e cuidadores da SPW.



GABRIELA ABEL: tem 23 anos, já concluiu o ensino médio e auxilia o pai no escritório de contabilidade, estuda inglês, faz atividades físicas diárias além de pedalar. Como aluna é dedicada, interessada, atenta e participativa, possui excelente raciocínio lógico, está constantemente motivada e aberta a novas aprendizagens, retém o conhecimento e o aplica corretamente com total autonomia. É colaborativa e auxilia os colegas constantemente. Gabriela surpreende sempre, aprende cada dia com mais facilidade

Pitágoras_Oliveira



O ATIVISMO E A MATERNIDADE : UMA LINDA HISTÓRIA

ELEMREGINA MORAES



Elemregina Moraes Emergenídio é Pedagoga, possui pós graduação em EAD e Docência do Ensino Superior, Psicopedagoga atuando na função de itinerante da surdocegueira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, articulando e apoiando estudantes surdocegos e professores na função de guia-intérpretes. Atualmente é presidente da Associação de Surdocegos de Brasília, membro do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, da Abrapasem e da APADA-DF. Incansável no apoio ao direito

e melhoria da vida da pessoa com deficiência, principalmente do surdocego e surdo. Elem, como é conhecida entre os colegas de trabalho, exerceu cargos de chefia e foi diretora das deficiências sensoriais, contribuiu na elaboração e execução da Orientação Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal no ano de 2010. Colaborou na construção do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF em 2013. Elemregina é a mãe militante, participativa e amorosa de dois rapazes: Iury, seu primogênito, que é surdocego, e Saulo, que é surdo.

SR: Os profissionais da Secretaria de Educação na área das deficiências sensoriais conhecem Elemregina, seja por seu trabalho, enquanto chefia dessa diretoria, seja atualmente como itinerante e, principalmente, como mãe do Yuri e do Saulo. Gostaríamos de saber de você: quem é a Elem?

ELEMREGINA: Sou uma pessoa sonhadora. Que sonha em realizar muita coisa ainda! Tenho convicção de que já realizei algumas, principalmente, algumas prioridades, enquanto mãe de dois filhos com necessidade especiais, que não são tão comuns na vida cotidiana. Contudo, essas prioridades foram e são fundamentais na minha vivência na maternidade e, eu não posso trocá-las. Sou uma pessoa que estuda bastante, sou versátil. Procuro me adaptar muito facilmente às questões e penso que isso facilitou muito minha vida. Choro muito sozinha, me faço de forte no convívio com colegas e com a família. Não demonstro me emocionar facilmente na frente dos outros

ou em situações de dificuldades. Mas sou uma pessoa frágil. Desconheço muita coisa, vou aprendendo empiricamente, no dia a dia com as demandas dos filhos e no meu trabalho como itinerante da surdocegueira. Desse modo, me proponho em fazer análises e testes no campo profissional e familiar. Acho-me uma mulher comum, que possui necessidades e vontades. Pergunto-me constantemente sobre como conduzir minhas vivências com meus filhos e, por isso, faço projeção para o futuro. Embora eu viva o presente, o aqui e agora com muita intensidade, estou sempre pensando no futuro. Acho-me mais ou menos como uma mutante.

SR: Agora que já sabemos da pessoa Elemregina, queremos conhecer um pouco sobre a mãe. Como recebeu os diagnósticos da deficiência dos seus filhos? O que mudou quando teve de organizar a vida com dois filhos com deficiência? Como é ser mãe de um filho surdocego e de um filho surdo?

ELEMREGINA: Ser mãe de um filho surdocego e um surdo é um contexto bem difícil. Saber sobre a surdocegueira do meu primogênito e a surdez do meu caçula não foi fácil de lidar. Passou muita coisa na minha cabeça. A questão vem em uma pergunta carregada de sentimentos conflitantes. O que deu errado, o que fiz de errado? O pensamento parece uma bigorna com marteladas insistentes e a sensação de que algo deu errado. É um momento de luto e de dor. Um sentimento de que o erro foi nosso, principalmente, me perguntava se tinha feito algo que não devia. A pergunta fica destruindo nosso coração. Então sempre acreditamos que deu errado. Esse é um período bem difícil. Precisei criar um sistema de viver essa vida com essas deficiências. Não é que precise mudar tudo, a mudança vai sendo ajustada lentamente. Tinha certeza de que eles iam necessitar do meu apoio. Isso estava muito tranquilo e organizado na minha consciência, como qualquer outra mãe. Dessa maneira, o sistema de como ajudá-los foi se conduzindo diante da demanda deles. No princípio, foi exaustivo conciliar trabalho com a mãe e os afazeres da vida familiar. Hoje eles precisam menos de mim do que antes. O Saulo é mais independente, meu filho mais novo. Ele já dirige, tem vida própria. Faz diversas atividades da vida diária por conta própria e com muita autonomia. Vai ao médico sozinho, vou quando ele me solicitar, raramente vou com ele. Eu sempre acho melhor ir, mas eu também tenho que pensar que ele faz as próprias escolhas. Então temos um diálogo franco e aberto: “você quer que eu vá com você?” Deixo que ele escolha eu ir ou não. No caso do lury, sendo surdocego, eu sempre vou. Existem os aspectos da comunicação, ele usa a Libras tátil e em campo reduzido. Com o Saulo, a comunicação nos ambientes sociais flui mais, mesmo com a surdez, ele é oralizado. A comunicação com o lury demanda intérprete e os locais de atendimento não contam com esse profissional permanentemente. Assim o lury necessita da minha presença e participação em quase todos os lugares que não possuem intérpretes. A vida no



contexto familiar e social é difícil no início, bem complicado. Depois você começa a perceber que você precisa de estratégias para levar a vida e não esquecer de participar das próprias vivências, sua vida necessita de espaço particular além de ser mãe e dos afazeres públicos e do trabalho. Mesmo sabendo que eles precisavam, coloquei sempre situações de lazer, de afeto e de um certo tempo para eu ser a personagem principal, em alguns momentos, da vida cotidiana com meus filhos. Além de organizar esse espaço-tempo para minha vida pessoal, tive conflitos existenciais, que precisaram ser resolvidos. Diante de tudo isso, fui descobrindo e criando estratégias de sobrevivência, uma vida que afirmava conviver com as deficiências. Ainda resolvo conflitos diariamente. Às vezes, eu acho tudo muito confuso, às vezes, penso que tenho, em meu contexto, muita coisa para resolver, muito para apoiar, para não esquecer, principalmente, não posso esquecer da Elemregina.

SR: Elem, conversaremos agora sobre algumas decisões práticas que você precisou fazer. Como foi a decisão de mudar a profissão, fazer algo que estivesse mais próximo à educação dos seus filhos? Quais situações emocionais implicaram nessa decisão?

ELEMREGINA: Então... achar um equilíbrio entre o trabalho e a família pode ser desafiador até em situações “ditas normais”. Contudo, para alguém com filhos com deficiência, achar esse balanço envolve muitos desafios. Foi muito difícil tomar a decisão, mas eu tive que ser muito rápida em me decidir. Passei dez anos na polícia militar. Os três primeiros anos na polícia militar foram muito intensos. Realizei todos os cursos de formação para ascender na carreira. Surgiram oportunidades que não consegui rejeitar e aproveitei as possibilidades que surgiram de aperfeiçoamento profissional. Em 1994, o lury tinha quatro meses, já estava com o diagnóstico de surdocego e o período de licença gestante, acabando. Fui convocada no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Esse foi um momento de sofrimento em dobro: sofrível pelo diagnóstico e quando me decidi por abandonar a carreira militar que apreciava. Contudo, eu sabia que na Secretaria de Educação teria mais condições de ajudar o lury. Seria uma boa oportunidade de versar no ambiente pedagógico, que me ajudaria em vivências de aprendizagens mais ricas para participar com fundamentação teórica e prática na vida do meu filho. Tomei essa decisão rapidamente, mesmo que a remuneração financeira fosse menor, estaria mais perto do lury. A Lei nº 8.112 de 1990, que regula os direitos e deveres dos servidores públicos, me ajudou muito. Além disso, temos a Lei 13.370, criada em 2016, que oferece garantias de um horário especial ao servidor público federal com cônjuge, filho ou dependente com deficiência. As leis me ajudaram a manter um vínculo, pela aposentadoria, com a polícia militar. Isso acalmou meu coração em seguir outras vivências na educação.

SR: Como você pensa o atendimento educacional especializado da sala de recursos na vida escolar dos seus filhos? Como era sua atuação e relacionamento com os professores, então colegas de trabalho, e as escolas? Pode destacar alguma situação boa e uma que você achou incômoda?

ELEMREGINA: Vislumbro grandes possibilidades sobre o processo de ensino e aprendizagem ofertado nas salas de recursos. Tivemos pessoas diversas nesse percurso escolar. Na sala de recursos, aconteciam os melhores momentos, as melhores adequações e aprendizados. No ambiente da sala de recursos, os estudantes desenvolviam processos próprios de trocas entre eles e tinham liberdade de ser. Havia a convivência sem intermediários com o professor que estava ali apresentando um material com adequação, mas com os mesmos objetivos da sala de aula do professor regente e que prevaleciam alcançados pela acessibilidade: nas necessidades linguísticas, de conteúdos e emocionais com maior assertividade. Usarei um jargão popular: “a sala de recursos é só o ouro!” Não deixo de fora a necessidade de formação continuada, professores comprometidos e qualificados, no caso dos meus filhos havia a necessidade da proficiência na língua de sinais. No entanto, sem dúvida, foi a melhor coisa que nos aconteceu. Estar como funcionária da Secretaria de Educação me ajudou a conhecer os ambientes do Atendimento Educacional Especializado, como que ele acontecia, como que era o processo de aptidão, participar de cursos de formação com vistas à qualificação, pois trabalhei em situações de chefia nas deficiências sensoriais e hoje como itinerante, que me proporciona maneiras de pensar e propor cursos e processos de formação continuada através da EAPE (Escola de aperfeiçoamento dos profissionais de educação do DF). Outra situação boa de estar na SEDF são as trocas de experiências com os colegas, consigo conhecê-los com certa intimidade. Assim podia perceber como cada um trabalhava e se comportava no relacionamento professor-aluno com meus filhos e sempre prezei em separar a colega, a chefia, da mãe, embora trouxesse toda minha bagagem de aprendizado junto na relação para fazer as inferências necessárias no âmbito do bom andamento do processo de ensino e da aprendizagem dos meninos. Uns professores eram afetuosos, protetores. Outros atuavam instigando a autonomia e a independência e todos procediam no processo de ensinar e aprender almejando a inclusão, deixavam que eles descobrissem as formas de lidar, sabendo que estariam amparados e resguardados no belo e eficiente trabalho de seus professores da sala de recursos. A participação dos meus filhos na sala de recursos foi uma decisão acertada, sempre. Meu relacionamento com os colegas de trabalho e com as escolas no todo foi um relacionamento ótimo. O meu filho lury, que é surdocego, quando chegava às escolas causava sempre um maior impacto. A surdocegueira estava ainda se consolidando como deficiência única. Tudo era muito novo. Assim ele participou de um projeto-piloto em uma escola classe do ensino fundamental, esse projeto serviu muito aos processos



de ensino-aprendizagem na rede pública do Distrito Federal, nos trouxe muitos ensinamentos do que funcionava e dos obstáculos que precisavam ser vencidos. O lury, quando chega, por ser surdocego, causa um espanto ao corpo docente e ao ambiente escolar. A rotina da escola se modifica e necessita que se conduzam momentos de sensibilização e de formação com toda comunidade escolar. A sala de aula necessita de ajustes, todas as crianças teriam que conhecê-lo, compreender quais eram as formas de tratá-lo e como deveriam se comportar diante dele e de suas necessidades e limitações. Não era deixá-lo em um cercadinho, protegido e cuidado. Ele fazia parte do ambiente, necessitava interagir e conviver nos diferentes espaços da escola, além da sala de aula. O contato e as vivências deveriam ser apreciadas no ambiente em sua totalidade. Desse modo, com minha ajuda, o lury fazia sua apresentação na comunidade escolar. Dizíamos de como o ambiente seria organizado para ele ter desenvoltura de conviver e interagir com autonomia no espaço-tempo do seu período na escola e nos diversos processos educativos que são ali compartilhados. A confiança dele, nossa e da escola ia sendo ajustada gradualmente. Ele conseguiu se destacar em muitas situações: recebeu certificado do aluno que mais emprestou e leu livros da biblioteca da escola. Participou das festas escolares e dos projetos. Emociono-me quando relembro das comemorações que se realizavam e ele estava lá, principalmente, nos dias das mães. A sala de recursos me trouxe muitas novidades, carinho e a possibilidade de os meus filhos serem participativos na escola.

SR: Seus filhos estudaram em espaços de escolas inclusivas. Como você percebia esses espaços e o que acredita que ainda necessita ser implementado?



ELEMREGINA: Muita coisa ainda para avançar. O que melhorou foi o processo de formação continuada que ampliou a qualificação do professor. Contudo, ainda temos professores que lidam com os alunos mediante o diagnóstico, veem somente a situação da deficiência como incapacidade e impossibilidade, sem promoverem intervenções pedagógicas mais significativas e estimulantes pela possibilidade de acessibilidade. Muitos docentes percebem e tratam os alunos como se fossem apenas dos profissionais do AEE e da sala de recursos. Existe algo urgente: a formação dos gestores. Faz-se necessário que a equipe gestora, tanto sua parte pedagógica como a administrativa, e a coordenação pedagógica realizem cursos de formação continuada propondo com maior assertividade a organização dos ambientes e dos recursos na escola, sempre considerando o estudante com deficiência. Dessa maneira, os projetos na escola serão voltados à inclusão. Outro ponto seria motivar as famílias desses e dos demais alunos a terem uma convivência harmoniosa, deixando que o slogan da Declaração de Salamanca (1994), tão usado na educação especial, seja efetivo e eficiente: “a escola é para todos.” Acredito que uma melhoria poderia vir de duas fontes: a) as pesquisas acadêmicas conduzidas pelas universidades e pelos institutos federais deveriam visitar os espaços educativos com mais frequência. Eles são usados como fonte de pesquisas e

necessitam ser usados como espaço de práticas, como laboratórios de pesquisas. A busca pela formação é feita pelo próprio docente quando ele tem a oportunidade de ser pesquisador, vai em busca de se especializar e modificar a própria docência; b) os programas de estados devem usar as pesquisas e os estudos nas suas políticas públicas e trazer os questionamentos e as soluções investigadas em benefício da sociedade.

SR: Quais as maiores dificuldades que você enfrentou, enquanto mãe, para que seus filhos tivessem uma assistência de qualidade e inclusiva de direitos?

ELEMREGINA: Começa a partir do nascimento, nas políticas públicas de assistência da saúde e educação, principalmente na formação dos médicos. Alguns elaboram o laudo, colocam um CID no diagnóstico e pronto. Mesmo quando a família está interessada, disposta a realizar os exames, a compreender o processo patológico da deficiência e se coloca em uma posição questionadora de buscar alternativas outras. Eles, os médicos, sugerem que levemos nossos filhos para casa, no meu caso, do meu filho surdocego, ouvi a seguinte frase ao investigar uma situação neurológica: “mãe, é alimentar. Leva para casa, cuida, só cuide. Alimente-o, espere, é isso.” Hoje já contamos com uma singela melhoria, embora o discurso tenha se modificado pouco. A saúde não realiza a assistência adequada para famílias carentes. Deveria ter um projeto de assistência às famílias, um apoio geral, irrestrito do estado. Seja na questão psicológica, emocional. Também há dificuldade com as questões de cunho mais prático, conduções de como procurar ajuda e quais as possibilidades de assistências estão disponíveis para aquela criança. Não existe uma comunicação permanente e eficiente entre a saúde e a educação. O processo de assistência na educação, o acolhimento e a informação são essenciais desde a estimulação precoce para aqueles que conseguem chegar ali, pois também não é muito fácil e são poucas vagas, com um número limitado de profissionais para atender e elaborar as avaliações que dão garantias de atendimento nas escolas. Precisamos muito, no espaço da sala de aula, de acesso às tecnologias assistivas para que os alunos possam acessar com autonomia as informações dos conteúdos didáticos-pedagógicos. As pesquisas no campo da saúde e da educação precisavam investir em tecnologia assistiva, principalmente, de pequeno porte no manuseio. Também precisamos garantir que o professor guia-intérprete e o intérprete educacional sejam fluentes em Libras, que haja um professor especialista em Português, como L2, e abrir espaço para o ensino de Libras para a comunidade escolar, principalmente para os familiares e para os alunos surdos como L1, com docência de professor surdo, nos espaços bilíngues que ofereçam educação aos surdos e surdocegos.

SR: Seus filhos chegaram à Universidade. Pode descrever como foi esse momento para eles e para sua família?

ELEMREGINA: Foi um momento muito feliz. Antes houve as tentativas frustradas, como a falta de acessibilidade no vestibular para o meu filho surdocego. Foram três tentativas. O irmão caçula já estava terminando o ensino médio, sendo aprovado no vestibular em uma faculdade privada. Então resolvemos fazer uma viagem para que ele se divertisse e voltasse renovado. Assim, ao tentar o ENEM, recorremos às mídias televisivas, houve, inclusive, uma reportagem pelo SBT, recorremos ao Ministério Público para obter garantias de acessibilidade condizentes com a necessidade dele. Realizamos um movimento junto aos demais surdocegos de Brasília, seus familiares e os simpatizantes da causa, dentre eles, professores e demais profissionais da educação. Ele foi aprovado no IFB para cursar letras e na UNB para cursar Letras Libras, optou por cursar graduação na Universidade de Brasília que oferecia um curso totalmente voltado ao que ele queria como futuro profissional. Foi um caminho extenso até que eles chegassem ao *status* de universitários. Requereu um esforço enorme deles e da nossa família. O meu lury, surdocego, já se formou, está em sua segunda graduação e estudando para concurso. Meu Saulo está em vias de se formar. Continuaremos apoiando os sonhos e as potencialidades deles.

SR: Vocês viveram duas experiências universitárias. Seu filho surdocego cursou a Universidade Federal. Seu filho surdo, uma Universidade Privada. Pode fazer destaque de particularidades entre essas instituições?

ELEMREGINA: Nas duas houve um enfrentamento contínuo no sentido de elaborar documentos solicitando melhorias e assistência para que a movimentação e os processos de acessibilidades fossem garantidos. Na universidade pública, tivemos que ajustar as saídas das salas, pois o professor permanecia na sala e esse trajeto era demorado para meu filho, enquanto surdocego. A mesa universitária não servia ao propósito de distribuir os materiais de que ele necessitava fazer uso para acessar os conteúdos e até para se organizar didaticamente. O processo de sensibilização e de adequação também sofreu situações de reorganização, mesmo o curso tendo sido estruturado para surdos. A participação do meu filho nos espaços, projetos e eventos para além da sala de aula e do programa de seu curso, foi sempre conduzida com muita persistência e com a nossa participação direta. Algumas conquistas foram conseguidas com a mobilização de outros surdocegos e suas famílias em um apoio para lutar por direitos que iam abrir novas e outras portas na própria universidade. Logo a UNB fez um concurso para ter no quadro o guia-intérprete que veio auxiliar o processo de estar e participar na aula com mais acessibilidade. O Saulo está em uma faculdade privada, ele é oralizado, e essa situação foi julgada pelos docentes e demais profissionais como se ele não precisasse de acessibilidade, então não teria necessidade de intérprete e de processos de

adequação. Outra situação é que as faculdades privadas não realizam uma investigação mais criteriosa na contratação do intérprete de Libras. A proficiência desse profissional precisa ser garantia para contratação. A remuneração insuficiente produz muita rotatividade e faz com que os contratados não disponham de uma boa eficiência linguística para lidar com os sinais termos de Libras ao nível universitário. Algo positivo desses embates administrativos e pedagógicos é que os meninos aprenderam a dividir conosco, seus pais, suas dificuldades e esse compartilhamento e envolvimento nosso com o que acontecia no meio acadêmico deles foi proveitoso para despertá-los a buscar resolver seus problemas e conflitos com mais autonomia e desenvoltura. As falas do Iury e do Saulo hoje transmitem esse empoderamento conquistado ao longo dos anos. Eles encontraram um jeito muito particular e próprio de se conduzirem e de se posicionarem diante das coisas, das pessoas e da vida. Eu quando interpreto para o Iury, por exemplo, sempre me emociono e, preciso me acostumar a como ele se coloca ao falar em público sobre suas vivências. Preciso captar o que ele expressa nos sinais em Libras, dizer em palavras da expressão forte e decidida do rosto dele. A minha fala não pode titubear. Eu não posso, não devo e nem quero minimizar a fala dele. Houve algumas diferenças em relação à graduação feita na universidade privada e na pública. A universidade pública sempre acolheu de modo mais aberto às nossas solicitações, os ajustes e a assistência vinha em um tempo mais curto. Já na universidade privada, a primeira resposta esbarrava na justificativa dos encargos financeiros, como a demanda de acúmulo financeiro ao sistema administrativo que não foi prevista e isso tornava mais demorado o atendimento às nossas solicitações. Acredito que o espaço da educação pública é o melhor, de maior impacto e melhor aproveitamento no ensino-aprendizagem e na inclusão, principalmente, no Atendimento Educacional Especializado. Precisa melhorar, sem dúvida, nos recursos tecnológicos de acessibilidade.

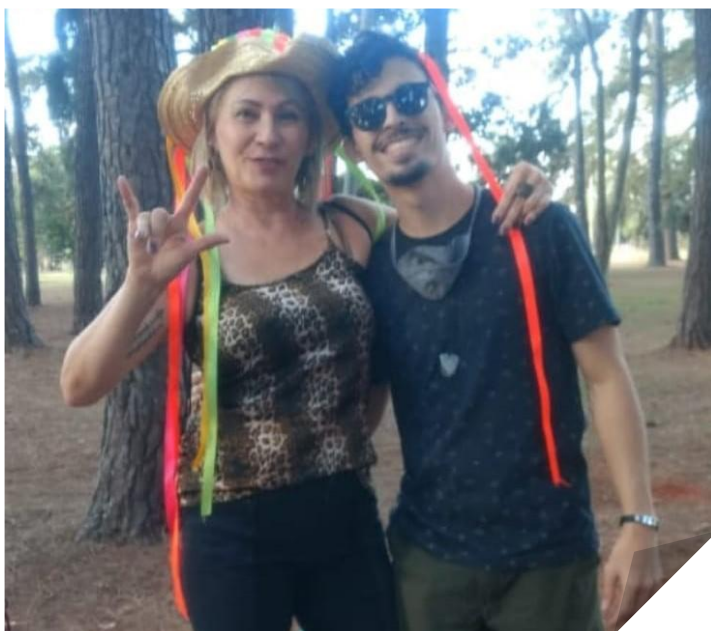


Elemregina Moraes Eminergídio
/Email: hkeller366@gmail.com

Formação

- ☐ Pós Graduação em EaD e Docência do Ensino Superior.
- ☐ Pós Graduado em Psicopedagogia
- ☐ Graduado em Pedagogia.

- ❖ Itinerante Surdocegueira SEDF
- ❖ Presidente da Associação de Surdocegos de Brasília
- ❖ Membro do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego
- ❖ Membro da Abrapascem
- ❖ Membro Integrante da APADA DF
- ❖ Contribuiu na elaboração e execução da Orientação Pedagógica da Educação Especial DF - 2010
- ❖ Colaboradora na construção do Currículo em Movimento da Educação Básica SEDF - 2013



“SOU UMA SONHADORA!”

ELEMREGINA MORAES

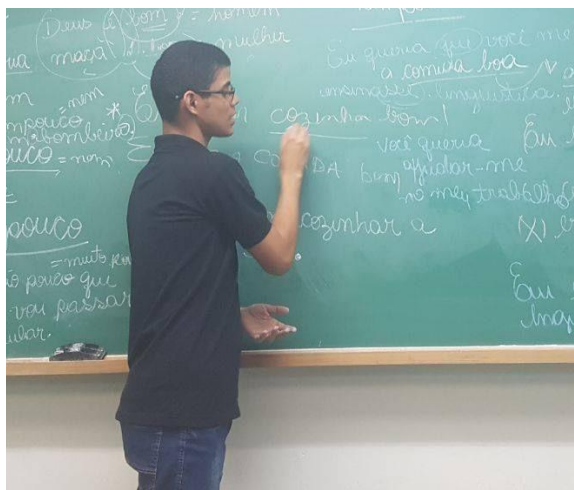


SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.1, janeiro - junho. 2022.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br



A INCLUSÃO : É A MELHOR ALTERNATIVA SOCIAL

ISRAEL FERREIRA



Em uma agradável conversa com Israel Ferreira, 28 anos, Licenciado em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua pela Universidade de Brasília (UnB) – vamos poder conhecer o universo de um estudante com deficiência auditiva severa, sua trajetória escolar desenhada no ensino público da capital do país e que o levou a uma das melhores universidades públicas do Brasil. Israel relata a importância dos professores intérpretes, das adequações curriculares e da Língua Brasileira de Sinais

(LIBRAS) e destaca as dificuldades que precisam ser superadas diariamente. Israel é um testemunho de que uma escola colaborativa é capaz de efetivar a aprendizagem significativa.

SR: Quem é o Israel?

ISRAEL FERREIRA: Eu tenho 28 anos, sou formado em Letras Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua (LSB – PSL), sou professor do Instituto Lepee em São Paulo. Eu gosto de leitura, escrita, família e cachorros.

**“EU APRENDI A CONVIVER COM
DESAFIOS, TIVE QUE APRENDER A
ME COMUNICAR”**

ISRAEL FERREIRA:



SR: Fale sobre sua família (os cuidados, apoio, importância...).

ISRAEL FERREIRA: Eu tinha dificuldade de me comunicar em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com a minha família, apenas utilizando gestos com ela. Meus avós não sabiam a LIBRAS e me ajudavam a buscar nas escolas públicas. Outro assunto, minha prima me ensinava a Língua Portuguesa de forma frequente e também minha irmã me ensinava a Matemática, porém elas conhecem um pouco de LIBRAS.

SR: Como foi o Israel estudante nas séries iniciais do ensino básico? (Comportamento, dificuldades, sala de recursos, intérpretes, alfabetização...). Qual o tipo de apoio recebido? Adequação curricular?

ISRAEL FERREIRA: Nessa época, eu possuía muita dificuldade em escrever as atividades no caderno, no entanto, era auxiliado pela professora, que tinha um grande conhecimento dos sinais em Libras. Eu comecei a desenvolver a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Alfabetização e o Letramento com as professoras da Sala de Recursos. As professoras percebiam que os surdos tinham dificuldades na leitura dos livros infantis e na escrita narrativa. Na 4^a série, eu gostava muito de praticar a escrita da estrutura do Português de forma perfeita em sala de aula, dessa forma me esforçava muito, mas as minhas professoras, realmente, não conseguiam compreender os meus grandes textos. Sofri muito, pois não conseguia concretizar a língua escrita corretamente.

SR: Como foi o Israel estudante nas séries finais do ensino básico? (Comportamento, dificuldades, transição de escola, sala de recursos, intérpretes, interação...). Qual o tipo de apoio recebido? Adequação curricular?

ISRAEL FERREIRA: Tive um aprendizado proveitoso em todas as disciplinas, com o auxílio dos professores e das intérpretes de Libras. No 7º ano, tive duas professoras que gostei bastante, elas ministravam as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Ambas me auxiliaram muito e contribuíram para o desenvolvimento do meu conhecimento. Os professores sempre se alegravam e se sentiam satisfeitos com as minhas notas, falavam sobre o meu esforço e que por conta dele eu conquistava ótimas notas, constantemente tirava 10,0 na disciplina de Língua Portuguesa.

SR: O ensino médio foi um desafio? Qual o tipo de apoio recebido? Adequação curricular? (Comportamento, dificuldades, transição de escola, interação, sala de recursos, intérpretes...).

ISRAEL FERREIRA: Tive grande dificuldade, uma vez que as matérias eram muito pesadas e eu era o único surdo da escola. Apesar disso, sempre me esforcei e nunca desisti. No entanto, na disciplina de Matemática, me faltou muito apoio do professor, haja vista que os conteúdos não eram adaptados para um aluno surdo e a intérprete parecia não possuir muita experiência. Sendo assim, por vezes as minhas notas nessa disciplina não eram satisfatórias. Em Língua Portuguesa, eu também tive grande dificuldade, os conteúdos não eram adaptados e tinham como foco que os alunos ouvintes aprendessem. A intérprete tentava ajudar, mas de forma que não acrescentava no meu conhecimento, pois me dava tudo praticamente pronto, além do que as explicações eram muito confusas, eu realmente não conseguia entender a escrita. Por essa grande dificuldade, pensei e tive que fazer algumas aulas de reforço, que aconteciam em uma outra escola: "Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho". Nessa escola, eu consegui tirar todas as minhas dúvidas, as explicações dos professores que davam reforço eram muito claras e adaptadas para os alunos surdos. Por esse motivo, senti um grande desejo de mudar para essa escola no ano seguinte. Foi assim que, no ano de 2013, eu consegui a minha transferência para o Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Nessa escola, a realidade era bem diferente. Existiam outros alunos surdos, o que possibilitou que eu me comunicasse através da minha língua materna. Os conteúdos eram adaptados, a escola dispunha até mesmo de um professor surdo, que dava aulas de Matemática e Libras, e de intérpretes mais experientes. No terceiro ano, ainda nessa mesma escola, as aulas de Língua Portuguesa eram maravilhosas, a professora possuía uma excelente didática, eu conseguia realizar as atividades e conseguia entender os conteúdos de forma muito clara, alcançando os objetivos propostos.

SR: Nos conte sobre a experiência de estudar, passar no vestibular, de ser estudante da UnB? Sobre os pontos relevantes (fragilidades e potencialidades do sistema acadêmico a nível de graduação, a acessibilidade e adequações desde a prova do vestibular até o ingresso).

ISRAEL FERREIRA: Eu fiquei muito feliz ao receber a notícia de que tinha sido aprovado no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), no curso de Língua de Sinais Brasileira, Português como Segunda Língua (LSB-PSL). Muito me surpreendi com a realidade da Universidade, com a presença de vários estudantes surdos, vários professores surdos, até mesmo Mestres e Doutores. Todo o conteúdo trabalhado no Curso de LSB-PSL é adaptado e voltado principalmente para os

surdos. Durante a minha graduação, tive muito contato com professores surdos que contribuíram muito para o meu conhecimento acadêmico.

SR: Relate sobre a experiência de escrever, publicar, participar de eventos acadêmicos. Pontos relevantes (fragilidades e potencialidades do sistema acadêmico em nível de graduação e especialização).

ISRAEL FERREIRA: A experiência marcante durante a minha vida acadêmica foi o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), que iniciei em 2019, juntamente com a professora universitária, a qual também contribuiu e contribui para o enriquecimento do meu conhecimento. Participei ainda de alguns projetos e de várias disciplinas obrigatórias e optativas que me trouxeram rica experiência e que foram importantes para a minha formação tanto acadêmica quanto como sujeito. Participei de vários seminários e até mesmo realizei viagens, que acrescentaram um rico conhecimento e uma enorme experiência voltada para a Linguística, Tradução e Interpretação, etc.

SR: Exponha como é o mercado de trabalho para pessoas com necessidades educacionais especiais (fragilidades, potencialidades, nível de cobrança, acessibilidade).

ISRAEL FERREIRA: Poucos surdos conseguem vaga no mercado de trabalho e mesmo assim possuem dificuldades em se comunicar em Libras com as pessoas não surdas, não têm apoio de intérprete de Língua de Sinais Brasileira (LSB) e têm dificuldades com a Língua Portuguesa escrita.

SR: Você se considera uma pessoa que venceu desafios ou que aprendeu a conviver com eles?

ISRAEL FERREIRA: Eu me considero uma pessoa que aprendeu a conviver com desafios, tive que aprender a me comunicar em língua portuguesa escrita e me acostumei a fazer gestos para me comunicar em locais públicos porque as pessoas não sabem a língua de sinais.

SR: E hoje na vida adulta do Israel? Ainda existem dificuldades a serem trabalhadas?

ISRAEL FERREIRA: Ainda tenho dificuldade com o português jurídico, matemática financeira e filosofia.



Licenciado em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua pela Universidade de Brasília (UnB). Na universidade, participei de projetos de pesquisa, atuei como monitor de diversas disciplinas e prestei trabalho voluntário em vários eventos. Tenho experiência como professor de Libras e de Português como Segunda Língua. Busco oportunidade para atuar como docente e me disponho a contribuir com a instituição.





DISLEXIA: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES EM CONTEXTOS ESCOLARES

Marcelle Regina da Silva Camargo.

RESUMO

Essa pesquisa ocupa-se da prevalência de disléxicos no contexto escolar e o atendimento às suas especificidades em sala de aula em um CIEP, localizado na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro. Objetivou investigar as diversas possibilidades de oferecer e garantir a esse público um ensino de qualidade, para isso usaremos estudos recentes como os publicados pela psicóloga educacional Paula Teles. Fundamentamos nossa pesquisa na necessidade de uma formação docente continuada e na perspectiva inclusiva por acreditar que o conhecimento sobre o transtorno é a chave para o diagnóstico precoce e intervenções de sucesso. Para tanto, adotamos como metodologia a pesquisa-ação que nos permitiu conhecer a atuação dos professores, principalmente, os subsídios que usam para a tomada de decisões, no próprio ambiente de trabalho. Concluiu-se que o aluno disléxico exposto às situações diferenciadas de ensino, mesmo em classe regular, demonstra condições de aprendizagem comuns à sua idade/série. Constatou-se ainda, a necessidade de cursos específicos na formação docente para o atendimento ao estudante com dislexia.

Palavras-Chave: Dislexia. Educação. Intervenções Neuropsicopedagógicas

Foto da Autora



Marcelle Camargo: Mestranda em Intervenção Psicológica em Desenvolvimento e Educação pela FUNIBER Pedagoga formada pela UERJ, Neuropsicopedagoga pela UCAM, Psicanalista, Especialista em Distúrbios e Transtornos que afetam a aprendizagem. Orientadora, supervisora e consultora em Educação e Neuropsicopedagogia. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Pessoa com TEA/ AHSD.

marcelle3108@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8864023651033834>

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigou a prevalência da dislexia em contextos escolares e formas de intervenções a partir da perspectiva de estudos recentes sobre esse distúrbio. O interesse nasceu do fato estatístico de que a dislexia é uma das causas mais frequentes de insucesso escolar e, por não ser na maioria dos casos identificada, nem tratada, reduzem-se as chances de uma vida acadêmica hábil e de rendimento. Desse modo, esse trabalho buscou responder às seguintes questões:

1. O que é a dislexia e quais seus impactos sobre a vida acadêmica em sala de aula?
2. Quais as maneiras de identificar a dislexia e as possibilidades de intervenção no contexto escolar?
3. Quais as razões para o baixo rendimento de alunos diagnosticados com dislexia?
4. De que maneira a Psicopedagogia pode contribuir para o sucesso de alunos disléxicos?

Estas questões surgem por reconhecermos a necessidade de que o contexto escolar disponha de informações úteis e adequadas que situará o referido distúrbio em contextos históricos e temporais, perpassando os mitos estabelecidos e buscando atividades que oportunizem o aprendizado dentro de pesquisas e estudos que podem ser reproduzidos em sala de aula. Tomaremos, aqui, também, o questionamento sobre a formação docente para atuar com esse público-alvo. Para isso, fizemos mais duas perguntas: que tipo de conhecimentos ausentes têm fomentado lacunas sobre o tratamento da dislexia? Quais barreiras têm impedido o avanço das pessoas com dislexia e como eliminá-las?

De acordo Teles (2017) na maioria dos casos os alunos dependem da “benevolência” dos professores, desculpando a falta de correção, a fluência leitora, a limitação vocabular, os erros ortográficos [...] Uma situação preocupante é a deficiente formação não só dos professores, mas, o que é ainda mais grave, a deficiente formação dos responsáveis pela formação dos professores.

Neste contexto, o objetivo principal deste estudo é investigar o distúrbio de dislexia sob a ótica das possibilidades de aprendizagem do aluno e, principalmente, do professor. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa-ação como forma de interação entre o ato de investigar e reproduzir os estudos acerca do transtorno. A abordagem se deu de forma qualitativa no que sugere Erikson (1986): “a pesquisa-ação é um instrumento valioso do qual os pesquisadores podem recorrer com o intuito de envolver os professores, durante a pesquisa, para melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que

atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino, pois ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes de caráter provisório. Nessa metodologia, torna-se possível ao pesquisador aproximar teoria e prática para estreitar o contato com o objeto investigado. O trabalho fundamenta-se em consultas ao DSM-V e pesquisas recentes da psicologia, principalmente a da psicóloga educacional Paula Teles publicada em 2017 que traz informações sobre os avanços mais recentes da neuroaprendizagem sobre o tema.

2. DESENVOLVIMENTO

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia adotou a seguinte definição para o transtorno:

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência da leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.” (AID, 2003, p.)

Embora essa definição seja atualmente aceita pela maioria da comunidade científica, as evidências apontam que a evolução do conceito de dislexia assumiu diversas definições dentro de diferentes contextos históricos.

Uma das primeiras menções ao transtorno encontra-se na descrição de Morgan (1896), relatando o caso clínico de uma menina que aos 14 anos, embora tivesse uma inteligência dentro dos parâmetros para sua idade, apresentava uma incapacidade quase absoluta para a linguagem escrita. Ele definiu como cegueira verbal. Outras nomenclaturas foram adotadas desde então, tais como: cegueira verbal congênita, dislexia congênita, estrefossimbolia, alexia do desenvolvimento, dislexia constitucional, parte do contínuo das perturbações de linguagem, caracterizada por um déficit no processamento verbal dos sons.

A partir dos anos 60, o transtorno passou a ser associado a razões emocionais, afetivas e imaturidade, deixando de lado os aspectos biológicos. No final dessa década, a Federação de Neurologia compreende e adota a dislexia como um transtorno associado às dificuldades de leitura, independente da inteligência e meios sociais nos quais o aluno estivesse inserido. Em 1994, na edição do DSM IV, define-se o distúrbio por “Transtorno de Leitura e Escrita” e estabelece os critérios para diagnóstico.

Nestes contextos históricos, também surgiram diversas teorias com o intuito de explicar os processos cognitivos responsáveis por esse distúrbio. Eis algumas tentativas teóricas de definição:

- Teoria do Déficit Fonológico - mais aceita entre os estudiosos e que consiste na hipótese de que a dislexia tem por causa o déficit no processamento fonológico motivado por uma disfunção no sistema neurológico central ao nível do processamento fonológico;
- Teoria do Déficit de Automatização - refere-se à dislexia como um déficit na capacidade de automatizar a decodificação de palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva;
- Teoria Magnocelular- atribui a dislexia a um déficit específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex.

Fato comprovado é que as crianças que apresentam maiores riscos de futuras dificuldades na aprendizagem da leitura são as que têm familiares com dificuldades na linguagem oral, na leitura e escrita, que apresentam desenvolvimento linguístico tardio, dislalias fonológicas, dificuldades na consciência fonológica, na identificação do nome das letras e dos sons que lhes correspondem, dificuldades de memorização dos nomes das cores, das noções temporais e do objetivo da leitura, conforme evidencia os estudos de Shaywitz et al. (1998).

Não foram raras também as atribuições a problemas comportamentais que afetam a leitura e escrita. Entretanto, o que se sabe hoje sobre as bases neurológicas da dislexia é que esta pode ser herdada. Além disso, encontramos na literatura relatos de manifestações clínicas complexas que abarcam os déficits na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, vocalização, coordenação sensório motora e, por muitas vezes, nas linguagens matemáticas. Os dados estatísticos provam que a prevalência é maior entre pessoas do sexo masculino e, diferente do que alguns mitos apregoam, o déficit cognitivo persiste ao longo da vida do sujeito, podendo ser amenizado com o diagnóstico precoce e intervenções precisas.

Sendo a prevalência desse transtorno uma constante frequência na população escolar, entre 5 e 17,5%, este estudo tornou imprescindível observar, investigar e agir mais de perto sobre essa realidade encontrada num CIEP, localizado na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro. Os pesquisados têm em torno de 10 a 12 anos de idade, com laudo clínico e histórico familiar do transtorno de dislexia. Todos estão em distorção idade/série e, cabe ressaltar, foram entrevistados e tomaram ciência da importância do trabalho.

Esta pesquisa teve durabilidade de 3 meses com acompanhamento de duas psicopedagogas, duas professoras da Sala de Recursos, professores da classe regular e coordenação pedagógica. Todos os responsáveis estiveram cientes e passaram por entrevista inicial e anamnese, de onde foram coletados dados enriquecedores para a pesquisa e intervenção. Observou-se que esses alunos se encontravam sempre sentados em locais distanciados na classe regular.¹

O acompanhamento psicopedagógico foi realizado a partir dos seguintes procedimentos pedagógicos implementados:

- a) Encontro com as professoras regentes duas vezes na semana.
- b) Atendimento individualizado com o aluno, duas vezes na semana.
- c) Encontro com a coordenação pedagógica, uma vez na semana.
- d) Encontro com as professoras da Sala de Recursos sem alunos uma vez na semana.
- e) Acompanhamento na SEM com professoras e alunos duas vezes na semana.
- f) Devolutiva Psicopedagógica uma vez ao mês.
- g) Esporádicos encontros com equipe da área de Saúde por motivos maiores. O total 4 é alunos investigados em suas diversas atividades no espaço escolar. Após a coleta de dados sobre o histórico desses alunos, buscou-se saber a opinião e entendimento da equipe escolar sobre o transtorno. Dos professores entrevistados, apenas 2 disseram conhecer o distúrbio, porém não conheciam meios interventivos.²

Tendo em vista essas opiniões, em sua maioria cristalizadas, deu-se início ao processo de estudos nos encontros com os professores de classe regular. Houve relutâncias pela crença de que o trabalho com alunos disléxicos está para além da escola.

Uma revisão nos planejamentos semanais permitiu perceber que a grade curricular prescrita era seguida de maneira engessada pela aplicação de conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos, uso de apostilas e registro por cópias a partir do quadro. Tornou-se conveniente, pois, refazer alguns planejamentos aplicando determinados conhecimentos na área da neuroaprendizagem com os regentes de turma, a começar pela concepção de leitura e escrita e seus processos cognitivos.

¹A tabela 1, na seção anexos do artigo, faz referências às características semelhantes relatadas nas queixas.

²A tabela 2, na seção anexos do artigo, arrola os relatos que foram obtidos a partir da perspectiva dos professores.



Ao contrário do que se pensa, a leitura não é um processo natural. Requer da pessoa uma boa consciência fonológica, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas. É necessário estabelecer a relação grafema/fonema. E esta competência não é tão simples assim posto que na linguagem oral (fala) não é possível perceber a audição separada dos fonemas. É indissociável na audição a leitura dos fonemas de maneira individualizada. Permanece a necessidade de conhecer o princípio alfabético e realizar os caminhos para a leitura de maneira automática. Daí ocorre o entendimento que as dificuldades de aprendizagem de leitura estão relacionadas e possuem sua origem num déficit fonológico.

O disléxico possui esse déficit fonológico que geralmente é identificado a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, aproximadamente, no final do primeiro ciclo de alfabetização. Nesse período específico, poderíamos dizer que começam “os nós” do processo de ensino-aprendizagem. Uma sucessão de reprovações que arrancam a autoestima desses alunos e os segregam.

Um outro fato observado no lócus dessa pesquisa foi a presença de alunos que emitem sinais de distúrbios de aprendizagem, porém, sem um laudo e, inclusive sem vida pedagógica ativa – do processo educacional – dentro das salas de aula, fato que se destaca na indisciplina e que acaba se tornando seu passatempo ideal.

Entende-se que avaliar sem intervir não faz sentido, principalmente, se o objetivo for ultrapassar as dificuldades de aprendizagem. Portanto, coube implementar medidas de intervenção que se adequassem a cada caso específico, respeitando e priorizando a singularidade de cada estudante.

Um dos mitos associados à dislexia, que é possível desconstruir, trata-se da imutabilidade e permanência das dificuldades na capacidade do aluno de aprender. Acredita-se, com evidências em estudos, que há possibilidades de melhorias por meio de intervenções especializadas e que o diagnóstico precoce somado a elas podem ser uma grande chave na resolução dos efeitos da dislexia na apropriação da leitura.

Diante desses fatos, coube explicar à equipe docente alguns sinais de alerta observáveis mesmo antes do início da aprendizagem da leitura. Segundo a especialista Teles (2017), a linguagem e as competências leitoras emergentes são os sinais preditores mais relevantes de futuras dificuldades para a aprendizagem da leitura, enquanto as competências motoras e perceptivas não seriam preditores significativos.

Sally Shaywitz (2003) traz em seus estudos alguns desses sinais que podem indicar o transtorno da dislexia. E como parte da nossa pesquisa-ação, fizemos exposição deles junto aos professores. Os sinais estão distribuídos em dois grupos de problemas no processo de ensino-aprendizagem e se

referem à leitura e à linguagem.³ Explicamos também, aos docentes que existem as dificuldades de linguagem.⁴

Esses foram alguns pontos intensamente discutidos nas semanas que seguiram o processo metodológico da pesquisa-ação e tinha como objetivo preparar a equipe para o trabalho que seria realizado, além de estreitar os conhecimentos sobre a dislexia. São entendimentos facilitadores do trabalho. Entre esses, estava a concepção inclusiva de perfil do aluno e a necessidade da atuação do docente, não pelas suas deficiências, mas por seus pontos fortes. Dessa maneira, as estratégias foram montadas, por assim dizer, baseadas nas evidências de áreas fortes nos processos cognitivos superiores voltados para as pessoas disléxicas.⁵

Como se pode observar nos itens acima demonstrados e discutidos com a equipe, não há muitas diferenças do que deveria esperar do ensino intencional para todo tipo de aluno independente se possui ou não um distúrbio.

As experiências, no campo da Pedagogia Moderna, apontam aulas interdisciplinares, contextualizadas com o cotidiano e áreas de interesses dos alunos. O trabalho pela oralidade como meios de promoção de uma aprendizagem significativa e abrangente. Nesse caso, o aluno disléxico necessitaria de tempo extra e olhares diferenciados sobre sua aprendizagem.

Dessa maneira, mesmo sendo, em sua maioria, alunos analfabetos, até então, integrados na sala de aula quase sem recursos, partimos com o recurso da oralidade, utilizando exatamente os conteúdos do seu ano de ensino. Todas as orientações curriculares para o ano foram seguidas, porém contextualizadas com ludicidade e maiores recursos orais, englobando a turma como um todo.

Foi conveniente trocar esses alunos de lugar e aproximá-los mais da regente. Todas as aulas tiveram seu início com exposição de gêneros textuais diversos. Percebeu-se que se interessaram muito pelas crônicas. Utilizamos diversas vezes as crônicas, respeitando assim o centro de interesse do aluno. O planejamento interdisciplinar envolveu o uso desse gênero textual no desenvolvimento e integração de outras áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Uma proposta de trabalho que sem dúvidas demonstrou ser útil foi a formação de grupos heterogêneos na resolução de todas as atividades. Formamos grupos de até 4 componentes, lembrando aos alunos a importância da cooperação e que todos podem e devem ajudar.

³A tabela 3, na seção anexos do artigo, constam os itens discutidos com os professores acerca das possíveis dificuldades de leitura dos estudantes:

⁴ Ver a tabela 4, na seção anexos do artigo.

⁵ Ver a tabela 5, na seção anexos do artigo

Tarefas de auxílio ao professor foram delegadas a esses alunos disléxicos, intencionando melhorar sua autoestima. Todas as atividades que lhes causavam constrangimentos foram adaptadas para que pudessem participar.

Entende-se mais uma vez que o uso do gênero crônicas na leitura e a produção livre aproximam os alunos da realidade em que vivem exatamente pelas especificidades do gênero textual que, como sabemos, está geralmente associado a fatos do cotidiano de pessoas comuns ou são fatos comuns à vida de qualquer sujeito. A partir desse gênero textual, fica mais tranquila a tarefa de elaborar situações-problema contextualizadas com os alunos e obter informações necessárias para outras disciplinas.

Foram utilizadas, nessas formações de grupos, atividades lúdicas como jogos de aprendizagem que incentivam e estimulam a memória de trabalho.⁶

Todas as atividades lúdicas obtiveram plena participação dos alunos disléxicos. Na Sala de Recursos, foram adotadas atividades de alfabetização, psicomotricidade, estímulos à memória e percepção visomotora. Notou-se entre os alunos disléxicos e outros com outras dificuldades de aprendizagem que, ao escreverem, seguravam o lápis de maneiras diferentes e específicas, nenhuma delas podendo se enquadrar como corretas. O traço do registro escrito dos alunos ora era forte e ora, muito fraco. A manifestação de dificuldades na coordenação motora fina eram notáveis. Movimentos de preensão com falhas. Apresentaram dificuldades no manejo de pinças, tesouras e pincéis.

Sugeriu-se à coordenação pedagógica atividades de reforço no contraturno, uma vez que a dislexia não é enquadrada nas atividades da Sala de Recursos. E o acompanhamento pelo AEE é destinado a outras deficiências específicas. Na trajetória de intervenções na SRM, pudemos aplicar um pouco da recente Ciência da Leitura por acreditarmos como Moraes (1997) se refere: "é corrente confundir a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, a atividade da leitura e o desempenho de leitura".

A capacidade de leitura é o conjunto de recursos mentais que mobilizamos para ler, os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito. A atividade de leitura envolve o conjunto de processos cognitivos, sensoriais e motores, e o desempenho de leitura é o grau de sucesso obtido. Por esses pressupostos e embasados nos estudos e materiais da psicóloga Teles, pelo Método Fonomímico, nos empenhamos em atividades com uso das técnicas oferecidas por ela.

⁶ Ver tabela 5, na seção anexos do artigo

Importante ressaltar que o Método Fonomímico Paula Teles é um método fônico silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo e com monitorização sistemática dos resultados. Tem como objetivos prevenir as dificuldades de leitura, bem como estimular o desenvolvimento de competências fonológicas.

Segundo a autora:

Este método propõe-se ser um contributo para a divulgação do conhecimento científico sobre a gênese das dificuldades subjacentes à aquisição da leitura e escrita e apresentar estratégias de ensino facilitadoras das aprendizagens. Permite às crianças iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita mediante a realização de atividades multissensoriais, atrativas e motivadoras, em que a fundamentação e rigor científico estão sempre presentes, constituindo uma mais valia facilitadora desta aprendizagem.

Utilizamos o método adaptando e contextualizando-o às idades do nosso público-alvo para não correremos o risco da infantilização desnecessária. Portanto, junto aos alunos criamos diversos personagens animais associados às letras do alfabeto e escolhemos algumas músicas para dançarmos ou fazer mímicas, imaginando como aquele animal-fonema se comportaria. Durante a exibição, era necessário falar bem alto o som das letras e palavras em que ouvimos/pronunciamos esses sons. Em sequência, criamos o desenho do animal fonema e associamos às letras em relevo que eram ditas a partir do passar dos dedos sobre elas, por meio do reconhecimento tátil da forma. Aproveitamos para treinar o nome dos alunos utilizando colagem de barbantes sobre as letras, circulando as sílabas com esses barbantes coloridos e identificando sons similares ao seu nome em outros nomes.

Reconhecendo a importância científica do método fonomímico como um meio, cabe destacar os fatores pesquisados e que embasam suas técnicas:

- Fônico-silábico - A aprendizagem inicia-se a partir dos sons da linguagem oral, que são associados aos desenhos das letras que os representam, apresentando de imediato a “fusão” das consoantes com as vogais;
- Multissensoriais - As crianças ouvem, memorizam, cantam as cantilenas e fazem o respectivo gesto. Repassam com o dedo por cima das letras em relevo, executam e verbalizam os movimentos necessários à escrita;
- Sequencial e Cumulativo - Os conteúdos a aprender seguem a sequência lógica da aquisição da linguagem oral e os resultados dos estudos da psicologia cognitiva e das neurociências. O ensino inicia-se com os elementos mais básicos e fáceis da linguagem e progride gradualmente até aos mais complexos e difíceis. São ensinados os sons e o nome das letras;

- que os representam, com o apoio musical das histórias-cantilenas, (as correspondências fonema grafema), como juntar os fonemas e as sílabas (fusão fonêmica e silábica), como separar as sílabas e fonemas (segmentação silábica e fonêmica), como ler palavras (fusões silábicas sequenciais) e finalmente como ler textos com fluência, precisão e compreensão. Os conhecimentos adquiridos são revistos sistematicamente a fim de manter e reforçar a sua memorização;
- Ensino Sintético e Analítico- São ensinadas as operações de síntese e de análise. A síntese das correspondências grafemas fonemas para chegar às sílabas; síntese das sílabas para identificar as palavras, ensino explícito da fusão fonêmica para identificar as sílabas, a análise das sílabas para identificar os fonemas, o ensino explícito da Segmentação Silábica e Fonêmica;
- Direto e Explícito - Os conceitos são ensinados direta e explicitamente.
- Intensivo- As competências ensinadas são treinadas até a sua automatização. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão dos textos;
- Avaliação Diagnóstica - O plano educativo inicia-se com uma avaliação diagnóstica e rigorosa dos conhecimentos já adquiridos e a adquirir por cada aluno;
- Monitorização dos resultados- Periodicamente é avaliada, e registrada em gráfico, a evolução das competências leitoras e ortográficas.⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No bojo de tantas informações, couberam atividades de estímulo e atenção utilizando ferramentas tecnológicas de games e jogos de alfabetização online. Ao final do período de investigações e intervenções com os alunos e profissionais, pode-se notar que a aproximação desses alunos com as hipóteses de melhorias em si já impulsionaram seu aprendizado, lançando uma semente de esperança. O contato com suas dificuldades dentro das intervenções e a busca por saídas que não só lhes excluíssem, mas, ao contrário, os incluíssem, de fato, no fazer do cotidiano escolar, contribuiu para aumentar o interesse desses alunos em seu processo de aprendizagem.

Observou-se, acima de tudo, a formação das competências leitoras em alunos disléxicos que passaram a estabelecer um vínculo necessário à leitura: a consciência fonológica.

O trabalho integrador de disciplinas, com intenso uso da oralidade, formação de grupos/equipes colaboradoras, a ludicidade e contextualização com a realidade observada e vivida pelos educandos, mostrou-se um instrumento eficaz na participação efetiva dos disléxicos.

A intervenção/orientação aos professores sem dúvidas consistiu na parte mais dificultosa por suas concepções de ensino, pelas burocracias invasivas ao trabalho docente, pelos constantes eventos promovidos nas Unidades Públicas, salas superlotadas, falta de recursos humanos de apoio ao professor e parecia haver um certo desinteresse na busca pelo conhecimento por parte do professor(a).

Conclui-se assim que, embora haja grande difusão de políticas públicas e leis voltadas para o ensino especial, grandes divulgações de pesquisas científicas comprovadas pela sua eficácia em identificar e intervir sobre a dislexia, corroborando com a possibilidade de oportunizar a esse público uma educação escolar de qualidade, ainda estamos distantes da devida capacitação para a formação de professores.

O trabalho psicopedagógico nas Unidades de Ensino do Rio de Janeiro, além de desconhecido, é uma utopia distante da produção dos Parâmetros Curriculares, das Secretarias de Educação e do Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas.

Fato é que, hoje, um dislético necessita de mais do que um laudo para ter suas avaliações adaptadas; ele precisa também de contar com a benevolência de professores e colegas de sala de aula. Além disso, é preciso considerar que, muitas vezes, as adaptações nas avaliações não são realizadas de maneira adequada. Paciência e resignação também são características a serem consideradas pelos disléticos, haja vista o rol de reprovações que lhes aguardam para que obtenham um diploma de escolarização diante da distorção série/idade; já que, diante dessas reprovações, não é possível estar entre aqueles que foram privilegiados com a alfabetização na idade certa. Entretanto, as possibilidades de intervenções são reais e não fogem da realidade por serem aplicáveis e replicáveis independente do contexto e dessa maneira disciplinando o olhar sobre a dislexia e o estudante dislético, oportunizando uma educação permeada por práticas inclusivas e libertadoras.

5 ANEXOS

Tabela 1 - Percepção de semelhança nas queixas

Semelhanças nas queixas:
Baixíssima consciência fonológica, escrita espelhada ou irreconhecível
Comportamento tímido e afetivo; olhar cabisbaixo e baixa autoestima
Atividades incompletas ou sem registro no caderno; baixo rendimento escolar
Boa participação em atividades orais
QI normal para sua idade, ausência de atraso no processamento cognitivo.
Dificuldades de organizar e expressar o pensamento com determinadas palavras, tentam adivinhar palavras.
Memória de trabalho com falhas evidentes.
Dificuldades com linguagem Matemática e algoritmos das operações; • Capacidade de interpretar e inferir sentidos ao texto comprometida e relacionada a quem faz a leitura para eles.
Ausência de DPAC.
Fonte: Produção da autora

Tabela 2 - Registro da queixas dos professores

Queixas dos professores:
Ausência do contato com esse ou outros distúrbios em sua formação docente.
Distúrbios não deveriam ser competências de professores.
Faltam cursos e capacitações nesse sentido.
As intervenções deveriam ser realizadas somente na Sala de Recursos ou por especialistas fora do contexto escolar.
Salas de aula superlotadas impedem a utilização de recursos voltados para esses alunos.
Ausência de recursos humanos de apoio- Atendimento Educacional Especializado – AEE.
Fonte: Produção da autora

Tabela 3 - Registro das dificuldades do dislexo em leitura

Dificuldades de leitura:
Os primeiros sinais indicadores da dislexia surgem a nível da linguagem oral. A persistência na “linguagem infantil” e incorreções típicas da dislexia como a omissão e a inversão de sons em palavras: (fósforos/ fósfos, pipocas/popicas).
Dificuldades em saber as letras do seu próprio nome.
Dificuldades em aprender e memorizar o nome das letras e seus sons.
Dificuldades na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos: ontem/amanhã, direita/esquerda, depois/antes...
Dificuldades em compreender que as palavras podem se segmentar em sílabas e fonemas, uma vez que têm dificuldades em associar as letras aos seus sons.
Recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita.
Progresso muito lento na leitura e grafia.
Necessidade de apoio constante de pais e professores para realizar as tarefas.
Recorrência à soletração ou tenta adivinhar palavras desconhecidas, apoiando-se em desenhos e no contexto em vez de decodificação gerando desagrado e tensão durante a leitura oral.
Caligrafia imperfeita.
Falta de prazer na leitura, evitando ler livros ou sequer pequenas frases. A correção leitora melhora com o tempo, mantém a falta de fluência e a leitura trabalhosa.
Baixa autoestima, com sofrimento que nem sempre é evidente para os outros.
Isolamento social.
Dificuldades na leitura e interpretação de situações-problema em Matemática.
Fonte: Adaptado de Sally Shaywitz (2003)

Tabela 4

Dificuldades de linguagem:
Discurso pouco fluente com pausas e muitas hesitações.
Pronúncia incorreta de palavras longas, não familiares e complexas.
Substituição com utilização de palavras imprecisas: coisa, aquilo etc.
Dificuldade de encontrar a palavra exata como por exemplo: humidade/humildade.
Dificuldades em recordar informações verbais, problemas na memória de curto prazo: datas, nomes, números de telefone, sequências temporais, algoritmos das operações etc.
Dificuldades de discriminação e segmentação silábica e fonêmica.
Omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas.
Alterações na sequência fonêmica e silábica.
Necessidade de tempo extra, dificuldade em dar resposta rápida.
Desorganização do pensamento.
Fonte: Sally Shaywitz (2003)

Tabela 5

Estratégias organizadas
Maior facilidade do conteúdo compreendido, apreendido que memorizado sem integração numa estrutura lógica.
Melhor compreensão do vocabulário apresentado oralmente do que do vocabulário escrito.
Boa compreensão dos conteúdos quando lidos.
Capacidade para ler e compreender melhor as palavras das suas áreas de interesse, que já leu, praticaram, muitas vezes.
Melhores resultados nas áreas que têm menor dependência da leitura: informática e tecnologias digitais.
Fonte: autora da pesquisa

Tabela 6

Atividades e jogos em grupo:
Enigmas de Situações-problema.
Passa ou repassa com perguntas e respostas ligadas às diversas disciplinas.
Competição de Sudoku.
Zigue-zague de operações matemáticas.
Jogos de Trilhas.
Ditado estourado.
Jogo das Rimas.
Quebra-cabeças de palavras, frases, parlendas, textos curtos.
Jogo da Memória dos Vertebrados e Invertebrados e outros temas.
Jogo da Caixa Secreta em que uma equipe de alunos retira um tipo de texto em olhar e, na oralidade, desenvolvem o texto com introdução de palavras aleatórias pela regente. Toda vez que surgir uma palavra nova, deve ser integrada rapidamente ao texto.
Fonte: autora da pesquisa

Figura-2



O trabalho por formação de grupos como mediação da aprendizagem de estudantes com Dislexia. Bingo da Multiplicação.

Figura-3



Ensino de Língua Portuguesa por meio da gamificação como instrumento lúdico na aprendizagem de gêneros textuais. Jogo "Qual é o Gênero".

Figura-4



Proposta de atividade de "Releituras" como facilitadora da compreensão e interpretação da linguagem.

Figura-5



Qual a cor do meu medo? Construção da Identidade do Estudante com dislexia e manejo das emoções.

6. REFERÊNCIAS

- DSM-IV. American Psychiatric Association (1994). Manual diagnóstico y estatístico de transtornos mentais. 4ª Ed. Washington, 1994.
- DSM-5. American Psychiatric Association. Manual diagnóstico y estatístico de transtornos mentais. 5ª Ed. Arlington: American Psychiatric Publishing; 2013.
- JARDINI. Renata Savastano Ribeiro. Um Panorama Especial Sobre a Dislexia. Ebook, 2010.
- JARDINI, Renata Savastano Ribeiro; RUIZ, Lydia Savastano Ribeiro. Protocolo Lince de Investigação Neurolinguística – PLIN. Bauru: Boquinhas, 2014.
- MORAIS, José. A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Cosmo, 1997.
- PRINGLE, Morgan, Pringle Williamorgan. A case of congenital word blindness. British Medical Journal: 1896.
- SHAYWITZ, Sally E. Dyslexia. Engl: J MED, 1998.
- SHAYWITZ, Sally E.; *et al.* Prevalence of reading disability in boys and girls: results of the Connect, 1998.
- SHAYWITZ, Sally E. *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level.* New York: Knopf, 2003.
- TELES, Paula Machado. *Dislexia - da Teoria à Prática.* Lisboa: Distema, 2014.
- WORLD FEDERATION OF NEUROLOGY, 1968. Critchley, 1970.

COMO CITAR

CAMARGO, Marcelle Regina da Silva. Dislexia: possíveis intervenções em contextos escolares. In: *Revista Sala de Recursos*, vol.3, n.1, p. 28 -43, jan. - jun. 2022. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.



ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Karine Freitas de Paiva Cardoso

RESUMO

Este artigo traz experiências da Orientação Educacional com estudantes com deficiência intelectual, evidenciando a importância do trabalho pedagógico realizado com esses alunos e a eficácia dos atendimentos com as famílias. Tendo assim um novo olhar para as dificuldades que os alunos apresentam ao longo da sua trajetória acadêmica. O trabalho realizado com alunos com dificuldades na aprendizagem deve ser responsabilidade de toda a equipe escolar, para assim promover a inclusão dos alunos que apresentam necessidades especiais. É possível perceber o desafio que o Orientador possui nas escolas públicas, pois a aprendizagem não depende somente das intervenções escolares, mas envolvem as emoções, contextos sociais, culturais, competências e habilidades.

Palavras-chave: Orientação Educacional, Alunos, Deficiência Intelectual, aprendizagem

Foto da Autora



Karine Freitas Cardoso: graduada em Pedagogia pela UNIP, especialista em Psicopedagogia, Gestão e Orientação Educacional, Docência em Educação Superior e Metodologias da Matemática. Já atuou como docente em Educação Infantil e Ensino Fundamental durante 13 anos. Atua como Orientadora Educacional da Secretaria de Educação do DF há 3 anos na escola CEF Queima Lençol.

1. INTRODUÇÃO

A Orientação Educacional tem como o objetivo acompanhar as necessidades pedagógicas e emocionais do aluno dentro do espaço escolar. Sendo um meio para acolher as dificuldades que o estudante encontra na sua trajetória escolar. Segundo LUCK, 2008, a Orientação faz parte da natureza humana e da educação, pois busca contribuir e orientar o desenvolvimento integral dos educandos.

O espaço escolar deve evitar os erros do passado, momento em que as pessoas com alguma necessidade especial eram excluídas da vida social e segregadas em locais que não favoreciam de forma alguma o seu desenvolvimento. A escola é um local que deve promover a inclusão e auxiliar na construção social e emocional do indivíduo, conforme Fávero (2004, p.52) “[...] o direito à educação é um direito humano fundamental que não deve ser subtraído de ninguém, ainda que tenha significativas limitações intelectuais.”

Na atualidade, não há mais espaço para a exclusão. A educação regular é um fator fundamental na transformação das crianças e dos adolescentes com e sem deficiência. Porém é importante lembrar que a inclusão não é só colocar crianças com deficiência ou com necessidades especiais em classes regulares sem suporte. Precisam ser repensadas as estratégias do ensino intencional que viabilizem as aprendizagens e que promovam a superação dos processos que dificultam a inclusão. Nessa perspectiva, concordamos que:

A verdadeira aprendizagem proporciona ao aluno generalizar o processo de tal maneira que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar a sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber. (CAGLIARI, 1998, p. 56).

A educação regular, ministrada na escola, é um processo importante para formação de todas as pessoas. A escolarização tem como objetivo principal fazer com que os alunos aprendam a aprender e saibam como e onde buscar as informações necessárias. O Orientador Educacional pode contribuir com ação educacional na formação dos alunos, mediante atendimentos individuais, observando as suas dificuldades e trabalhando as suas potencialidades junto com as famílias, escola e estudantes.

Apesar de muito se falar na inclusão, ainda hoje são encontradas muitas dificuldades para que pessoas com deficiência sejam aceitas e incluídas de forma adequada. Deve haver um trabalho com toda equipe escolar para criar a independência desses estudantes e reconhecer quais são os

avanços que eles têm ao longo do processo escolar.

A verdadeira aprendizagem proporciona ao aluno generalizar o processo de tal maneira que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar a sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber, conforme afirma Cagliari (1998)

Afinal, aprender ou ensinar não é tarefa exclusiva da escola, isto pode ser realizado em situações diárias, visto que ensinar e aprender acompanham o ritmo da sociedade que se encontra em considerável dimensão tecnológica. Estas reflexões devem ser pautadas nos estudos científicos, vivência e questionamento, pois segundo Piletti (2007, p. 27): “[...] hoje, mais do que nunca, é necessário ter uma atitude indagadora perante tudo o que se relaciona com a educação”. Visto que ensinar e aprender acompanham o ritmo da sociedade que se encontra em considerável dimensão tecnológica, mas não podemos esquecer que por mais que a tecnologia avance, as mudanças se processem, os nossos sentimentos, emoções e necessidade de pertencimento continuam as mesmas. Estas reflexões devem ser pautadas nos estudos científicos, vivência e questionamento, pois segundo Piletti (2007, p. 27): “hoje, mais do que nunca, é necessário ter uma atitude indagadora perante tudo o que se relaciona com a educação.”

Dito isso, é importante ressaltar que o professor é o indivíduo que encaminha os educandos a um espaço de vivência, no qual se proporciona meios para que a aprendizagem seja difundida de forma prazerosa e eficaz. O ambiente social em que o educando está inserido faz parte concreta de seu aprendizado. Sobre o assunto, Gadotti (1999, p.30) afirma que:

De modo concreto, não podemos pensar que a construção do conhecimento é entendida como individual. O conhecimento é produto da atividade e do conhecimento humano marcado social e culturalmente. O papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação.

Muitos alunos com Deficiência Intelectual apresentam dificuldades na escrita e na leitura. Nesse contexto, sempre é bom lembrar que a escola deve saber que a alfabetização é um processo de construção do aluno, que a criança, a partir de suas hipóteses, vai construindo sua aprendizagem, que o aluno interagindo com o meio vai se tornando mais crítico e autônomo. E cada aluno tem seu próprio ritmo e conhecimento de mundo. Nesse contexto, se torna crucial que os educadores respeitem o tempo de cada estudante.

Cabe aos orientadores criar, descobrir e propor novas formas viáveis e efetivas, de eliminação do fracasso escolar, tanto no nível de variáveis intra-escolares, que às vezes o mantém, como no de variáveis extraclases, que não encontram meios de suprimi-lo. (GRINSPUN, 2006, p.86)

2. A TRABALHO DO ORIENTADOR

O Orientador Educacional - OE - pode ser um mobilizador para trabalhar a inclusão na escola, pois ele tem contato com os alunos, professores e famílias. E uma das atribuições do OE é proporcionar uma escola de qualidade e sem preconceitos aos educandos. E, segundo Giacaglia (2006), há uma ligação entre família e escola, viabilizando sempre uma comunicação efetiva, respeitando as crenças e valores de cada família, obtendo o bem-estar, o desenvolvimento e a formação do educando, respeitando as suas diferenças. Nesse sentido,

Ao planejar o trabalho na Área de Orientação Familiar é necessário um conjunto amplo de informações para caracterizar as famílias, seus valores e suas expectativas. O conhecimento da família, são essenciais para a busca de uma unidade de princípios e de atuação entre ambas as instituições. (GIACAGLIA, 2006, p. 63)

A atuação do Orientador não está ligada somente às aprendizagens de conteúdos escolares, mas também nos aspectos emocionais dos alunos, e é nítido que aquele aluno com algum déficit precisa, também, do acompanhamento. Inclusive os alunos com deficiência intelectual, os quais necessitam de uma adequação curricular e de um acompanhamento na sua adaptação escolar. Orientação Educacional tem o papel de acolher esses alunos e promover a inclusão deles, bem como garantir que sejam atendidos na sala de recursos juntamente com toda a equipe escolar. Isso em razão da singularidade da apropriação do conhecimento pela criança com deficiência intelectual no contexto da educação

é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência. (VIGOTSKI, 1997, p. 104)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é possível realizar um trabalho com alunos com Deficiência Intelectual através de um acompanhamento personalizado e promover as aprendizagens na vida destes estudantes, atendendo às suas dificuldades e reconhecendo suas potencialidades. Mas, é necessário o empenho da escola para conhecer e identificar as necessidades destes discentes e, ao mesmo tempo, criar estratégias de ensino aprendizagem efetivas segundo um trabalho colaborativo entre o orientador(a) educacional, família, comunidade escolar, sala de recursos e sala de aula comum.

4. REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem ba – be – bi – bo – bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Gestão Democrática e Qualidade de Ensino*. 1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público. Belo Horizonte, julho de 1999.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos*. [S.l: s.n.], 2006.

LÜCK, Heloísa. *Planejamento em orientação educacional*. ed. 17, Petrópolis: Vozes, 2008

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GRINSUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. *A Orientação Educacional: Conflitos de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo. Editora Cortez, 2006.

PILLETI, Nelson. *Psicologia da Educação*. ed. 17, São Paulo: Ed. Ática, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras completas*. Fundamentos de defectologia Tomo V. Madrid: Visor, 1997

COMO CITAR

CARDOSO, Karine de Freitas de Paiva, Atuação do Orientador Educacional nas Aprendizagens de Alunos com Deficiência Intelectual In: *Revista Sala de Recursos*, vol.3, n.1, p. 44 - 48, jan. - jun. 2022. Disponível em: <<http://www.saladerecursos.com.br>>.



QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DE UM ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

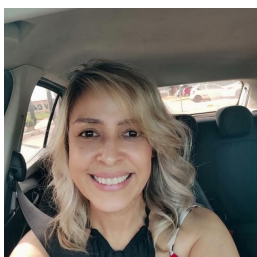
Rachel Souza Rabelo

RESUMO

O fenômeno Altas Habilidades/Superdotação ainda é cercado de mitos e compreensões equivocadas, mas felizmente é um assunto em expansão no Brasil. A identificação, o cadastramento e o atendimento destes estudantes teve amparo em 29 de dezembro de 2015 quando foi publicada a Lei 13.234, a qual dispõe sobre o Cadastro Nacional dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados na educação básica e na educação superior. Espera-se que com esse cadastro haja o fomento à execução de políticas públicas destinadas ao pleno desenvolvimento desse alunado. Este breve artigo tem como objetivo alimentar um pouco mais o debate em torno da matéria, apresentando algumas das nuances que ora identifica-se no discente com altas habilidades.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Políticas Públicas.

Figura 1. Foto da Autora



Rachel Rabelo: Graduada em Letras, especialista em Educação Inclusiva e em Informática na Educação, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 28 anos, já atuou na formação de professores no Núcleo de Tecnologia Educacional e, atualmente, é professora da Área Acadêmica Linguagens, no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação Sobradinho-DF.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil tem, atualmente, 24.424 estudantes com o perfil de AH/SD habilidades/superdotação matriculados na educação especial, de acordo com o Censo Escolar 2020. Todavia, o número real pode ser ainda maior, pois de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), 5% da população têm algum tipo de alta habilidade ou superdotação. E se forem considerados os mais de 47 milhões de alunos da educação básica (Censo Escolar INEP 2020 – MEC), aproximadamente 2,3 milhões de estudantes devem compor esse grupo. Apresentam-se como grandes desafios, neste cenário, a identificação, o reconhecimento de suas características, potenciais e necessidades educacionais e o atendimento de modo a proporcionar o pleno desenvolvimento do potencial desses estudantes na educação básica.

A desinformação sobre o assunto corrobora para uma invisibilidade dos alunos com AH/SD e muitos educadores ainda relacionam a superdotação ao aluno com desempenho muito elevado nas atividades curriculares, ao ajustamento socioemocional, às habilidades psicomotoras e a um perfil proativo, realizador. Embora existam alunos com esse perfil, eles não retratam todo o universo da superdotação e, por isso, a formação dos educadores é muito importante, por terem a oportunidade do contato diário e de perceberem, em seus estudantes, indicadores de um potencial superior, habilidades, aptidões e desempenhos e assim encaminhá-los para um atendimento que propicie o desenvolvimento e a potencialização dos seus talentos e habilidades.

O Ministério da Educação, em seu documento “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades” (Brasil, 1995, p. 17), aponta a seguinte perspectiva de Superdotação adotada, oficialmente, pelo Brasil

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Entre as bases teóricas e concepções que fundamentam o conceito e a implementação de programas de identificação e atendimento de alunos AH/SD no Brasil, destaca-se Renzulli (1986, 2002) cuja abordagem distingue dois tipos de superdotação:

1. A primeira, a qual se refere como superdotação do contexto educacional, é apresentada por indivíduos que se saem bem na escola, aprendem rapidamente, têm um nível de compreensão mais elevado e, tradicionalmente, os que têm sido mais selecionados para participar de programas especiais e atendimento ao superdotado.

2. A segunda, que chama de criativa-produtiva, diz respeito àqueles aspectos da atividade humana na qual se valoriza o desenvolvimento de produtos originais e criativos.

2. DESENVOLVIMENTO: CARACTERÍSTICAS DA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nesta perspectiva, tanto as crianças talentosas quanto as crianças com habilidade acadêmica são igualmente consideradas superdotadas. Na busca de se definir e esclarecer estes traços e características comuns ao aluno com altas habilidades para os sistemas educacionais, documentos oficiais foram elaborados no Brasil. Embora diversos pesquisadores, educadores, psicólogos e neurocientistas mencionem uma grande diversidade de habilidades, competências, padrões cognitivos, afetivos, comportamentais e neurofisiológicos, eles também admitem que existem características evidentes e comuns. Em 2004, o Ministério da Educação, através do Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004), publicada pela Secretaria de Educação Especial, atribuiu os seguintes traços como comuns aos superdotados:

- Alto grau de curiosidade.
- Boa memória.
- Atenção concentrada.
- Persistência.
- Independência e autonomia.
- Interesse por áreas e tópicos diversos.
- Facilidade de aprendizagem.
- Criatividade e imaginação.
- Iniciativa.
- Liderança.
- Vocabulário avançado para sua idade cronológica.
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias).
- Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas.
- Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos.
- Habilidade para lidar com ideias abstratas.
- Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista.
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento.
- Alto nível de energia.
- Preferência por situações/objetos novos.
- Senso de humor e originalidade para resolver problemas.

2. 1 MODELO DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI

Renzulli propôs ainda uma concepção de superdotação onde a inteligência é um dos fatores para a identificação, mas englobando outras aptidões como os aspectos artísticos, motivacionais e a capacidade de liderança. A concepção envolve o entrelaçamento de três grandes variáveis interagindo em pessoas com altas habilidades/superdotação. Estas variáveis são indicadores de um potencial elevado em alguma área do conhecimento ou diversas combinadas.

A primeira grande variável “Habilidades acima da média” diz respeito tanto a habilidades gerais (que envolvem a capacidade de processar informações, integrar experiências resultando em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e engajar em pensamento abstrato) como habilidades específicas (que incluem a capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade para realizar uma ou mais atividades de uma área especializada). Renzulli exemplifica as habilidades específicas em atividades como balé, escultura, fotografia, química e matemática.

A segunda grande variável é motivacional e está representada no envolvimento e na energia que o indivíduo canaliza para resolver problemas ou tarefas. É o “Envolvimento com a tarefa” e inclui atributos pessoais, como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho.

A terceira grande variável é a “Criatividade” e sugere que o entendimento e a análise dos produtos criativos de uma pessoa, o seu potencial criador.¹

Estas três variáveis não se apresentam todas no mesmo nível ou ao mesmo tempo ao longo da vida produtiva do aluno, sendo mais importante uma constante interação para que um alto nível de produtividade criativa possa manifestar-se e resultar em notáveis desempenhos, mas nunca se deve generalizar o assunto, pois existem alunos que, mesmo apresentando os indicadores comportamentais de AH/SD, têm rendimento escolar inferior e merecem uma atenção especial, pois não tem interesse e motivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar, podendo apresentar, inclusive, dificuldades de ajustamento ao grupo de colegas, que também desencadeia problemas de aprendizagem e de adaptação escolar.

Todas estas considerações mostram um fenômeno amplo, multidimensional e falar no assunto exige considerar os aspectos cognitivos, as características afetivas, de personalidade e neuropsicomotoras, como também as influências do contexto histórico, social e cultural sobre o fenômeno. E o questionamento mais frequente, portanto, é sobre quais seriam então as características que identificam estas pessoas como sendo pessoas com AH/SD.

¹ Ver figura 2 , na seção anexos do artigo, constam os itens discutidos com os professores acerca das possíveis dificuldades de leitura dos estudantes:

As características abaixo podem auxiliar pais e professores na identificação de crianças ou jovens que demonstram excelência ou forte potencial para obter sucesso em uma ou mais das áreas. Elas foram propostas por Renzulli, et al. (2000), quando desenvolveram, em suas pesquisas, uma escala para avaliar as características de estudantes com desempenho superior e vários fatores que devem ser analisados no processo de caracterização e identificação do indivíduo superdotado. Essas características são:

Habilidade Intelectual

- habilidade de lidar com abstrações;
- facilidade para lembrar informações;
- vocabulário avançado para idade ou série;
- facilidade em perceber relações de causa e efeito;
- habilidade de fazer observações perspicazes e sutis;
- grande bagagem sobre um tópico específico;
- habilidade de entender princípios não diretamente observados;
- grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos;
- habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra;
- habilidade de fazer generalizações

Criatividade

- senso de humor;
- habilidade de pensamento imaginativo;
- atitude não conformista;
- pensamento divergente;
- espírito de aventura;
- disposição para correr riscos;
- habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias;
- habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes;
- disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias;
- habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões.

Motivação

- persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas;
- interesse constante por certos tópicos ou problemas;
- comportamento que requer pouca orientação dos professores;
- envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas;
- obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse;
- compromisso com projetos de longa duração;
- preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços;
- pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.

Liderança

- tendência a ser respeitado pelos colegas;
- autoconfiança quando interage com colegas da sua idade;
- comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros;
- habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros;
- habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;
- tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas;
- responsabilidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as salas de aulas, temos indivíduos superdotados que aprendem, agem e raciocinam diferentemente. Isso é um fato. Não são, necessariamente, melhores, nem piores. São pessoas cuja identificação se justifica no atendimento de suas necessidades educacionais especiais, como também na necessidade de termos, em nossa sociedade, pessoas talentosas, inteligentes, capazes e ávidas para contribuir significativamente com as ciências, as tecnologias, as artes e a cultura, a sociedade e a economia. Em nossa pesquisa, resulta um caminho que demandará mais leituras e aprofundamentos teóricos, bem como a contínua observações dos discentes que frequentam as salas de recursos de altas habilidades/superdotação. Contudo, somos inclinados a enxergar o Cadastro Nacional dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como uma política afirmativa que se conduzida com sucesso, logrará efeito positivo em todo território nacional, ainda que sua eficácia seja sentida de forma peculiar em cada unidade da Federação

5. ANEXOS

Figura 2



5. REFERÊNCIAS

BRASIL. (2002). *Parâmetros curriculares nacionais* - adaptações curriculares. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

FLEITH, Denise de Souza (org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*. Curitiba: n.41, p.109-124, 2011.

RENZULLI, Joseph Salvatore. *The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity*. Em R. J. In: STERNBERG, Robert Jeffrey & DAVIDSON, James Edward (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (). New York: Cambridge University Press. pp. 53-92, 1986.

RENZULLI, Joseph Salvatore. *A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning*. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170-182. 1992.

RENZULLI, Joseph Salvatore. *Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century*. *Exceptionality*, 10, 67-75, 2002.

RENZULLI, Joseph Salvatore, et al. *Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students*. Revised edition (SRBCSS-R). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 2000

SABATELLA, M. L. P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Editora IBPEX, 2005.

SOUZA, Ludmilla. *Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas, mostra censo*. Repórter da Agência Brasil - São Paulo: 10, out. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo>. Acesso em: mar. 2022.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais* / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007

COMO CITAR

RABELO, Rachel Souza, Quais as características de um Aluno com Altas Habilidades/Superdotação? In: *Revista Sala de Recursos*, vol.3, n.1, p. 49 - 55, jan. - jun. 2022. Disponível em: <http://www.saladerecursos.com.br>.



ACESSO AO SISTEMA DE SAÚDE NA PERCEPÇÃO DE SURDOS, SURDOCEGOS E PROFISSIONAIS

Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento

Marisa Dias Tellechea

Kennedy Bezerra da Cunha

Thalía Araújo Ferreira dos Santos Barros

Lorrayne de Moraes Nora

RESUMO

A legislação brasileira visa promover a acessibilidade e o combate à discriminação, mas o acesso universal e integral na saúde pelos surdos é real? Com base nesse questionamento, realizou-se esse estudo visando conhecer a percepção de surdos e de enfermeiros em relação ao atendimento prestado. Participaram do estudo usuários surdos, enfermeiros e outros profissionais maiores de idade. Os dados foram obtidos por meio de formulário disponibilizado na plataforma do Google Forms e por vídeo chamada. Os resultados apontaram que a maioria dos surdos usa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), poucos realizam a leitura labial e apareceram outras formas de comunicação como: contato visual, desenho, escrita e gestos. Conclui-se a existência da barreira comunicativa que compromete a qualidade do serviço e aponta-se a relevância da língua de sinais na formação continuada de forma específica e direcionada visando a um serviço mais acessível, inclusivo e equânime.

Palavras-chave: Acessibilidade ao SUS. Atenção integral à saúde. LIBRAS. Surdo. Surdocego.



1. INTRODUÇÃO

A surdez e a deficiência auditiva, conforme Bisol e Valentini (2011), do ponto de vista clínico, referem-se a qualquer grau de perda auditiva, podendo ser leve, moderado, severo ou profundo nos dois ouvidos ou somente em um deles. No primeiro caso, grau leve, a pessoa percebe a palavra mesmo perdendo alguns fonemas; no segundo, grau moderado, precisa fazer acompanhamento com fonoaudiólogo e utilizar prótese; no terceiro e no quarto caso, grau severo e moderado, é imprescindível a utilização de prótese auditiva e, até mesmo, implante coclear. A identificação da topografia da lesão auditiva (ouvido externo, médio ou interno), grau do comprometimento, período de surgimento são aspectos vinculados à elegibilidade do atendimento educacional especializado, numa perspectiva e percepção médica da surdez.

O mesmo ocorre com surdocegos, os quais aliados à lesão auditiva manifestam também o comprometimento visual (baixa visão ou cegueira). No entanto, o que diferencia o grupo é o aspecto socioantropológico, no qual o acesso a um sistema linguístico estruturado faz toda a diferença nas interações estabelecidas destes sujeitos com o ambiente físico e humano. No caso de surdos e surdocegos, eles fazem parte de uma minoria linguística e, conseqüentemente, possuem dificuldades nas interações estabelecidas em ambientes públicos e privados, sendo que todos os obstáculos estão vinculados à modalidade de comunicação ser distinta da oral-auditiva.

Assim, as implicações que as pessoas surdas e surdocegas se deparam nas interações socioculturais estão vinculadas ao aspecto linguístico. A primeira língua de pessoas surdas e surdocegas precisa estar pautada na modalidade visual espacial ou motora háptica (motora, tátil, cinestésica) e não na modalidade oral-auditiva (fala) de seus pais. Estudos evidenciam que 98% dos surdos e surdocegos são filhos de pais ouvintes (SACKS, 2010; CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005). Este dado evidencia que muitos pais optam por incentivar os filhos a adquirirem a fala, assim falam com eles como se eles estivessem tendo acesso às informações do ambiente. Em geral, os pais não utilizam diversas formas de comunicação com as crianças surdas e surdocegas, conseqüentemente, há um atraso na aquisição linguística na primeira infância e um atraso no acesso aos bens historicamente acumulados pela humanidade.

O diferencial e a especificidade linguística mantêm-se ao longo da vida de surdos e surdocegos, muitos conseguem aprender, na escola e em contato com a comunidade surda, a língua na modalidade visual espacial; no caso do Brasil, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e, dos surdocegos, a LIBRAS adaptada. No entanto, a LIBRAS não é utilizada em todos os espaços públicos, em função da ausência de profissionais intérpretes e guias-intérpretes. Temos leis que orientam sobre a importância desses profissionais, porém são raros os espaços que os mantêm.

Dessa forma, o acesso à comunicação e à informação ainda constitui uma barreira de ingresso aos serviços básicos nas áreas de saúde, educação e cultura, conforme evidenciam os estudos de Yong (2019).

Seguindo esse raciocínio, a surdocega Helen Keller (2001, p. 62) chama a atenção para a forma de comunicação que utiliza para ter acesso às informações, a esse respeito afirma que:

“[...] quem lê para mim ou conversa comigo vai compondo as palavras, fazendo as letras com as mãos [...] eu ponho a mão na sua, muito de leve, para não impedir os movimentos. Com o tato, percebem-se as diferentes posições da mão, do mesmo modo que com a vista. Não sinto as letras em separado, mas agrupadas em palavras, tal como toda a gente lê com os olhos”

O processo de comunicação descrito por Helen Keller é comum em pessoas surdocegas, mas é utilizado por uma minoria, fato que leva a autora a afirmar que: “Ainda hoje não compreendo como consegui superar as dificuldades que me apresentava [...] Achava-me verdadeiramente isolada nas aulas. As palavras não me chegavam diretamente, mas através de sinais [...] que me iam sendo, rapidamente, transmitidos nas mãos” (KELLER, 2001, p. 90). Nota-se nas descrições de Keller que a dificuldade de acesso à informação é algo recorrente e demanda por mediadores, por intérpretes e por guia-intérpretes. Na ausência de usuários da mesma modalidade de comunicação, há um distanciamento nas interações sociais, há uma barreira de comunicação, de acesso à expressão e recepção de informações.

Assim, na perspectiva de Keller, nascer ou manifestar a surdez antes da aquisição da linguagem desencadeia implicações maiores do que ser cego, em função das interferências que ocorrem no processo de aquisição da primeira língua, também conhecida como língua materna. A ausência total ou parcial da aquisição da primeira língua promove uma redução dos intercâmbios sociais, uma diminuição no acesso à informação, à discussão e elucidação de questionamentos sobre as informações, podendo ela ser excluída socialmente das decisões, bem como na manifestação dos próprios desejos. A esse respeito Sacks (2010), neurologista, realça que a criança deve ter acesso ao sistema linguístico desde a mais tenra idade, caso contrário, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional pode ser afetado de forma permanente, com implicações na assimilação, organização, processamento, armazenamento, recuperação e utilização das informações do ambiente.

Aliado a esta discussão, Sacks (2010) defende que no caso de crianças profundamente surdas, elas precisam conhecer a língua de sinais o mais cedo possível, o que torna imprescindível o diagnóstico precoce da surdez para garantir o intercuro de informações e pensamentos

autônomos, além de possibilitar o aprendizado da escrita, da leitura e, possivelmente, da fala. E quando isso não ocorre, a exclusão e a segregação, mesmo em um contexto inclusivo, estarão presentes no advento da vida escolar, do trabalho, no atendimento nos serviços de saúde, jurídicos, legislativos, dentre outros campos.

Estudos realizados na área da saúde voltados para a compreensão da relação profissional da saúde e pacientes surdos mostram a presença da barreira na comunicação durante o acolhimento, consulta, tratamento e alta. Pagliuca, Fiúza e Rebouças (2007) realizaram um estudo em hospitais na cidade de Fortaleza. Os participantes do estudo relataram dificuldades de comunicação e mostraram as formas que os profissionais utilizavam para melhor se comunicar com o paciente surdo. Destacaram a falta de formação para atuar na diversidade linguística, mental, intelectual ou outras formas de deficiência; apontaram o sentimento de insegurança para atender a diversidade linguística; indicaram o uso de mímica, gestos, escrita, alfabeto e o paciente aponta as letras organizando as palavras, fala pausada na esperança do paciente ler os lábios, mas não têm certeza de que são compreendidos pelos pacientes. Os participantes reconhecem que a interação entre eles é deficiente, há um certo bloqueio em se relacionar com o deficiente auditivo. Todos pontuam a necessidade de formação continuada no sentido de melhorar a assistência.

Na pesquisa de Tedesco e Junges (2013), desenvolvida com profissionais de saúde da atenção primária às pessoas com surdez, os dados apontam que os profissionais realizam os atendimentos por meio de recursos variados de comunicação, como: gestos, registro escrito ou com a presença de acompanhantes, em geral familiares. Alguns dos entrevistados falam que a comunicação, por meio da escrita, é o meio indispensável na interação. No entanto, destacam a importância da presença de um acompanhante ou intérprete durante o atendimento, sendo essa uma forma que facilita a interação com compreensão dos profissionais e dos pacientes surdos. Ressaltam a preocupação de certificar-se de que a presença do acompanhante não venha a ferir a privacidade do paciente.

Verifica-se que a Constituição (BRASIL, 1988) prevê atendimento igualitário para todos, conforme o Artigo 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas [...] e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. (BRASIL, 1998). No entanto, apesar de a Constituição garantir o direito, segundo Chaveiro e Barbosa (2005, p., 419), no que se refere à saúde, cidadania e cultura, “[...] não garante aos surdos, atendimento igualitário na área da saúde, uma barreira é imposta aos surdos e profissionais por não compartilharem uma mesma linguagem.”



Nota-se, nos estudos desenvolvidos na área, que a barreira na comunicação interfere nas interações do surdo e surdocego com o ambiente e pode gerar expectativas equivocadas do profissional de saúde, ou de qualquer área, em relação às competências, habilidades e ao nível de compreensão do paciente sinalizador. Essa baixa expectativa pode interferir no comportamento e desempenho dos profissionais no atendimento. Mas, qual a percepção de surdos, surdocegos e enfermeiros acerca do atendimento ofertado para pessoas com modalidade distinta de língua? Como a superação da barreira de comunicação entre surdos e enfermeiros ocorre no Distrito Federal? As pessoas com surdez congênita têm acesso a um atendimento especializado? Acreditamos que, em qualquer área, mas em específico na área da saúde, se torna imprescindível ao surdo sentir-se acolhido, manifestar os próprios sentimentos, expor as reações adversas que medicamentos possam provocar, poder tirar dúvidas relacionadas ao tratamento, às demandas por remédios extras. Enfim, é necessário conhecer e possibilitar ao surdo o acesso às informações da intervenção que está sendo realizada.

A garantia da acessibilidade tão necessária é prevista no Decreto nº 5.626 criado em 2005, que regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 a qual institui a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, bem como institui a LIBRAS como língua, oficialmente reconhecida, legitimada, não é língua oficial do país, não possui o mesmo status da língua portuguesa, ela não substitui a língua portuguesa do nosso país (BRASIL, 2002). Processo ratificado pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) que garante os direitos dos cidadãos com deficiência em uma sociedade que se pretende ser inclusiva. O reconhecimento legal é um fator impactante na implementação de políticas públicas voltadas para a veiculação desta língua nos serviços destinados à população. Assim, o Capítulo VII do Decreto nº. 5.626/2005 e o Capítulo III da LBI de 2015 asseguram “[...] atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantindo acesso universal e igualitário” (BRASIL, 2015, p. 21).



Nota-se que, do ponto de vista legal, há previsão política do respeito à diversidade linguística, mas no contexto real do Distrito Federal, será que isso realmente está sendo implementado? Considerando que a parte da população brasileira usa o Sistema Único de Saúde (SUS), este serviço presta a assistência à comunidade surda com a mesma qualidade do serviço prestado a uma pessoa que não necessita de atenção diferenciada? Será que a pessoa surda sofre dificuldades no processo de atendimento desde o acolhimento até a consulta médica e o tratamento em função da especificidade linguística? Ou, será que encontra problemas de comunicação já na marcação da consulta?

A questão da diversidade linguística precisa ser investigada, respeitada e reconhecida, pois a base para a anamnese na área da saúde é uma boa comunicação entre enfermeiro e paciente. No instante em que essa comunicação se torna falha, são grandes as chances de um equívoco no atendimento, conforme destaca o estudo desenvolvido Fiuza e Rebouças (2007).

O respeito linguístico é significativo e reconhecido por Políticas Públicas internacionais, nacionais e locais. Assim, em 2019, no Distrito Federal, foi promulgada a Lei nº 6.300 de 06 de maio de 2019 que “[...] assegura a disponibilização do profissional apto a se comunicar em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nas unidades e nos órgãos da rede pública de saúde do Distrito Federal que prestam atendimento à população.” (BRASÍLIA, 2019). Essa lei salienta a relevância da acessibilidade no atendimento clínico dos surdos com vistas a uma possível atenção adequada a este paciente. Em um levantamento informal com colegas da área de enfermagem, em conversas rápidas, constatamos que várias instituições não atendem pessoas que utilizam LIBRAS como principal recurso de interação social, que não há intérpretes, cabendo ao paciente surdo levar um acompanhante que realize a interação entre profissional da saúde e paciente. Será que esta realidade será confirmada por este estudo? Será que o acolhimento e o atendimento da pessoa surda previsto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, ocorrem na prática?

O estudo de Vianna, Cavalcanti e Aciolli (2014) com profissionais de um serviço de saúde evidenciam que uma assistente social só atende surdos acompanhados de terceiros e a psicóloga não os atende em função de não conhecer a língua de sinais. Por outro lado, segundo a revisão teórica deste estudo, a presença do intérprete muitas vezes gera no surdo uma sensação de constrangimento e desconfiança em relação à interpretação da língua alvo para a língua fonte. Nesse contexto, há ou não acessibilidade? Será que o intérprete possui conhecimento, em Libras, dos termos técnicos da área de saúde que viabilizam o processo de tradução da língua alvo para a língua fonte? Ou seria mais interessante, ao invés do intérprete, o próprio enfermeiro, psicólogo, assistente social, enfim todos os profissionais da área do atendimento ao público ter uma formação bilíngue? São muitas questões que precisam e demandam por estudos com vistas a conhecer a realidade. Com base no contexto, pensar em estratégias políticas para melhorar as condições de acessibilidade, com vistas a reduzir as situações de constrangimento da parte do paciente surdo em ter que dividir suas informações privadas com possíveis intérpretes e/ ou acompanhantes em consultas mais íntimas.

Diante dessa realidade, desenvolvemos este estudo, de caráter qualitativo, voltado para o levantamento da percepção de pacientes surdos e enfermeiros sobre os serviços de saúde no Distrito Federal.

2. MÉTODO

A opção metodológica do estudo foi a pesquisa qualitativa de natureza descritivo-analítica, definida como uma metodologia de pesquisa enriquecida por ser crítica e que permite abranger as experiências vivenciadas pelos entrevistados, conforme as concepções de Bauer e Gaskell (2008). O objetivo consistiu em conhecer a percepção de usuários surdos e surdocegos do serviço de saúde e dos profissionais que atuam na área sobre o atendimento de pessoas que utilizam a Língua de Sinais como forma de comunicação. A opção pela metodologia qualitativa decorre de ser um processo permanente de produção de conhecimento, no qual cada resultado se integra, de forma constante, com novas interrogações abrindo novos horizontes para a produção de conhecimento.

Os autores Bauer e Gaskell (2008) ressaltam que a pesquisa qualitativa depreende de diferentes concepções, visto que não se preocupa apenas em quantificar conceitos, mas em propagar estudos mais abrangentes, assim como alcançar novos conceitos e significações. Neste contexto, esse estudo disponibilizou dois questionários na Plataforma do Google Forms, um para surdos e outros para profissionais, bem como utilizou o mesmo formulário como tópico guia para orientar entrevistas com surdocegos e surdos sobre a experiência deles na rede de saúde. Durante a entrevista, ocorreu uma interação entre entrevistador e usuário da Libras participante e um dos membros da família. Em todos os casos, a mãe participou das chamadas de vídeo, no sentido de mediar quando as questões não fossem acessadas visualmente pelos participantes.

O trabalho teve como ponto de partida a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável à pesquisa sob o número 4.049.739. Dois formulários on-line foram criados por meio do Google Drive, disponíveis em redes sociais. O procedimento consistiu em disponibilizar o link para o público-alvo, por meio de amostra por conveniência de grupos on-line de enfermeiros e para grupos de comunidade surda. Oferecendo o termo TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário para cada grupo de participantes, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). No caso do questionário para os surdos, utilizamos o aplicativo tradutor de Libras Hand Talk, que não é considerado o ideal, mas foi o aplicativo mais prático e disponível gratuitamente.

Assim, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, sob o número do Parecer 4.049.739, iniciamos o processo de obtenção dos dados. Para tanto, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: TCLE que foi assinado e dois questionários destinados a pacientes surdos e profissionais. Os questionários foram organizados em três categorias: identificação (idade, sexo, sistema linguístico); interação paciente e profissional e expectativas, distribuídas entre questões objetivas (com múltipla escolha) e subjetivas (optativas). O instrumento foi divulgado em

mídias sociais, como Instagram, Facebook, e WhatsApp, enviamos também em chat privado e foi disponibilizado o link da pesquisa em páginas de grupos de surdos e enfermeiros durante 30 dias. Ressaltamos que, como o formulário foi disponibilizado na Plataforma Google Forms, não foi possível controlar os critérios de participação, assim, temos pessoas com formação distinta da área de saúde, mas que tomaram conhecimento da pesquisa e responderam ao instrumento.

O instrumento de coleta de dados com pacientes surdos foi organizado em 12 perguntas, sendo 10 objetivas (múltipla escolha) e duas subjetivas. Dentre as objetivas, houve uma questão com a escala Likert, na qual o participante deveria especificar em uma escala de 0 a 10 o nível de concordância em relação ao grau de importância que os profissionais dão para o surdo no âmbito hospitalar. As duas questões subjetivas eram optativas, relacionadas à descrição de algum constrangimento/vergonha no atendimento e uma solicitando que se compartilhasse uma experiência positiva ou negativa vivenciada na área de saúde. As questões subjetivas eram optativas, podendo ser ou não respondidas, a critério do participante. Utilizamos o mesmo instrumento destinado aos surdos para a realização de entrevistas com 10 participantes, contatos por videochamadas via Whatsapp, surdos e surdocegos. A entrevista foi conduzida pela professora-orientadora deste estudo e a estudante de iniciação científica fez o registro das respostas. Contamos com a participação das mães dos participantes no processo de mediação das questões.

O instrumento utilizado para os profissionais ficou restrito à Plataforma do Google Forms organizado em 15 perguntas, sendo 13 objetivas (múltipla escolha). Dentre elas, havia uma questão que envolvia a escala Likert na qual o participante deveria especificar em uma escala de 0 a 10 o nível de concordância em relação ao próprio conhecimento e a utilização da Língua de Sinais no contexto da atuação profissional. As demais questões eram subjetivas, sendo optativas, uma sobre a formação/atuação e a outra solicitava o relato de alguma experiência com o paciente surdo.

O procedimento utilizado na análise das informações obtidas consistiu na organização dos dados em relação à frequência e ao conteúdo para dois grupos amplos de participantes: surdos/surdocegos e ouvintes (enfermeiros, médicos e profissionais liberais). Como o instrumento de coleta de dados constava dos mesmos elementos para ambos os grupos, foram reunidas as informações de usuários e profissionais para visualizar melhor os dados e aprofundar a discussão. Aliada a esta organização, também foi trabalhado com três categorias amplas de análise: identificação, interação paciente e profissional e expectativas do atendimento. As categorias foram analisadas a partir da frequência e conteúdo.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Passaremos a apresentar os dados e a discuti-los com base na articulação com a teoria.

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram como sujeitos da pesquisa 48 pessoas adultas, sendo 19 com surdez, destas, sete possuem surdocegueira; 16 enfermeiros; oito profissionais da área de saúde e cinco interessados no assunto. Portanto, 24 profissionais constituem um grupo de pessoas vinculadas diretamente ao serviço de saúde, cinco são simpatizantes do estudo e manifestaram interesse em participar do estudo. Todos declararam ter mais de 18 anos.

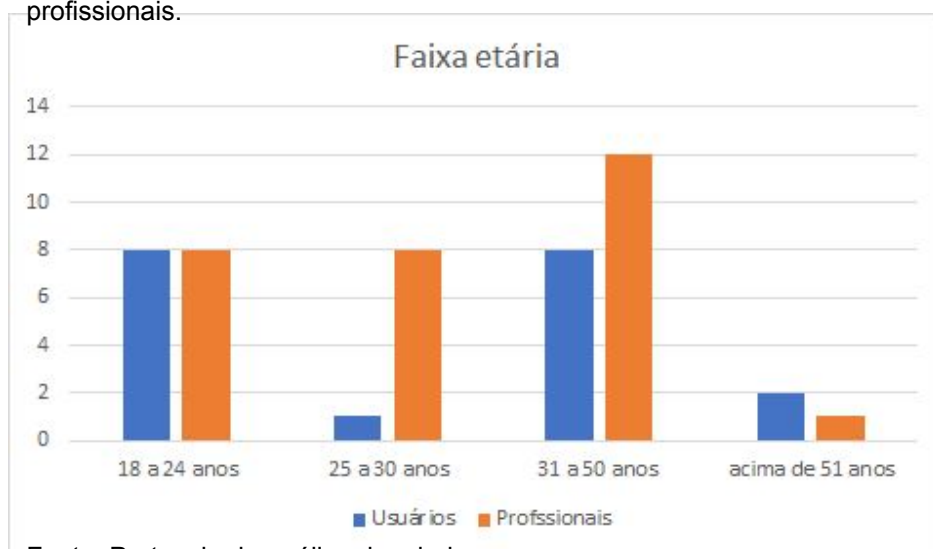
Dos 19 surdos, 68,42% são do gênero feminino e 31,57% do masculino. Em relação à faixa etária, 42,10% entre 18-24 anos e 42,10% com idade compreendendo entre 31-51 anos, os demais, três, com mais de 51 anos. Esse fato que evidencia que, até mesmo entre pessoas com alguma lesão auditiva, parece ser compatível com a média nacional de atendimentos na área da saúde a prevalência do sexo feminino em detrimento do masculino, corroborando com os dados do estudo de Guibul, Moraes, et al. (2017). Conforme destacado anteriormente, dos 19 participantes surdos/surdocegos, 10 foram entrevistados por meio de vídeo chamada. Destes, sete são surdocegos e três são surdos. Em relação à formação acadêmica dos surdos e surdocegos entrevistados, dois participantes já concluíram o ensino superior (uma possui especialização e outro ainda não concluiu), oito são estudantes de graduação em instituição pública e privada, matriculados em cursos como: Letras-Libras; Pedagogia, Sistema de Informação e Fisioterapia. Os demais têm o Ensino Médio ou encontram-se no Ensino Fundamental. Os nove surdos que responderam ao questionário on-line não declararam a formação acadêmica.

Em relação aos profissionais de saúde, 86,2% são do gênero feminino e 13,8% são do masculino, 12 estão na faixa etária entre 31 a 50 anos e 16 encontram-se entre 18 a 30 anos de idade, e um participante possui mais de 51 anos (médico otorrino). Todos os profissionais de saúde atuam na rede de saúde do Distrito Federal, sendo 16 na rede privada, seis apenas na rede pública e cinco atuando em ambas as redes, com mais de um ano de experiência na área. No espaço em que trabalham, segundo 96,5% dos participantes, o local não possui intérpretes de Libras para mediar a interação entre usuário surdo e profissional ouvinte durante o acolhimento e atendimento. Dos 29 participantes, 24 estão diretamente vinculados ao serviço de saúde e são especializados nas áreas de: Obstetrícia; Unidade de Terapia Intensiva - UTI; Auxiliar de enfermagem; Otorrino; Clínica médica; Pronto Socorro - PS; Oncologia; Generalista; Intensivista; Saúde Mental e Psiquiatria; Tecnologia em logística; Centro cirúrgico; CC - Centro Cirúrgico e CME - Centro de Material e

Esterilização; Clínica Médica; Saúde Mental. Muitos fizeram graduação, especialização e estão atuando há mais de um ano. Dos 29 profissionais, apenas três fizeram a disciplina Libras como obrigatória na grade curricular e 17 não tiveram nenhum contato com a Libras durante a formação profissional inicial. Os demais nove fizeram a disciplina como optativa na graduação. No entanto, 96,6% dos profissionais participantes reconhecem a Libras como uma língua.

Ressaltamos que, inicialmente, tínhamos previstos apenas enfermeiros, mas médicos, auxiliares e técnicos de enfermagem, além de profissionais liberais (advogados, professor e técnicos) se interessaram pelo assunto e responderam ao questionário no Google Forms. Ao optar por coletar dados via Redes Sociais, perdemos o controle dos participantes. Como eles assinaram o TCLE e abordaram as questões, achamos por bem incluí-los nos resultados e na discussão. Este fato levou a tomar a decisão de entrevistar pessoas surdas e surdocegas para ter um maior controle dos participantes que são usuários do sistema. A Figura 1 ilustra a faixa etária dos participantes do estudo.

Figura 1 – Faixa etária dos participantes do estudo: pacientes surdos e profissionais.



Fonte: Protocolo de análise dos dados.

Nota-se que a Figura 1 refere-se à faixa etária predominante dos participantes surdos e profissionais, que foi de 18 a 50 anos de idade. O predomínio dessa faixa etária pode estar relacionado e ser compatível com a faixa etária dos pesquisadores, uma vez que o formulário foi disponibilizado para uma amostra de conveniência, com os quais os pesquisadores faziam parte ou conheciam pessoas vinculadas aos grupos de interesse. Esta é uma variável que pode ter interferido no processo. Outro elemento que podemos levantar é a disponibilidade de pessoas em participar de pesquisas como informantes, seja em decorrência do interesse pelo tema, em contribuir com a ciência, por curiosidade ou outros motivos.

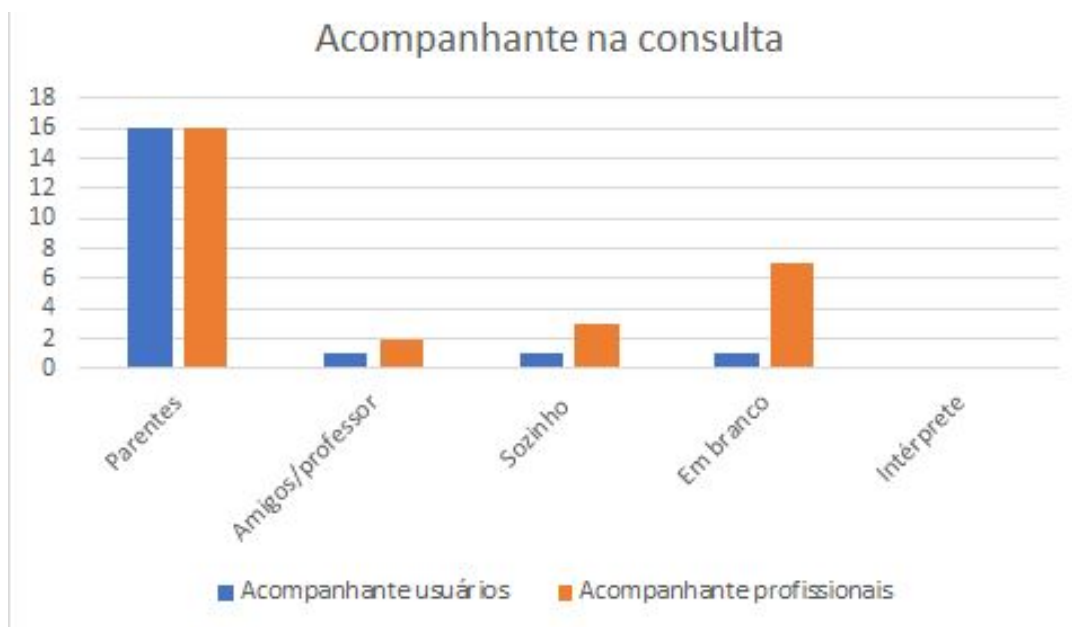
Conforme destacamos, para a obtenção das informações, além da disponibilização do formulário na Plataforma do *Google Forms*, realizamos a aplicação do formulário com surdos e/ou surdocegos via ligação por vídeo chamada disponível no *Whatsapp*. Em relação à ligação de vídeo chamada, destacamos que nem sempre foi possível compreender tudo o que foi transmitido pelo participante, uma vez que o vídeo pausava e que muitos sinais, em função do movimento, se tornaram confusos. Ficou claro que o ideal da coleta de dados com pessoas surdas é por meio de entrevistas presenciais, pois a tecnologia, às vezes, dificulta o procedimento quando trava ou quando a *internet* de alguma das partes não é suficientemente boa para manter o contato *on-line*. No entanto, em função da Pandemia decorrente do *Coronavírus*, adequamos o procedimento para chamada de vídeo como sendo uma forma de compararmos dados obtidos pela plataforma e semipresencial. Passaremos a abordar os outros dados de acordo com as categorias de análise selecionadas.

3.2 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ATENDIMENTO NA ÁREA DE SAÚDE

Nessa categoria, abordaremos questões relacionadas às vivências no contexto de atenção integral à saúde. Enfatizamos no universo dos participantes sinalizadores (surdos e surdocegos) e dos profissionais formas distintas de comunicação e problemas encontrados, bem como descreveremos a presença de acompanhantes e intérpretes nos atendimentos, além de possíveis constrangimentos ocorridos durante o contato de usuários sinalizadores e o atendimento.

Os participantes foram questionados sobre a autonomia e a iniciativa em buscar atendimento e atenção integral à saúde. A este respeito, 98% disseram que não saem para realizar qualquer atividade, seja em Posto de Saúde, Exame, Hospital, ou outro tipo de serviço, sozinho, pois há muita dificuldade de comunicação com os profissionais. A Figura 2 ilustra os acompanhantes que os surdos consideram mais confiáveis e que estão sempre presentes nas consultas médicas. A Figura 2 apresenta também os dados obtidos com os profissionais de saúde acerca dos acompanhantes de usuários surdos no contexto da rede pública ou privada de atenção integral à saúde. Buscamos unificar os dados na mesma Figura no sentido de ilustrar que a percepção dos participantes é compatível com os dados obtidos pela plataforma ou em entrevistas.

Figura 2 – Acompanhamento nas consultas médicas



Fonte: Protocolo de análise dos dados.

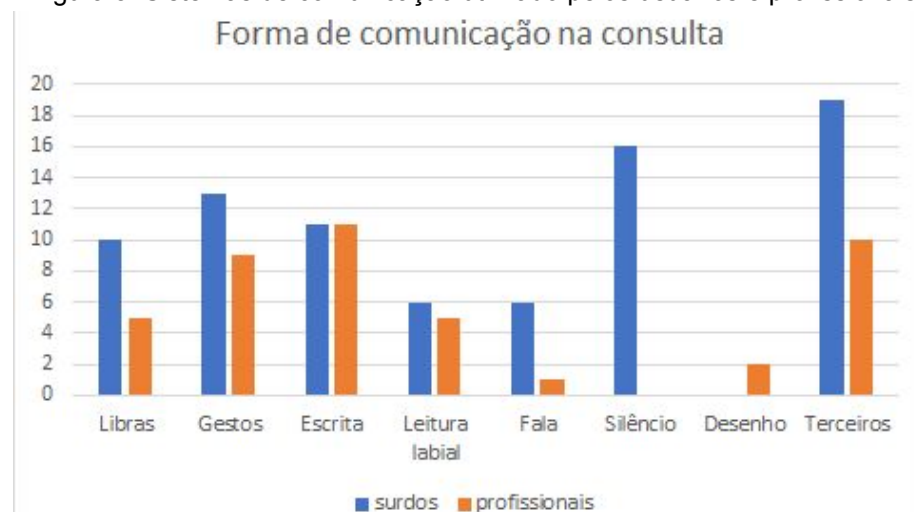
Os dados presentes na Figura 2 evidenciam uma dependência do usuário sinalizador (surdo ou surdocego) de uma terceira pessoa. Mesmo tendo formação universitária, no caso dos surdos e surdocegos entrevistados, eles necessitam de uma pessoa de confiança que realize a mediação entre o paciente e o profissional. Os resultados tanto para usuários quanto para profissionais apontam que os pais (em especial a mãe) predominam no acompanhamento. A literatura da área aponta que 98% dos surdos e surdocegos são filhos de pais ouvintes, portanto, em geral, não são usuários da língua de sinais, mas independente de saber ou não a primeira língua de seus filhos, conseguem estabelecer uma relação de confiança e de mediação na comunicação dos filhos com o ambiente humano. Vianna, Cavalcanti e Aciolli (2014) discutem a questão da dependência de usuários e profissionais da presença de terceiros no atendimento dos pacientes sinalizadores. Os autores defendem que os surdos precisam ter independência em qualquer espaço, principalmente, o da saúde por envolver questões de cunho pessoal, as quais muitas vezes desejam manter em sigilo, no próprio universo privado. Estes dados evidenciam a importância do sistema de ensino, das políticas públicas de difundir a Língua de Sinais em todos os espaços sociais, culturais sejam eles de ensino e de aprendizagem ou de serviços aos cidadãos.

Além do mais, os dados apontam que, das pessoas entrevistadas, 68,42% vão ao médico com a mãe, 15,79% com o pai e 5,26% com professores/amigos da Igreja. Só nesse universo de 10 pessoas, temos praticamente 80% que preferem a presença de pessoas conhecidas e próximas para realizarem atividades externas. Todos os entrevistados e todos os que preencheram os formulários alegaram ter problemas de comunicação com profissionais de saúde. Dos surdos e surdocegos, 5,26% afirmaram que vão sozinhos às consultas ou buscam o atendimento de forma

independente e 5,27% deixaram o item em branco. Um fato significativo observado é a proporção de acompanhantes mulheres, o que corrobora com a pesquisa de Beuter et al (2009), na qual os pesquisadores apontam que a mulher é a principal protagonista quando se fala em acompanhante de pessoas internadas em hospitais e é quem normalmente está presente quando alguém da família adoece. Os autores explicam que isso se deve ao contexto sócio-histórico, em que os homens trabalhavam para sustentar a família, enquanto as mulheres cuidavam das pessoas do lar. É importante salientar que a manifestação de atitudes e comportamentos, independente do gênero, depende do aprendizado social. Processo que denominamos de endoculturação no qual homens e mulheres com educação diferenciada manifestam e agem de formas distintas.

Em relação à forma de comunicação, a Língua de Sinais é o principal recurso utilizado pelos pacientes, ainda que não viabilize a interação com os profissionais, que a desconhecem. Os dados revelaram que dos 19 participantes, três são bilíngues, oralizados e sinalizadores, destes uma se sente bem utilizando as duas modalidades de língua, visual e oral. Os outros dois bilíngues — língua oral e língua de sinais — evitam falar. Todos os participantes surdos/surdocegos afirmaram terem problemas de comunicação com ouvintes, ficam calados durante as consultas, deixam que os acompanhantes falem por eles/elas. Uma participante destacou que realiza a leitura labial, porém alguns funcionários usam bigode ou tem outra língua (espanhol) e isso impede que ela consiga ter acesso às informações. Todos dominam a leitura e escrita, porém destacam que há palavras desconhecidas que interferem na compreensão do significado, principalmente, quando não fazem parte do contexto direito das experiências cotidianas deles, processo discutido nos estudos de Cader-Nascimento (2021). Esses aspectos podem ser observados na Figura 3, a qual ilustra a forma de comunicação utilizada pelos surdos e surdocegos, bem como os recursos de comunicação utilizados pelos profissionais durante o atendimento

Figura 3: Sistemas de comunicação utilizado pelos usuários e profissionais



Fonte: protocolo de análise de dados.



Nota-se, na Figura 3, que as formas de comunicação mais utilizadas pelos participantes surdos e surdocegos foram: Libras, gestos, escrita, fala, silêncio, desenho e terceiros (família, amigos e intérpretes). Mesmo os surdos oralizados evitam falar, pois nem sempre o outro compreende o que eles desejam expressar. Quanto ao uso de Libras, os usuários destacaram que não faz diferença usar ou não usar, pois o parceiro da comunicação não acessa o significado e deixa clara a distância entre as modalidades de comunicação expressiva. Em relação à presença de intérprete nos serviços oferecidos na rede pública e privada, nenhum dos profissionais presenciou a atuação de intérprete no local de trabalho. Já durante a entrevista, dois usuários afirmaram ter tido contato com intérprete no serviço de saúde. Segundo um deles, houve incompatibilidade linguística entre ele e o intérprete. Ambos não conseguiram estabelecer interação, houve troca de intérprete, mas ainda assim não houve acesso ao significado do que estava sendo dito, pois o surdo só conseguiu compreender o intérprete depois que alguém da família retornou ao hospital. O outro caso relatado foi o contato positivo entre o usuário do serviço e o intérprete num Hospital em São Paulo, no município de Bauru, especializado em atendimento ao surdo. A participante surdocega relatou que o intérprete a acolheu, conversou com ela em sinais e explicou como funcionava o hospital. Além disso, afirmou que ele estaria junto para realizar a tradução da língua fonte para a língua alvo em todas as suas consultas. A mãe disse que foi a primeira vez que a filha foi atendida sem necessidade de mediação por parte da família.

Em relação à comunicação, profissionais e usuários destacaram que há pessoas com boa vontade para apoiar e direcioná-los ao atendimento, mesmo assim prevalece a barreira da comunicação e a interação se torna complexa. Neste contexto, nem sempre o significado é acessado pela díade, por isso a presença de uma pessoa conhecida, geralmente membro do grupo familiar, se torna fundamental. Vale ressaltar que todos os surdos entrevistados demonstraram uma preocupação maior com o acolhimento dos surdocegos, fazendo jus à expressão “para o surdo é ruim, imagina para o surdocego. É mais difícil”.



Nota-se ainda, na Figura 3, que 69% de profissionais (20 pessoas), os quais presenciaram ou atenderam pessoas sinalizadores (usuários de Libras) no Sistema de saúde, apontam que 100% dos surdos são acompanhados de terceiros. Com relação à comunicação por meio da Libras, 52,63% afirmaram utilizá-la como forma principal, e 25% dos trabalhadores entrevistados já presenciaram ou atenderam os usuários surdos/surdocegos. Quanto à forma de comunicação utilizada, 68,42% afirmaram utilizar gestos, enquanto 45% dos profissionais entrevistados presenciou ou se comunicou por meio de gestos com os pacientes. A escrita, segundo ambas as partes, está praticamente empatada, 57,89% dos surdos a empregam e 55% dos atendentes já presenciaram ou a utilizaram. A leitura labial apresenta 31,58% para o primeiro grupo e 25% para o segundo. A fala para os surdos

entrevistados corresponde a 31,58%, enquanto para os profissionais, 5%. O silêncio, portanto, torna-se a forma mais utilizada pelos surdos entrevistados (84,21%), enquanto nenhum dos atendentes o colocaram com forma de comunicação presenciada.

A escrita pode ser mais fácil para o segundo grupo entender, porém nem todas as pessoas surdas escrevem ou mesmo sabem ler, conforme os próprios surdos entrevistados destacaram: “há muitas palavras que não sei o significado”. Por outro lado, os gestos naturais parecem ser uma forma mais fácil para ser empregada a fim de melhorar a comunicação de ambos os grupos, no entanto os gestos não representam uma língua. A difusão da língua de sinais precisa acontecer no cotidiano real da sociedade, nas escolas, nas universidades, com mais visibilidade para as pessoas surdas, só dessa forma estaremos realmente trabalhando na construção de uma sociedade acessível a todos, independente da modalidade de língua utilizada. Da forma como está organizada e difundida, a grande maioria dos surdos, que utiliza a Língua de Sinais como principal ou única forma de comunicação, nem sempre conseguirá independência nos serviços vinculados à saúde, seja ela pública ou privada.

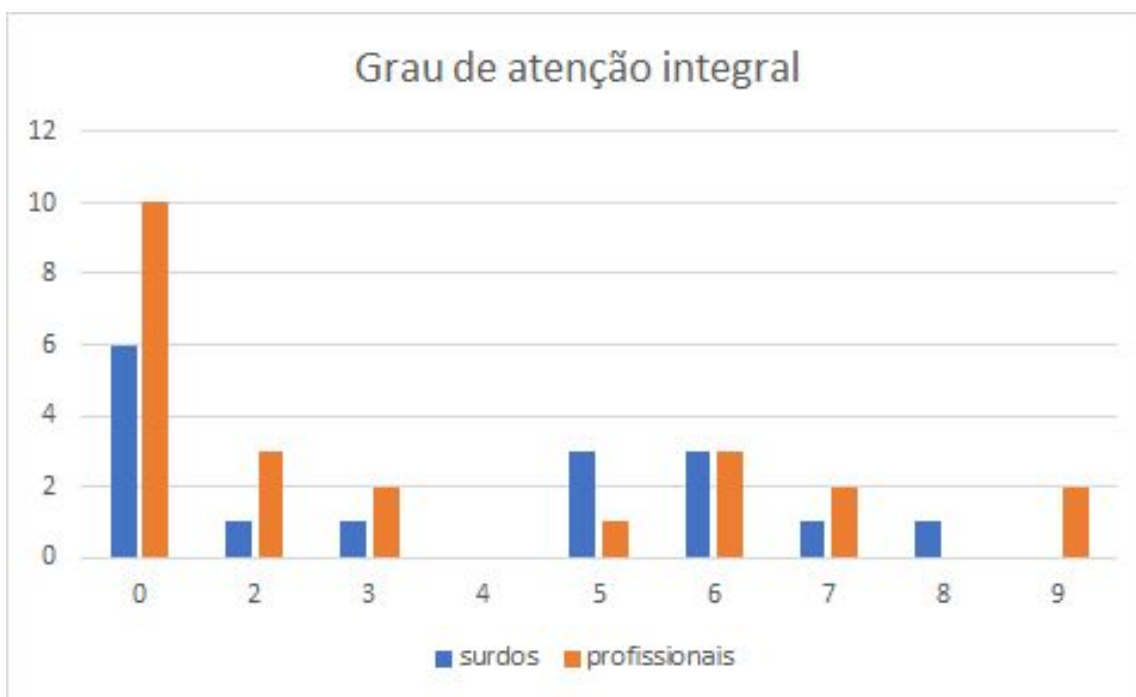
Conforme se observa na Figura 3, alguns participantes disseram que utilizam leitura labial como forma de acompanhar a interação entre o acompanhante e o profissional. No entanto, ressaltam que não conseguem compreender tudo o que ocorre, apenas parte da informação é captada. Foi comum durante a entrevista os participantes indicarem que fazem uso de formas elementares de comunicação como: sorriso, gesto de apontar para o que deseja, realizar mímica/teatro, expressão facial, raramente intérprete, uma vez que apenas dois participantes encontraram este profissional nas UPAS - Unidades de Pronto Atendimento em Saúde ou um enfermeiro que sabia um pouco de Libras. Um dos surdocegos faz uso do programa NVDA - “NonVisual Desktop Access” - para ler telas e acessar informações, seu uso é restrito ao espaço do lar.

Todos os participantes surdos destacaram dificuldades na interação com profissionais da área da saúde, afetando a compreensão das informações pelas duas partes, tanto o paciente não entende o que o médico, enfermeiro, técnico falam quanto o profissional não entende o que o paciente surdo necessita. Portanto, o acesso ao significado não é assegurado em função da modalidade de comunicação ser distinta entre os participantes da interação.

Diante desta situação, os participantes surdos e surdocegos foram convidados a avaliar, em uma escala Likert de 0 a 10, a atenção e a dedicação dos profissionais em buscar formas alternativas de comunicação durante o seu atendimento. Observamos que os participantes encontraram dificuldades na escala Likert, para mensurar a pontuação de 0 a 10. Neste momento, a mãe atuou como intérprete. Orientou e exemplificou a situação. A Figura 4 apresenta os dados

obtidos com os 19 surdos/surdocegos, 29 profissionais da área e interessados na acessibilidade nos espaços públicos e privados.

Figura 4 - Grau de importância no atendimento aos surdos/surdocegos



Fonte: Protocolo de análise de dados.

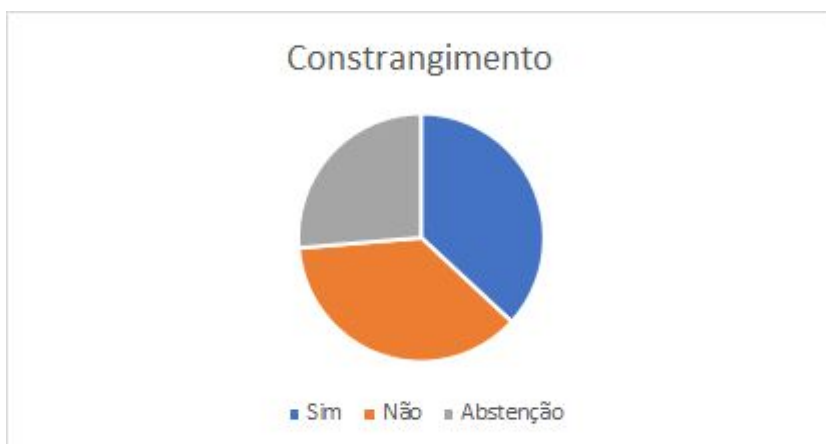
A Figura 4 evidencia a percepção dos usuários sinalizadores e dos profissionais em relação aos obstáculos vivenciados no tocante à acessibilidade ao Sistema Único de Saúde, especificamente, decorrente da barreira comunicativa. O fato de os profissionais desconhecerem a especificidade das habilidades e competências dos surdos e surdocegos, da ausência de domínio da língua de sinais (17 de 29 nunca tiveram contato com a Libras), gera dificuldade de comunicação entre os profissionais e os usuários do serviço. A barreira comunicativa pode interferir e comprometer a qualidade do atendimento. Considerando que a base do atendimento humanizado se pauta na relação direta, sem terceiros (parentes, amigos, intérpretes), entre usuários do serviço e profissional, os dados presentes na Figura 4, expressam a ausência do acolhimento do surdo pelo sistema, processo percebido pelos usuários e pelos profissionais.

A partir da Figura 4 é possível notar também que a maioria dos surdos e dos profissionais percebem o quão fragilizado fica o atendimento médico à pessoa surda devido à falta do acolhimento adequado ou da comunicação necessária entre todas as partes. Essa realidade não é restrita aos surdos e surdocegos. Segundo o estudo de Santos e Lacerda (1999) sobre os fatores de satisfação e insatisfação entre os pacientes assistidos pelo SUS, 90% dos pacientes estão insatisfeitos com o atendimento em função da falta de informação, ausência de respostas às questões sobre o estado

de saúde, o tratamento e o restabelecimento. Muitos ponderam que “[...] não recebem a devida atenção do médico [...] deixando-os inseguros e com muitas dúvidas a esclarecer” (SANTOS e LACERDA, 1999, p. 46). Portanto, além dos surdos, surdocegos, pessoas com alguma necessidade especial, ou simplesmente usuários do sistema, não se sentem bem acolhidos quando vão ao médico seja por não entender o que algum termo específico significa ou, conforme mostram Santos e Lacerda (1999), por falta de espaço para uma interação mais estreita com o profissional da saúde. O problema talvez seja da falta de zelo e da empatia ao lidar com o outro.

Ao serem questionados sobre momentos de constrangimento na rede de saúde, os participantes surdos, durante a entrevista, destacaram eventos como perder uma consulta por não ouvir ser chamado, discutir por meio de gestos para mostrar que era surdo e precisava de apoio, não concordar com a opinião e generalização dos médicos em relação à manifestação de enjoo diretamente relacionado à gravidez. A Figura 5 ilustra os dados obtidos.

Figura 5 – Frequência de constrangimento de surdos/ surdocegos no atendimento.



Fonte: Protocolo de análise de dados.

A Figura 5 evidencia que cinco participantes optaram por deixar a resposta em branco, sete não se lembram de nenhum episódio de constrangimento e sete afirmam ter passado por algum tipo de constrangimento ou situação de humilhação diante de outras pessoas. Vale ressaltar que, segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis online, 2021, constrangimento pode significar “Situação moralmente desconfortável, vexatória; vergonha, vexame, embaraço”; “timidez diante de outras pessoas; acanhamento, encabulamento, vergonha” ou “fato, situação, atitude desagradável e embaraçosa; aborrecimento, incômodo, embaraço”. A esse respeito, Soares (2011) destaca que as pessoas não surdas podem sofrer algum tipo de constrangimento em clínicas e hospitais quando se refere à exposição do corpo do próprio paciente ou de outro que esteja no mesmo local durante procedimentos comuns realizados pela equipe de enfermagem, entre eles a troca de curativos, a higiene, troca de roupas e isso pode causar desconforto, insegurança e estresse psicológico durante o tratamento.



Os dados obtidos com relato de situações pessoais que promoveram constrangimentos estão todos relacionados à barreira da comunicação, como: por exemplo: “[...] médica disse para minha mãe que não iria me atender porque não conseguiria se comunicar comigo[...]

 (sic. F31). Nesse caso, a mãe ficou brava, diante da postura da médica. Com certeza, a médica teve seus motivos para realizar essa manifestação, porém é uma postura que pode ser contestada, afinal o compromisso ético do médico é salvar vidas. Já a participante denominada de F25 afirma que o maior constrangimento é “[...] achar que o médico pode não entender a minha fala, o que eu quis dizer e de eu não entender o que ele fala”. Na mesma linha, o surdo M18 pondera que “[...] angustiado por não entender o que os profissionais da saúde querem dizer [...], mas é mais difícil para o surdocego”. Já para a estudante de fisioterapia F18 “[...] não consigo dizer o que sinto, só encontrei alguém que se comunicou em Libras em Bauru. Uma professora me disse para não ter vergonha de pedir para médicos e enfermeiros falarem mais devagar ou de pedir ajuda.”. Na mesma linha, M51 afirma que “[...] eu tento conversar com o médico, que nem sempre olha pra mim. Uso gestos para mostrar o que sinto, apontar [...]”. Já para F18p, “[...] ele achava que surdo não sabe ou está inventando.” Fica nítido em todos os comentários dos surdos e surdocegos que eles percebem quando recebem ou não recebem atenção.

Assim, os relatos apresentados exemplificam o constrangimento do usuário surdo ou surdocego no âmbito da saúde, espaço em que, devido à especificidade da modalidade de comunicação não ser oral - auditiva, se deparam com dificuldades, entre elas a desconfiança, como no relato realizado pelo usuário surdo “inventando sintomas”, processo que gera desânimo e medo ao buscar um atendimento quando precisam. Outro aspecto que pode ser observado no registro de F24 é a insegurança decorrente da linguagem técnica presente nos atendimentos, gerando maior dificuldade na compreensão. F18 afirma que “[...] não consegue abertura para realizar perguntas ou obter informações referentes aos medicamentos receitados”, o mesmo sentimento aparece no relato de M31.



Os relatos apontam para a necessidade de os cursos de formação inicial na área de saúde oferecerem disciplinas específicas das especificidades e das potencialidades das pessoas com deficiência. Novamente, o problema da barreira da comunicação e da falta de compreensão do desenvolvimento humano do ponto de vista sócio-histórico traz consequências para o exercício de qualquer profissão que envolva a atuação com seres humanos. Ao ler os relatos dos usuários surdos e de profissionais, há indicações de que a ausência de comunicação de qualidade interfere no grau de satisfação dos surdos e dos profissionais em relação ao serviço prestado. Quando os usuários foram questionados acerca do que eles esperam que aconteça no serviço de saúde, houve unanimidade, pois todos pediram intérpretes de Libras, atenção, contato visual, respeito pela dor do

outro, independente da modalidade de comunicação utilizada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesses dados, podemos observar que, na área de saúde, não há um acolhimento para os pacientes surdos, pois não há intérprete de Libras nem profissionais capacitados, o contato do profissional da saúde com a Libras é deficiente e o preparo na graduação é mínimo para lidar com esse público. Assim, os dados da pesquisa corroboram que os profissionais se sentem inseguros e despreparados no atendimento de pessoas com deficiência sensorial por não conhecerem a língua utilizada por eles, pela falta de habilidade em transmitir a informação sobre sua saúde, pela falta de formação durante a carreira acadêmica e até pela inexperiência. Por isso, o atendimento à pessoa surda é um desafio para os profissionais da saúde e para o próprio surdo. Os profissionais da saúde necessitam estudar a LIBRAS ou pelo menos adquirir uma noção básica, sem a qual não conseguirão desenvolver habilidades comunicativas que favoreçam o atendimento humanizado (CHAVEIRO et al., 2010).

Assim sendo, Thoma e Klein (2010) destacam que o movimento dos surdos forma uma rede de troca de experiência no fortalecimento da língua de sinais, comprometendo-se com a cultura surda. Dessa forma, a comunidade surda e pesquisadores, defendem a difusão da língua de sinais. Por isso, assumem a postura em defesa da língua de sinais em qualquer instituição. Afirmam que precisa ser ensinada por falantes nativos da língua, tanto para pessoas surdas quanto para ouvintes a fim de promover uma sociedade mais inclusiva.

Nota-se que, do ponto de vista legal, há previsão política do respeito e do reconhecimento da diversidade linguística, mas no contexto real, temos a boa vontade de pessoas dispostas a viabilizar o melhor, mas ainda estamos distantes do ideal. Os dados obtidos com esse estudo mostram que a percepção de usuários e profissionais é coerente e próxima, ambos reconhecem que a barreira comunicativa interfere na qualidade do acolhimento e atendimento. Fato que gera a necessidade de pesquisas que busquem desenvolver projetos pilotos de intervenção nos serviços de saúde, com a presença de surdos nativos que possam acolher outros surdos e, ao mesmo tempo, difundir esse acolhimento por meio do contato direto e intensivo com demais funcionários do local. Além disso, acreditamos na importância de pesquisadores promoverem a formação dos profissionais da saúde em relação ao potencial e ao processo de desenvolvimento das pessoas surdas e surdocegas.

Com base na pesquisa, pode-se perceber o descumprimento da legislação, a Lei nº 6.300, de 06 de maio de 2019, Brasília-DF, que assegura a presença de profissional apto a se comunicar na modalidade visual espacial nos serviços de saúde. Assim, esse descumprimento não garante ao

usuário surdo um intérprete da língua alvo para a língua fonte, e é o cumprimento dessa lei que viabiliza a mediação entre o médico e o paciente, garantindo o exercício da autonomia da pessoa surda.

Os dados mostram ser necessário e urgente a capacitação de enfermeiros e intérpretes bilíngues, com domínio da Libras no sentido de garantir a qualidade no acolhimento e atendimento do paciente surdo de forma integral, e que durante a consulta haja segurança nas informações a serem acessadas por todos. O ideal seria que cada turno tivesse pelo menos um enfermeiro com domínio da Língua de Sinais, mas é claro que qualquer pessoa que atenda a esse público poderia aprender a fim de melhorar ou, até mesmo, promover uma comunicação de qualidade. De preferência, que todas as pessoas possam aprender os sinais de termos específicos da área da saúde, sejam elas surdas ou não; médicos, enfermeiros ou não.

Apesar de a pesquisa abordar aspectos de barreiras de comunicação existentes entre pacientes surdos e profissionais da área de saúde, é necessário lembrar que existem pessoas com necessidades especiais diversas, as quais precisam de um tratamento mais humano, com um direcionamento mais adequado. No que tange à área da Educação, torna-se mais do que urgente a formação e capacitação dos profissionais para promover uma sociedade mais inclusiva, a qual torne a vida das pessoas com maiores dificuldades o mais fácil possível. Afinal, concordamos com Costa (2009) que, quando a comunicação com as pessoas surdas for melhor, o mesmo acontecerá com os outros pacientes, pois estaremos mais sensíveis à diversidade linguística que permeia o contexto social.

5. REFERÊNCIAS

BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 11^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEUTER, Margrid.; BRONDANI, Cecília M.; SZARESKEI, Charline; LANA, Letice D.; ALVIM, Neide A. T. Perfil de familiares acompanhantes: contribuições para a ação educativa da enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 13, n. 1, p. 28-33, 2009. Disponível em: <<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/159>>. Acesso em 06 jul.2020.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla B. Surdez e deficiência auditiva-qual a diferença. *Objeto de Aprendizagem Incluir*—UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf Acesso em 22 jun. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em fevereiro de 2020.

_____. Congresso Nacional. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 25 jun. 2020.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução No. 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe de diretrizes e normas de pesquisas com seres humanos. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.htm> Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 25 jun. 2020.

_____. Congresso Nacional. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 25 jun. 2020.

BRASILIA. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Lei nº 6.300, de 06 de maio de 2019. *Governo do Distrito Federal*, Brasília, 06 de maio 2019. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2019/05_Maio/DODF%20084%2007-05-2019/DODF%20084%2007-05-2019%20INTEGRA.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali A. A.; COSTA, Maria Piedade Resende da. *Descobrimos a surdocegueira: comunicação e educação*. São Paulo: UFSCAR, 2005.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali A. A. *Os desafios da escrita na surdocegueira*. Curitiba: CRV, 2021.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria A. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2005, vol.39, n.4, pp.417-422. ISSN 1980-220X. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342005000400007>.

COSTA, Luiza S. M. da; ALMEIDA, Regina C. N.de; MAYWORN, Mariana C.; ALVES, Pedro T. F.; BULHÕES, Paulo A. M. de B.; PINHEIRO, Vanessa M. P. O atendimento em saúde através do olhar da pessoa surda: avaliação e propostas. *Rev Bras Clin Med*, v. 7, p. 166-170, 2009. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1679-1010/2009/v7n3/a166-170.pdf>

KELLER, Helen. A história de minha vida. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2001,

OLIVEIRA, Yanik C.A. de.; CELINO, Suely D. de M.; COSTA, Gabriela M.C. Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde dos surdos. In: *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 25 [1]: 307-320, 2015

PAGLIUCA, Lorita M. F.; FIUZA, Nara L. G.; REBOUÇAS, C. B. A.; Aspectos da comunicação da enfermeira com o deficiente auditivo. *Rev. Esc. Enferm. USP*, São Paulo, 2007; 41(3): 411-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n3/10.pdf>

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras, 2010.

5. REFERÊNCIAS

SANTOS, Sérgio R. dos; LACERDA, Maria do C.N. de. Fatores de satisfação e insatisfação entre os pacientes assistidos pelo SUS. *R. Bras. Enferm.*, Brasília, v. 52, n. 1, p. 43-53, jan/mar. 1999 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v52n1/v52n1a06.pdf>

SOARES, Narciso V.; DALL'AGNOL, Clarice M. Privacidade dos pacientes: uma questão ética para a gestão do cuidado em enfermagem. *Acta paul. enferm.* São Paulo, v. 24, n. 5, p. 683-688, 2011.

SOUZA, Maria F. N.S.de S.; ARAUJO, Amanda M. B.; SANDES, Luiza F.F.; FREITAS, Daniel A.; SOARES, Wellington D.; VIANNA, Raquel S.de M.; SOUSA, Árlen A. D. de. Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. In: *Rev. CEFAC*. Maio-Jun; 19(3):395-405, 2017.

TEDESCO, Janaina dos R.; JUNGES, José R. Desafios da prática do acolhimento de surdos na atenção primária. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2013, vol.29, n.8, pp.1685-1689. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00166212>.

THOMA, Adriana da S.; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidades para uma educação de surdos no Brasil. In: *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [36]: 107 - 131, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/05.pdf>

VIANNA, Nubia G.; CAVALCANTI, Maria de L.T.; ACIOLI, Moab D. Princípios de universalidade, integralidade e equidade em um serviço de atenção à saúde auditiva. In: *Ciênc. saúde coletiva* vol.19 no.7 Rio de Janeiro July 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000702179#aff3

YONG, Michael et al. Adultos; acesso aos serviços de saúde; acesso a tecnologias em saúde. *Bulletin of the World Health Organization*, Geneva, v. 97, n. 10, p. 699-710, Oct. 2019. Disponível em: <http://bvs.saude.gov.br/edicoes-2020/is-n-01/3115-surdez>

COMO CITAR

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel, TELLECHEA Marisa Dias, CUNHA, Kennedy Bezerra da, SANTOS BARROS, Thalía Araújo Ferreira dos, NORA Lorryne de Moraes. Acesso ao Sistema de Saúde na Percepção de Surdos, Surdocegos e Profissionais. In: *Revista Sala de Recursos*, vol.2, n.2, p. 56 - 78 , maio - agost. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

6. AUTORES



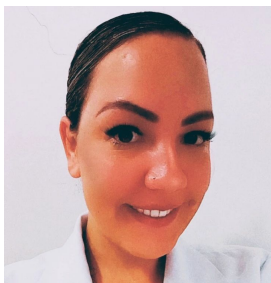
Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento: Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Pedagoga, psicopedagoga, especialista em português como segunda língua para surdos e mestre em educação. Atuou como professora universitária por 24 anos e como professora da educação básica por 30 anos. Pesquisadora na área da educação inclusiva com ênfase na formação continuada e processos de intervenção pedagógica. Autora de livros, capítulos de livros, artigos e trabalhos em congressos nacionais e internacionais. Desde 1998 desenvolve pesquisas na área da acessibilidade linguística e cognitiva de pessoas com surdocegueira. É consultora na área e realiza palestras e oficinas sobre ensino especializado.



Marisa Dias Tellechea: Licenciatura em Pedagogia pelo Centro de Ensino do Distrito Federal - UDF Especialização em Alfabetização e Letramento pela Uninter Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Censupeg Atuou como professora dos anos iniciais pela Secretaria de Ensino do Distrito Federal - SEDF Atualmente é professora autônoma de reforço escolar e acompanhamento



Kennedy Bezerra da Cunha: Graduado em Enfermagem pelo Centro de Ensino do Distrito Federal - UDF Pós-graduando em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Estácio de Sá cursou Libras Básico pelo Instituto Federal de Brasília - IFB Realizou estágio em Enfermagem no Hospital do Paranoá - HRP; no Hospital Regional de Taguatinga - HRT; na Unidade Básica de Saúde - UBS e no Centro de Reabilitação; CAPS. Trabalhou na COOPS SAÚDE . Atualmente trabalha no Hospital Santa Lúcia do Gama.



Lorrayne de Moraes Nora: Ensino Médio Profissionalizante técnico em análises clínicas pelo SENAC. Graduada em Enfermagem pelo Centro de Ensino do Distrito Federal - UDF Especialização em Psiquiatria e Saúde Mental pela FAVENI Especialização em UTI pela FAVENI Cursando Graduação em Biomedicina pelo Centro de Ensino do Distrito Federal - UDF. Atualmente trabalha no Dasa do hospital Santa Lúcia Norte como Técnico em laboratório- Brasília DF



Thalía Araújo Ferreira dos Santos Barros: Graduada em Enfermagem pelo Centro de Ensino do Distrito Federal - UDF



JOGOS EDUCATIVOS AUXILIANDO NA APRENDIZAGEM EM ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

Sandra Soares da Luz

RESUMO

A pandemia provocada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, exigiu dos profissionais de diversas áreas adaptações necessárias para o desempenho das suas atribuições. No âmbito educacional, buscou-se instrumentos tecnológicos, bem como a ludicidade para amenizar os obstáculos do funcionamento pedagógico. A abordagem qualitativa aplicada no desenvolvimento da pesquisa, considera uma relação dinâmica entre os sujeitos envolvidos e a presente realidade. Utilizando o método participativo, toda a comunidade escolar colaborou para a concretização das atividades. A prática pedagógica foi realizada em uma Escola Municipal localizada na cidade de Passira- PE, com estudantes do ensino fundamental, anos iniciais. Objetivou-se propiciar, por meio dos jogos educativos, mecanismos que reduzissem as dificuldades de efetivação da aprendizagem neste período pandêmico. Os resultados evidenciaram que a aplicação efetiva dos jogos despertou um interesse maior dos estudantes em participar das aulas, repercutindo nos resultados das avaliações com ganhos cognitivos significativos, aspecto presente nos relatos das educadoras participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Ensino a distância, Práticas pedagógicas e Construção do conhecimento.

Foto da Autora



Sandra Soares da Luz: Graduada e especialista em Ciências Biológicas pela instituição UNIVISA. Graduada em 2ª Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário FAVENI. Experiência em coordenação pedagógica e docência nas redes municipal e estadual, no Município de Passira-PE.

1. INTRODUÇÃO

É comum nos dias atuais utilizarmos materiais lúdicos como ferramenta atrativa para auxiliar no processo da aprendizagem.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidade e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994, p.49).

Neste momento atípico que estamos vivenciando novos desafios devido à dificuldade do contato físico e impossibilidade de aulas presenciais na maioria das escolas públicas, esta intervenção visa contribuir no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, matriculados em uma escola pública do município de Passira- PE.

A utilização de jogos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, o jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como grande motivador; a criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo; o jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço; o jogo integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal. (FERNANDES, 2010, p. 48).

Piaget (1975) diz que se constituem como “admiráveis instituições sociais” e através dessa ferramenta as crianças vão desenvolvendo a noção de autonomia e de reciprocidade, de ordem e de ritmo. É sabido que o jogo favorece o desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes, bem como colabora na prática educativa, conseguindo disseminar o conhecimento e efetivar a aprendizagem significativa.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2).

“as crianças vão desenvolvendo a noção de autonomia e de reciprocidade, de ordem e de ritmo.”

Sandra Soares

Os jogos são uma importante metodologia para o processo de aprendizagem, pois através de sua aplicabilidade talvez seja possível “sanar” um dos maiores problemas que hoje enfrentamos em sala de aula, que é o desinteresse, e conseqüentemente a dificuldade encontrada por alguns através do ensino tradicional.(SILVA, ZANARDI, 2016, p. 4).

Esta pesquisa prática também buscou possibilitar aos educadores da instituição escolar novas estratégias de ensino, condizentes com a realidade do público alvo, bem como auxiliar na diminuição dos relatos de baixo rendimento escolar.¹

2. METODOLOGIA

A pesquisa baseou-se no método qualitativo, onde não se preocupou apenas com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo de educandos, levando em consideração a sua realidade social, pretendendo introduzir uma nova ferramenta educacional. Investigação desenvolvida com os estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais de uma Escola Municipal, localizada na cidade de Passira-PE, nos meses de Fevereiro e Março do ano em curso.

A pesquisa contou com a participação dos membros da instituição escolar:

1. diretoras (2),
2. coordenadoras (4),
3. secretária escolar (1) ,
4. professoras (8),
5. auxiliares pedagógicos (8),
6. responsáveis (130)
7. e estudantes (130), com o intuito de amenizar os problemas identificados pela comunidade escolar.

De acordo com Sant’Anna e Nascimento (2011, p. 2), “[...] o lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão”. Neste sentido, foram realizados estudos preliminares da importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, bem como houve roda de conversas com os profissionais atuantes na instituição sobre as principais dificuldades detectadas nos estudantes neste período

¹ Jogos são atividades sociais e culturais voluntárias, significativas, fortemente absorventes. (XEXÉO, 2013, p.4).

pandêmico.

Após o levantamento dos principais problemas enfrentados, foram confeccionados jogos pedagógicos específicos de acordo com as dificuldades relatadas pelas professoras.

Segundo Moraes e Soares (2021, p. 4 apud CLEOPHAS; CAVALCANTI; SOARES, 2018, p. 39) o jogo pedagógico “é pensado e elaborado especificamente para desenvolver habilidades cognitivas, podendo ser utilizado em diferentes momentos no contexto escolar, como para ensinar algum conteúdo”.

Os materiais utilizados para confecção dos jogos basearam-se em sites acadêmicos (SciELO); consistindo na seleção dos modelos de jogos apropriados às necessidades dos educandos, papel cartão, formatação dos jogos, impressões, cortaduras, embalagens plásticas e grampos.

Os jogos foram entregues aos educadores que distribuíram e orientaram os estudantes de acordo com as especificidades. Houve também registros da prática dos jogos por meio de fotografias.

Nas semanas posteriores, os professores relataram o interesse acentuado dos educandos em participar das aulas, bem como o desenvolvimento cognitivo, perceptível após a realização de testes semanais, tornando eficaz e satisfatória a intervenção realizada na Escola.

No dia 03 de Março, ocorreu a reunião de pais e mestres, onde foi possível explicitar por meio de gráficos as evoluções de sapiência dos estudantes. Equipe gestora, professores e responsáveis declararam contentamento pelos avanços alcançados.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO **Figura 2** - Cronograma de atividades Fonte: Elaborado pela autora

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES MESES DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO	
Janeiro (início 05/01/2022) e Março (término 14/03/2022)	
RESPONSÁVEIS	
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 05/01 à 14/03	Sandra Soares
LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES NA ESCOLA 03/02 à 08/02	Sandra Soares
PRODUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS 04/02 à 07/02	Sandra Soares
DISTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS 08/02 à 10/02	Sandra Soares e Educadoras da Escola
DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS 09/02 à 21/02	Estudantes/ Responsáveis
RETORNO DOS REGISTROS DOS JOGOS DESENVOLVIDOS E PERCEPÇÃO DOS RESULTADOS 12/02 à 03/03	Sandra Soares/Comunidade escolar.

A aplicação dos materiais lúdicos ocorreu no período de 09 a 21 de Fevereiro do ano em curso. O principal desafio identificado foi a dificuldade de interação com os estudantes, uma vez que as aulas estavam ocorrendo de forma remota, havendo relatos de falta de acesso à internet ou não possuir celulares e computadores.

A estratégia utilizada foi a solicitação de um encontro semanal com os responsáveis para que pudessemos realizar a entrega do material confeccionado, os jogos pedagógicos. Os responsáveis também foram orientados para execução do material, bem como foram solicitados os registros (fotografias) da prática dos jogos educativos. No decorrer da semana, muitos pais relataram a satisfação dos filhos em conseguir desenvolver os jogos, exibindo as suas habilidades.

Segundo Oliveira (2013, p. 2), “[...] na pesquisa interventiva, intervir se torna uma forma eficiente de pesquisar e de aprender. E quem aprende? Todo o grupo que participa da pesquisa”. Desta forma, pode-se considerar que a intervenção realizada, transcorreu positivamente, pois ocorreram resgates de estudantes com baixa participação nas aulas por meio das novas ferramentas propiciadas, assim como se restabeleceu a percepção das educadoras em desenvolver regularmente materiais lúdicos, relevantes para construção da aprendizagem. Outro aspecto assertivo foi a participação e entrosamento de toda a comunidade escolar, gestão, educadores, estudantes e responsáveis, sendo crucial para o sucesso da intervenção. Gomes, Santana, Silva (2016, p.2) afirmam que: “Comunidade e escola precisam criar através da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva, atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acolhimento da prática de intervenção pela comunidade escolar desencadeou resultados satisfatórios. A aplicação efetiva dos jogos despertou um interesse maior dos estudantes em participar das aulas, uma vez que muitos estavam desmotivados por estarem acompanhando aulas remotas.

As educadoras se comprometeram a desenvolver corriqueiramente atividades lúdicas convenientes com a realidade dos estudantes, buscando manter o dinamismo pedagógico facilitador da aprendizagem e entusiasmo dos educandos. O projeto gerou resultados na aprendizagem, as avaliações corriqueiras da instituição mostraram os avanços dos estudantes na percepção das

formas, letras, sílabas e números, salientando a dimensão assertiva na execução de novas práticas. Êxito propiciado em consequência dos esforços de toda a comunidade escolar.

5. ANEXOS

ELABORAÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS

Responsável: Sandra Soares

Figura 2. Seleção e impressão dos jogos didáticos.



Fonte: Arquivo de fotos pessoal da autora.

Figura 3. Recorte dos jogos didáticos.



Fonte: Arquivo de fotos pessoal da autora.

Figura 4. Montagem dos jogos.



Fonte: Arquivo de fotos pessoal da autora.

Figura 5. Jogos prontos embalados.



Fonte: Arquivo de fotos pessoal da autora.

6. REFERÊNCIAS

ENGLER, M. *et al. Utilização de jogos como ferramenta de ensino aprendizagem*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19315_10181.pdf> Acesso em: 06 jan. 2022.

FERNANDES, N. A. *Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem*. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?>> Acesso em: 06 jan. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2022.

GOMES, L. S.; SANTANA, V. H.; SILVA, E. *Escola e comunidade: Uma relação necessária*. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc10.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2022.

GUERRA, E. L. A. *Manual Pesquisa Qualitativa*. Disponível em: <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2022.

KISHIMOTO, T.M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

MORAES, F. A.; SOARES, M. H. F. B. Uma proposta para elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais. Disponível em: <<https://www.scielo.br/t>> Acesso em: 14 mar. 2022.

MOREIRA, M. A. *O que é afinal aprendizagem significativa?* 2012. 27 p. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, P. G. *A pesquisa interventiva e a formação de professores*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8846_5755.pdf> Acesso em: 14 mar. 2022.

SILVA, F. R. D.; ZANARDI, D. C. *O uso de jogos, com vistas à uma aprendizagem significativa da matemática*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/produtos/pde/2016/2016_artigo_mat_unioeste_danielacristinazanardi.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

XEXÉO, G. *O que são jogos?* Disponível em: <<https://ludes.cos.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/07/LJP1C01-O-que-sao-jogos-v2.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2022.

COMO CITAR

LUZ, Sandra Soares. Jogos Educativos Auxiliando na Aprendizagem em Ensino Remoto Durante a Pandemia. In: *Revista Sala de Recursos*, vol.3, n.1, p. 79 - 86, maio - agost. 2021. Disponível em: <<http://www.saladerecursos.com.br>>.



POLÍTICA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS: APRENDIZAGEM DE PSL - LSB

Eurípedes Rodrigues das Neves

RESUMO

O objetivo do estudo consiste em apresentar um recorte da pesquisa monográfica defendida em 2016. A qual investigou se as políticas educacionais acolhiam às necessidades linguísticas dos alunos surdos na Educação Bilíngue. Com o intuito de averiguar o modelo de Educação bilíngue oferecido no Brasil atendia às necessidades básicas de desenvolvimento linguístico do estudante surdo de maneira a lhe garantir aprendizagem equitativa da Língua Portuguesa como segunda língua. Utilizou-se abordagem qualitativa com breve pesquisa de campo e na revisão bibliográfica, se valeu de microdados estatísticos da base do censo educacional de 2003 a 2015 do INEP/ MEC. Participaram 20 pessoas, entre professores e alunos da SEEDF, sendo 16 estudantes do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Estudantes Surdos - PSL - LSB, IL/LIP/UnB. O instrumento utilizado foi um questionário com questões fechadas, disponibilizado por correio eletrônico e desenvolvido por recursos tecnológicos remoto. Os dados foram categorizados e analisados, discutidos com base na literatura da área. Constatou-se haver leis suficientes e consistentes; a existência de excelentes cursos de formação inicial e continuada em nível de graduação e especialização para os docentes, entretanto com vagas reduzidas, impossibilitando assim o atendimento desses profissionais. Sem a uniformidade e a compreensão conceitual, metodológica e didático-pedagógica, a prática de educação bilíngue era desvirtuada. Mesmo havendo metas bem-intencionadas, a inconsistência orçamentária, a negligente atitude do Estado em fortalecer e difundir a Libras como língua oficial mantém-na desguarnecida. Desrespeita a cultura, a identidade comprometendo o empoderamento da comunidade surda, submetidas às políticas educacionais de transição para educação bilíngue. Os dados permitiram concluir que os serviços não atendiam às necessidades linguísticas e nem às garantias de equidade e qualidade para a efetiva e eficiente aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Alunos surdos. Língua Portuguesa como L2. Linguística.

Foto da Autor



Eurípedes Rodrigues das Neves: (1) Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Pesquisador pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem Lúdica - GEPAL. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos - PSL- LSB pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Pedagogo pela Universidade de Brasília. Professor, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e estudante de Espanhol no Instituto Federal de Brasília. **E-mail:** euripedes.neves@saladerecursos.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A realização desse estudo foi motivada pelo direito natural e as garantias legais que todo indivíduo pertencente a uma comunidade, povo ou nação, possui de aprender a língua materna. O direito inalienável e necessário de comunicação e do se fazer entender, de desfrutar das relações prazerosas e/ou conflituosas que a fala, a escrita e as línguas sinalizadas proporcionam.

Aliado a todo esse processo, podemos afirmar que a aquisição ou aprendizagem da primeira materna é a base sobre a qual o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, se torna possível e, ao mesmo tempo, traduz esse contexto e abriga essa premissa.

A revisão de literatura e a pesquisa de campo se deram no cenário de legislação das políticas públicas para surdos para compreender alguns movimentos que tinham constituído as negociações entre a comunidade surda e políticas públicas. Discutiu-se, assim, em que medida as reformulações políticas tinham influenciado na educação dos surdos e se, de fato, elas eram percebidas como práticas de governo e apresentavam dispositivos favoráveis ao processo de constituição subjetiva dos surdos, respeitando as nuances da identidade cultural e linguística dessa comunidade.

Acredita-se ser necessário proporcionar o pleno desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita do surdo - letramento - e desenvolver desde criança a consciência da utilidade da escrita com uma metodologia de ensino própria. Esta, segundo os defensores do funcionalismo, está no uso individual, sociocultural e acadêmico, sob a necessidade de comunicação, aquisição de novos conhecimentos, afirmação de identidade e preservação da dignidade.

Assim, um dos objetivos deste estudo foi encontrar respostas sobre a eficiência da Educação Bilíngue na aprendizagem do Português como segunda língua, ou, ao menos ampliar esta discussão. E os objetivos: Delinear os marcos social, político e legal na perspectiva de suporte à efetivação prática da Educação Bilíngue para o atendimento do estudante surdo; descrever a relação entre língua e identidade dos surdos na aprendizagem de duas línguas - Libras e o Português; apresentar possíveis resultados sobre a construção da escolarização bilíngue por parte do poder público em vista da competência linguística dos estudantes surdos.

Dialogou-se com os pressupostos de outros autores, de documentos e legislações oficiais referente às questões ligadas à problematização deste trabalho. As contribuições do Relatório do Grupo de Trabalho (MEC - SECADI, 2014); Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para Prática Pedagógica - Salles, Faulstich, Carvalho, Ramos (2004); Grannier (2007); Grannier e Teles (2008); Nader (2009); Silva (2009); Educação Especial, Orientação Pedagógica (2010); Lacerda e Lodi (2010); Lodi (2013); Fernandes e Moreira (2014); Lodi, Mélo e Fernandes (2015) e Grannier e Silva (2015).

2. METODOLOGIA

O enfoque foi qualitativo (CRESWELL, 2007; GIL, 2008), o método de pesquisa bibliográfico e documental (MINAYO, 2004), e para investigação empírica: técnica de análise de conteúdo e *análise temática categorial* de Bardin (2011). A interpretação e classificação dos métodos de pesquisa e técnicas de coletas de dados (OLIVEIRA, 2014). A interpretação dos dados da pesquisa fora ancorada no funcionalismo linguístico defendido por Peirce (1990), Pezatti (2004); Cunha, Oliveira, Martelotta (2003) e Cunha (2010).

O presente estudo contou com vinte participantes. Destes, 17 professores da Educação Básica e três alunos surdos do Ensino Médio da SEEDF. Dos dezessete professores, quinze frequentavam o Curso dessa especialização. Para a construção das argumentações, discussões e considerações realizaram-se a revisão bibliográfica dos pressupostos, ancorados nos autores e bases de microdados do censo educacional INEP/MEC entre 2003 e 2015 e outras bases de dados devidamente referenciadas.

Após a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido, preenchido, respondido, assinado e reenviado através recursos tecnológicos remoto, iniciamos a coleta de dados e, posteriormente, finalizamos o tratamento e a análise dos dados.

Usou-se o questionário fechado, contendo quatro etapas: o TCLE, dois arquivos sobre a consulta referente à problemática contendo 21 itens. A quarta parte, um quadro - características dos participantes (*ver tabelas 3 e 4 dos resultados e discussão*).

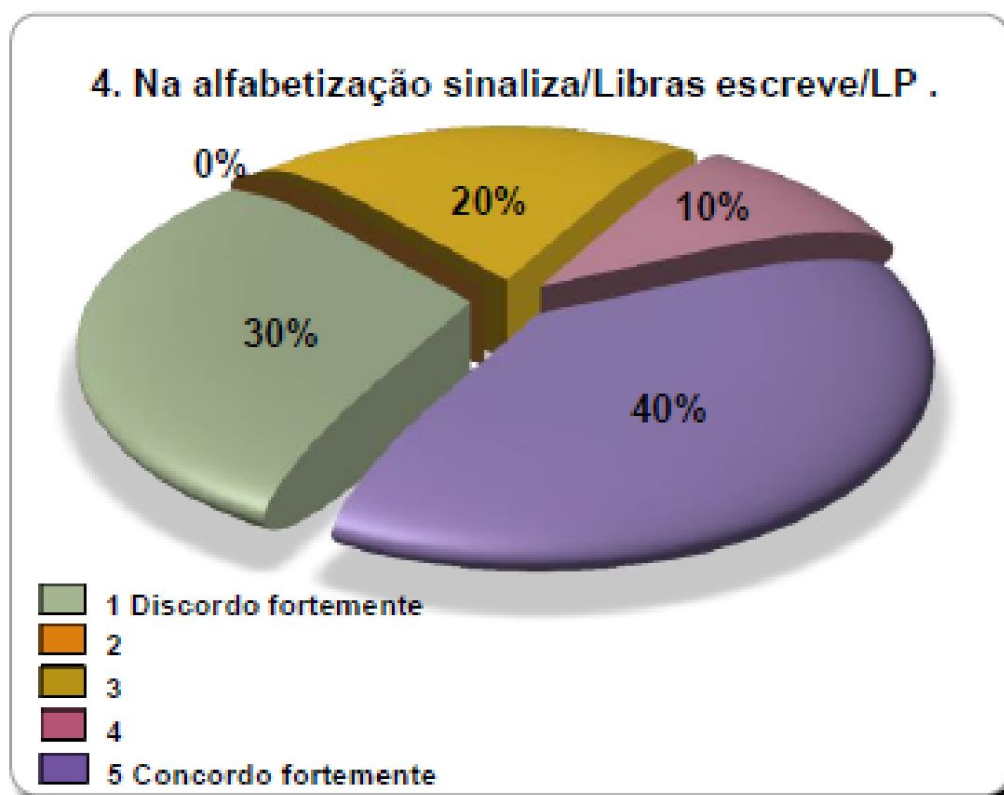
Ao término da coleta de dados e com as informações obtidas, realizado na sequência a categorização estabeleceu-se o percentual estatístico de respostas para cada item consultado. A pesquisa completa foi organizada em 2 tabelas e em 21 gráficos. A partir deles, foram apresentados os resultados e a discussão de cada etapa. A seguir apresentamos o recorte para este artigo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mencionaremos um recorte considerando resultados descritos em 2 tabelas e discussão das respostas da figura 1 - gráfico “D” representando o “item 4” da figura 3 e a figura 2 - o gráfico “T” do item “20” da figura 4.¹

¹ Ver figuras 3 e 4 , na seção apêndice do artigo, nas quais constam a sistematização do dados coletados.

Figura 1: Gráfico - Sinalização no processo de alfabetização na Língua Portuguesa



A Figura 1 expõe o contexto da alfabetização de alunos surdos atendidos por professor bilíngue, conforme garante a Lei nº10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005:

[...] o direito de crianças surdas através de seus familiares optarem pela modalidade escolar; terem na escola professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior; terem a disciplina Libras em todas as licenciaturas nas universidades, bem como formarem educadores bilíngues Libras-Português para a Educação Básica; terem intérpretes e tradutores graduados”.

Contudo, os dados da Figura 1 apresentam divergências na prática, quando 40% dos professores ainda sinalizam em libras para escrever em Português e 30% não procedem definitivamente assim. Os outros 10% e 20% oscilam entre os dois procedimentos didáticos metodológicos linguísticos na educação bilíngue. Os dados comprovam o que Faulstich denominou de “Bilinguismo de disfarce”. Termo que tem por base a hipótese de que o contato explícito entre primeira língua - L1 (LSB) e a segunda língua - L2 (LP) pode alterar a estrutura conceitual da Língua de Sinais do Brasil - LSB.

Em relação à escrita, Pereira (2014) defende que, no início do processo, o professor faça papel de escriba, registrando na Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua Brasileira de Sinais. Como interlocutor e escritor, o professor contribui para a elaboração do texto. Parece que

esse não foi o caminho percorrido pelos participantes desse estudo. Assim, os alunos assumiriam com o professor a autoria do texto escrito, depois o reelaborariam numa escrita individual. No entanto, os cursos de Libras e de LP como L2, mais recentes, são insuficientes para atender a todos.

E apesar das garantias legais, não existe a obrigatoriedade de o professor já concursado adquirir Libras e tornar-se bilíngue, mesmo a Libras tendo o status de língua oficial (BRASIL, 2015). A rede pública de ensino do Distrito Federal, por exemplo, discutiu e aprovou legislação em 21 de novembro de 2012, PL nº 725/2012, propondo a criação de escolas com ensino integral bilíngue - Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português-escrito.

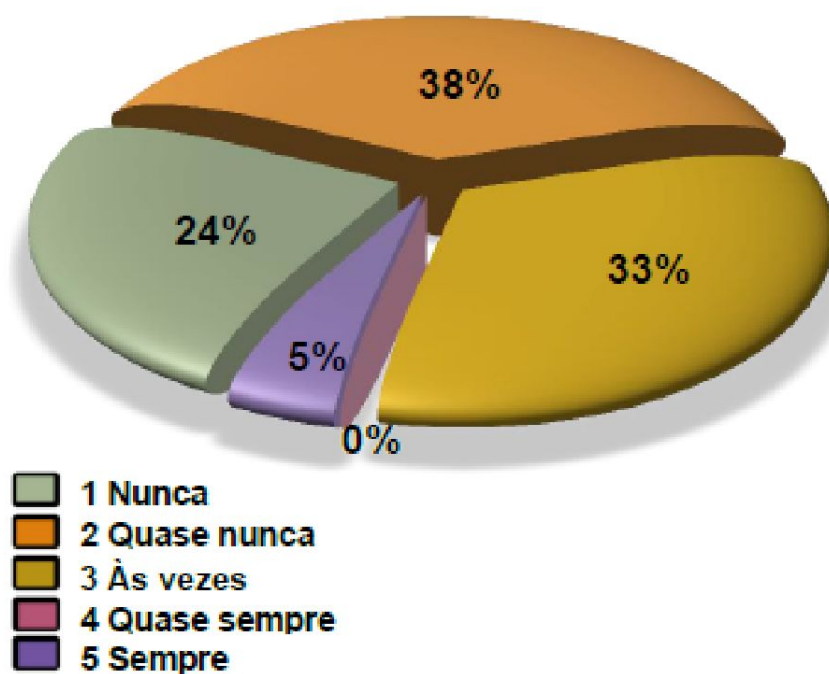
E a Lei-5016/2013 estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Contudo, no decorrer deste tempo, essas escolas novas não foram construídas e as já existentes ou adaptadas são insuficientes para atender à demanda de alunos surdos apropriadamente. E as políticas públicas educacionais relacionadas a estes parâmetros e diretrizes estagnaram na gestão de governo de 2016 e subsequentes.

Os professores bilíngues ou intérpretes, em geral, relatam que as turmas de alfabetização com alunos surdos não contam nem mesmo com intérpretes.

Mesmo depois de aprovada a lei nº em Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 reconhecendo o Tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras como profissão, ainda não se corrigiu o déficit da demanda aos surdos que necessitam desses profissionais para viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares cooperando para a aprendizagem. Essa lei foi alterada na Câmara dos Deputados pelo Projeto de Lei nº 9.382-B de 2017 e, posteriormente, regulamentada no Senado Federal pelo PL nº 5614, de 2020 para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Vale ressaltar que a presença do tradutor/intérprete de libras já estava prevista no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

Figura 2: Gráfico - Impactos das políticas educacionais no Brasil da educação básica ao ensino superior

20. Políticas Brasil/bílingue garante acesso alunos surdos da Educação Básica à Superior.



Fonte: (NEVES, 2016, p. 53)

A Figura 2, evidencia que 24% dos participantes afirmaram que a educação básica, ensino fundamental e ensino médio “nunca” promovem o acesso ao ensino superior. Para 38% “quase nunca” e para 33% “às vezes”, ao todo somam 95% de declarações dos participantes de que as políticas educacionais no Brasil na perspectiva bilíngue não têm garantido a todos a formação adequada na Educação Básica e a progressão massiva dos estudantes surdos aptos à Educação Superior. Constatação condizente com reflexões e discussões acadêmicas acerca do tema. Comprova a ineficiência e morosidade do estado em fazer cumprir a legislação que produz, assim como dar rápida resposta e fluidez, de forma prioritária, às políticas educacionais destinadas às minorias, sobretudo à comunidade surda.

O censo educacional MEC/INEP de 2015, informa que, em 2014, foram quase 900 mil matrículas de ANEE e 79% delas em turmas comuns, destas, 10% eram de alunos surdos. Diante do total de indivíduos surdos em idade e formação escolar, aptos para entrar em cursos de graduação, é mínimo o quantitativo destes estudantes ingressantes em cursos superiores no país (BRASIL, 2015). Segundo dados do censo MEC/INEP de 2011, foram matriculados 8.961.724 alunos no ensino superior brasileiro. Dos quais, 29.033 (0,32%) eram alunos NEE, desse percentual com

deficiência 5.065 (17,44%) era auditiva, 2.067 (7,11%) surdos e 211 (0,72%) com surdo-cegueira (BRASIL, 2011).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos resultados possíveis, dignos do esforço esmerado de professores bilíngues, intérpretes de Libras, professores de Português em L1 e L2² e demais regentes das outras disciplinas curriculares engajados nesta luta junto aos alunos surdos atendidos, diante da restrita estrutura educacional, garantem a ascensão educacional no percurso desta conquista. Contudo, percebemos que a morosidade de resposta do estado, e a complexidade em formar e capacitar os professores, gestores, agentes educacionais constituem atropelos ou obstáculos para o futuro.

Mesmo assim, há lampejos de esperança, de superação das limitações interpostas como barreiras à formação plena do sujeito surdo para uma consequente ascensão e formação superior culminando também em qualificação para melhores colocações no mercado de trabalho, o que garantirá dignidade e qualidade de vida ao sujeito surdo, bem como a possibilidade, de gozar de fato, de todas as liberdades e direitos constitucionais.

A garantia de uma política linguística voltada aos surdos no ensino regular, do básico, ao superior é um desafio complexo e permanente. Portanto, esta pesquisa pretendia somar-se às discussões no campo da linguística e aos estudos relacionados à educação de surdos acreditando que os dados levantados trarão indicativos em termos quantitativos, que possibilitem avanços na reflexão, elaboração e, na implementação e implantação de políticas educacionais e educativas para os surdos.

[1] **Nota sobre L1 e L2** - A L2 é a aquisição de uma língua escrita que representa a oral-auditiva, enquanto que a L1 é a representação através da linguagem de sinais. No caso dos ouvintes, a L1 é a Língua Portuguesa (LP), para o surdo a Língua Portuguesa (modalidade escrita) será a L2, pois sua língua natural é a Língua Brasileira de Sinais-Libras.

“Os dados permitiram concluir que os serviços não atendiam às necessidades linguísticas e nem às garantias de equidade para a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.”

Eurípedes Neves

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70. ed., 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5614, de 2020*. Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146096>. 02, abril. 2022.

_____. *Projeto de Lei 9382/2017*. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683>. Acesso: 02, abril. 2022.

_____. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso: 02, abril 2022.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Planalto Disponível em: Decreto nº 5626 (planalto.gov.br). Acesso: 02, abril. 2022.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2014.

_____. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC; SEESP, 2001. 79 p.

_____. Lei No. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Brasília: MEC/SEE, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso 19, maio, 2015.

_____. *Microdados do Censo Escolar 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009. [Links]

_____. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação - PNE*, MEC/SASE 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 01, abr., 2022.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educespecial.pdf>. Acesso em: 04, abr., 2022.

_____. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

_____. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Lei No 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: PNE, MEC/SASE 2014. Disponível em: < http://planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 abr., 2022.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília: coordenação geral SEESP/MEC. - 2. ed., 116 p., 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em: 04, abr., 2022.

BRASÍLIA. Educação Especial, Orientação Pedagógica. Brasília: SEDF, 2010. 142 p.

CRESWELL, John Ward. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: LOPES, Magda. Porto Alegre: Artmed, 3. ed., 2010. 296 p.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. *Funcionalismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*. Edição Especial n. 2/2014. Curitiba: Editora UFPR, p. 51- 69, 2014..

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 6. ed., 2008. 216 p.

GRANNIER, Daniele Marcelle; SILVA, Regina Maria Furquim Freire da. (in loco). *Aulas nas disciplinas Laboratório de ensino do Português escrito como L2 e Metodologia de ensino do Português escrito como L2*. Brasília: UnB, 1. sem., 2015.

GRANNIER, Daniele Marcelle; TELES, Tércia Ataíde França. Artigo: Um estudo do vocabulário de crianças ouvintes de cinco anos como subsídio para elaboração de material didático para a iniciação à escrita de crianças surdas. Brasília: *Revista Intercâmbio*, UnB, 2008. Disponível em: <<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/196/166.pdf>>. Acesso em: 04, abr., 2022.

GRANNIER, Daniele Marcelle. *A jornada linguística do surdo da creche à universidade*. In: KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de; CAVALCANTI, Marilda Do Couto (orgs.). *Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces*. IEL. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. 391 p.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguístico e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Ensino-aprendizagem do Português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado*. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e LODI, Ana Claudia Balieiro (orgs.) *Uma escola Duas Línguas: Escola Inclusiva Bilíngue*. Porto Alegre: Mediação, 2. ed., 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NADER, Júlia Maria Vieira; PIRES, Mariana Letícia; VIETRO, Tatiane Borges de; et al. *Políticas públicas e iniciativas educacionais na educação do aluno surdo*. Campinas: CEPRE/FCM - Unicamp, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss01_05.pdf>. Acesso: 03, abr., 2022.

NEVES, Eurípedes Rodrigues das. *Educação bilíngue para alunos: aprendizagem da Língua portuguesa como L2 na modalidade escrita*. Brasília, Monografia R N518e (Especialização em Ensino de Língua portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos – PSL – LSB), Universidade de Brasília, 2016. 168 p.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. J. Teixeira Coelho. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de Português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Curitiba: *Educar em Revista*, Brasil, Ed. E. n. 2, Editora UFPR, p. 143-157, 2014.

PEZATTI, Erotilde Goreti. *O funcionalismo em linguística*. In: Anna Cristina Bentes; Fernanda Mussalim. (org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, v. 3, p. 165-128, 2004.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde Leite de Jesus; CARVALHO, Orlene Lúcia; et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para Prática Pedagógica*. Programa Nacional de Apoio a Educação dos Surdos. Brasília: MEC/SEESP - 1. v., 2004.

SILVA, Cirlene Madalena da. *Políticas Públicas para Educação de Surdos no Estado de Pernambuco*. Faculdade Santa Helena - FSH. Pernambuco, 2009. Disponível em: <<http://www.suvag.org.br/arquivos/cms.pdf>>. Acesso em: 03, abr., 2022.

COMO CITAR

NEVES, Eurípedes Rodrigues das, Política em Educação Bilíngue para Alunos Surdos: Aprendizagem de Psl - Lsb. In: *Revista Sala de Recursos*, vol.3, n.1, p.86 - 96 , maio - agost. 2021. Disponível em: <<http://www.saladerecursos.com.br>>.

APÊNDICE A

Figura 3. Tabela - Respostas sobre o ensino e a aprendizagem da LP no Brasil para alunos surdos.

ITENS E RESULTADOS	1 Discordo Fortemente	2	3	4	5 Concordo Fortemente
1. O aprendizado da Língua Portuguesa ocorre como primeira língua.	11	2	4	2	1
2. O aprendizado da Língua Portuguesa se dá como segunda língua na modalidade oral.	11	5	2	2	0
3. O aprendizado da Língua Portuguesa se dá como segunda língua na modalidade escrita.	1	3	3	1	12
4. No processo de alfabetização na Língua Portuguesa, o professor sinaliza em libras para escrever em Português.	6	0	4	2	8
5. Professor escreve e lê em Português para o aluno surdo escrever em Português.	8	2	6	1	3
6. No processo de aprendizado da Língua Portuguesa, os professores consideram a Libras como suporte intralinguístico.	0	4	6	3	7
7. A datilologia é um recurso utilizado somente quando não há um sinal para o termo.	5	3	2	4	6
8. A leitura de lábios é ensinada como recurso de aprendizado em comunicação do Português como segunda língua.	10	1	4	2	3
9. Durante todo processo de ensino da aprendizagem, conta-se com um intérprete.	4	6	4	2	4
10. Durante todo o processo de ensino aprendizagem, conta-se com um professor bilíngue.	5	4	2	2	7
11. A instrução do Português como segunda língua, se dá através do “bilinguismo de disfarce” ^[1] (de faz de conta).	10	1	3	2	4

Fonte: (NEVES, 2016, p. 53)

^[1] Nota: “Bilinguismo de disfarce” é uma expressão criada por E. Faulstich, com base na hipótese de que o contato explícito entre L1 (LSB) e a L2 (LP) pode alterar a estrutura conceptual da LSB. (Ver Projeto de Pesquisa: Descrição do Léxico da Língua de Sinais Brasileira - LSB (L1) mediante o contato com o Português (L2), no CV Lattes – CNPq: <http://lattes.cnpq.br/4443562026145510>).

APÊNDICE B

Figura 4. Tabela - Respostas sobre como ocorre o ensino e aprendizagem da LP no Brasil para alunos surdos na concepção bilíngue.

ITENS E RESULTADOS	1 Nunca	2 Quase nunca	3 Às vezes	4 Quase sempre	5 Sempre
12. Compreendo o que é o bilinguismo brasileiro e estou satisfeito.	4	4	9	2	2
13. A ausência de professor bilíngue no Brasil constitui um fator dificultador no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.	1	0	2	5	12
14. O atendimento especializado em sala de recurso específica para deficiente auditivo, auxilia o aprendizado do Português como segunda língua na modalidade escrita.	3	2	3	8	4
15. A legislação vigente no país sobre o bilinguismo é suficiente para garantir o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.	8	7	4	0	1
16. Os professores bilíngues no Brasil se encontram devidamente preparados para ensinar o Português como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos.	4	7	9	0	0
17. Os procedimentos e recursos estão apropriados e são utilizados eficazmente no ensino aprendizagem do Português na modalidade escrita para o aluno surdo.	6	9	5	0	0
18. Os instrumentos de avaliação em pequena e larga escala no Brasil estão adaptados e adequados para garantir condições iguais nos processos de avaliação ao estudante surdo.	14	4	2	0	0
19. O bilinguismo é aplicado no Brasil conforme previsto na legislação.	8	8	2	1	1
20. As políticas educacionais no Brasil na perspectiva bilíngue têm garantido a formação adequada na Educação Básica e a progressão dos estudantes surdos à Educação Superior.	5	8	7	0	1
21. O Brasil por ter Libras como língua oficial garante a difusão e comunicação compreensível entre ouvintes e surdos em ambientes de atendimento ao público.	10	9	1	0	0

Fonte: (NEVES, 2016, p. 53)



Conversando um pouco sobre o Derrida e sua obra: “A universidade sem condição”. Professora Edilene Francisco de Carvalho



Esse escrito se propõe a pontuar dados relevantes sobre o livro escrito por Jacques Derrida intitulado “A universidade sem condição”. O livro principia o pensar sobre a “profissão de fé ao saber”, que carece de ser atribuída aos professores universitários na resignificação, desconstrução e inclusão de um novo olhar sobre as Humanidades (disciplinas de humanas).

Enfatiza as disciplinas de humanas, suas potencialidades, que consistem de forma performativa (se produz algo) ou constativa (se sugere a possibilidade de produção), suas proposições sobre o ato de trabalhar e assim corrobora conceitos como profissão, confissão, lugar, essência, soberania, saber e ofício.

Ratifica a participação dos diferentes atores e os seus ofícios no espaço universitário, principalmente o fazer docente, sendo exemplificado, com intuito de proporcionar uma ponderação sobre ser professor em uma Universidade.

Faz-se inevitável a reflexão sobre a posição de resistência e dissidência que esse espaço público e social “Universidade” tende a adequar as humanidades, sendo o campo do conhecimento acadêmico de reelaboração constante a razão da desconstrução do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1. Foto da Autora



Edilene Francisco de Carvalho: Pedagoga, Especialista em Educação para e em Direitos Humanos e Mestranda Educação Profissional/UnB Professora/SEEDF há 23 anos. Experiência na área de Educação em Alfabetização Infantil e de Adultos, Coordenação e Gestão Escolar, Educação Especial com visão Inclusiva em Sala de Recursos Generalista e na Educação Especial no Centro de Ensino Especial na área de Educação Ambiental e Deficiência Intelectual. Consultora, formadora e parte do Comitê Editorial da revista: Sala de Recursos Revista. Experiência como Coordenadora Local no Programa DF Alfabetizado, Tutora Educação a Distância nos Cursos de Pedagogia e Educação Física (UNB), Tutor/Cursista Presencial no Curso Escola da Terra destinado a Docente das Escolas do Campo. (UNB/ MEC/SEEDF) e Mediadora do Curso Justiça e Práticas Restaurativas ENS-UnB -.

Esclarece e argumenta sobre as Humanidades como ciências e o âmbito das faculdades como espaço de autonomia a respeito das falas, dos saberes, das formas de pensamento, sobre as obras alcançadas nos escritos acadêmicos e, principalmente, as possibilidades futuras realizadas nas aulas e atividades nas disciplinas de humanas.

Vislumbra a questão do ciberespaço nas mutações que afetam o contexto do trabalho desde a sua essência como significado e significante e o poder dessa globalização no processo de "desconstrução Universitária".

Corroborar claramente com a questão do trabalho virtual como algo fora do espaço de trabalho físico, do teletrabalho, globalização e dessa forma perambula pelos benefícios e malefícios da virtualidade.

No desenrolar dos capítulos, coloca em evidência o termo trabalho como um conceito que evidencia atividade atual, real, efetiva e própria de um acontecimento.

Induz à reflexão do trabalho e sua origem, sobre a forma de olhar do trabalho a partir do pecado original, do hoje e do amanhã, da coexistência entre o trabalho e o mundo.

Conclui-se livro, nomeando e conceituando as sete profissões de fé que as Humanidades deveriam estudar:

- 1- História do homem (Declarações dos Direitos do Homem e o conceito de crime contra a humanidade);
 - 2- Da história da democracia e da ideia de soberania (indivisível, paridade e desconstrução);
 - 3- História do professor, da profissão e do professorado (premissas ou pressuposições);
 - 4- Da história da literatura (conceito, ficção e força performativa);
 - 5- Da história da profissão, da profissão de fé, da profissionalização e do professorado (obras singulares e estratégias que afetam);
 - 6- História da distinção entre atos performativos e constatativos (reflexiva, crítica e desconstrutiva);
 - 7- Universidades nas humanidades: ao saber, a profissão ou profissão de fé e a operação.
- Acontecimento, respeito à desconstrução, quiçá, a força atribuída a experiência do talvez, negociar e organizar sua resistência são conceitos evidenciados neste escrito.

CONTRIBUIÇÕES ENRIQUECEDORAS E QUE ESTIMULAM A PESQUISA ATRIBUÍDAS NESTE LIVRO:

- ❖ Cita e exemplifica de maneira eficaz e proposital a resignificação do estudo proposto por Austin como uma mudança singular no campo acadêmico.

- ❖ Enumera possibilidades em se entender “como se” no trabalho por meio dos estudos apresentados por Kant (1724-1804) sobre leis empíricas, “uma espécie de fermento desconstrutivo”. Relaciona o trabalho, o ofício e as classes sociais onde nomeia como grupos sócio trabalho e apresenta a importância das Universidades; Humanidades e principalmente da Filosofia na desconstrução que há de por vir citando Kant.
- ❖ Menciona com grandeza de palavras o livro: O fim do trabalho de Rifkin que trata da terceira revolução industrial e alguns pontos principais a serem afirmados como, por exemplo, a categoria do saber que se evidencia com os docentes em particular nas Humanidades. Proporciona um pequeno passeio sobre Jacques Le Goff, o tempo de trabalho como o conceito de hora, de como o humanista tem em vista a teologia do trabalho, do tempo de relógio, do tempo acadêmico.

Portanto, recomendamos a leitura da obra, pois ela amplia nossa postura acerca da universidade na conjuntura do mundo globalizado do século XXI.

REFERÊNCIA

DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. Tradução por Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

“PROFISSÃO DE FÉ AO SABER”



Projeto Jornal *Online* – Sala de Recursos - CEF 08 - Sobradinho II - DF

JOSÉ MARCOS DA ROCHA SILVA e RAY OLIVEIRA

1. A IDEIA DO JORNAL

1.1 Justificativa

Com o retorno das atividades letivas de forma não presencial, que foram interrompidas abruptamente devido à pandemia causada pela COVID -19, houve a necessidade da elaboração de um projeto de atendimento com foco na compreensão da situação pela qual toda a sociedade passava naquele momento. Era preciso agregar nossos conhecimentos, nossas vontades e reelaborar as condições de trabalho, percebendo o entorno e a realidade de cada aluno envolvido.

A ideia do jornal surgiu como resposta para tantos questionamentos sobre a escola, os novos comportamentos, as novas regras de convivência e os riscos que cada pessoa passava a assumir só por estar próxima de outra.

Dessa forma, o Jornal *on-line* foi inicialmente concebido, a partir do interesse dos professores da sala de recursos, para prestar informações diretas aos alunos e à comunidade escolar. Porém, imediatamente após a sua publicação surgiu a ideia de integrar os alunos na condução do jornal em outras edições.

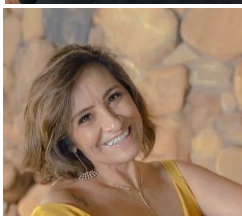
Os temas também são trazidos dos conteúdos, discussões e das vivências da própria escola. Embora o Jornal *on-line* seja uma proposta de trabalho da sala de recursos, o projeto caminha voltado para a realidade discutida e vivida dentro da escola.

O jornal *on-line* é atualmente uma ferramenta de trabalho que agrega todas as forças para apresentação de um resultado positivo no contexto da sala de recursos e toda a escola.

Foto dos Autores



Professor José Marcos: Secretaria de Educação do DF desde 1991, com formação em história, Artes Visuais e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Especialização em Tecnologias Educacionais e Gestão Pública. Coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional de Sobradinho-DF por 5 anos; 6 anos de Experiência em Sala de Recursos e 2 anos como professor/coordenador do laboratório de Informática educacional com tecnologia assistiva da APAE/DF. Desenvolvimento de projetos educacionais. Em destaque, o projeto Movimentando o Cérebro com Jogos educativos e o Jornal Online na Sala de Recursos, desenvolvidos no Centro de Ensino Fundamental-08 de Sobradinho-DF



Profa. Ray Oliveira: de Sala de Recursos Generalista da SEEDF, há 29 anos na rede pública de ensino. Especialista em Educação Matemática, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano, ambas pela UNB. Publicação Desafio Diário de Inovações - 3ª ed.: Faça Você Mesmo – Sala de Recursos, Instituto Brasileiro de Formação de Educadores - Porvir. Atualmente participa do Grupo de Escrita Autoral – Gecria da UNB cursando Pedagogia Sistêmica.

2. O FAZER

2.1 Metodologias e procedimentos

- Considerando que atualmente tudo ocorre de forma remota, produzir o jornal *on-line* exige uma dinâmica voltada para atender essa realidade sem exigir dos alunos deslocamentos para fora do seu núcleo residencial.
- Todo assunto do jornal é pesquisado e estudado como conteúdo e, somente a partir disso, é feita a seleção das matérias, fotos, charges, imagens e afins para compor o material-edição final.
- O primeiro passo é definir o tema a ser abordado, fazendo com que toda a trajetória da criação do jornal seja bem direcionada, facilitando o trabalho e estudo dos alunos envolvidos.
- As pautas são colocadas como etapas de estudo e de pesquisas.
- A cada dia são apresentados desafios para serem abordados e superados.
- Todos participam de todas as etapas de desenvolvimento. Essa metodologia permite que os alunos tenham uma percepção mais simplificada do jornal como sendo um único bloco de estudo.
- Considerando que cada aluno possui suas peculiaridades, as atividades são propostas levando em conta essas características, dando espaço para valorizar as habilidades que se apresentem de forma mais natural. Todo o processo faz com que, ao final, as pautas sejam preenchidas sem contratempos.
- O tamanho do jornal pode variar conforme o aprofundamento que o grupo for alcançando nos estudos, tendo, no mínimo, duas páginas e, no máximo, 6 páginas.
- As edições do jornal são publicadas a cada finalização dos temas propostos e respectiva composição visual, podendo ser bimestral ou semestral. É lançado em formato PDF e divulgado, primeiramente, nos âmbitos da sala de recursos, dos grupos de pais e demais membros da comunidade escolar. Havendo disponibilidade de recurso, a escola poderá imprimir alguns exemplares para a Biblioteca da escola.
- A edição visual fica a cargo da própria sala de recursos.

A DISPOSIÇÃO DAS MATÉRIAS/SEÇÕES DO JORNAL FICAM DISTRIBUÍDAS DA SEGUINTE FORMA:

Diagramação	Sala de Recursos
Apresentação	Sala de Recursos
Matéria de capa	Alunos
Dicas culturais: de vídeos, livros, revistas, sites, filmes	Alunos
Tirinhas, enigmas ou cruzadinhas	Alunos
Seção especial: trabalho – notícias – esportes – turismo - escola	Alunos (nem todas estão disponíveis em todas edições)
Entrevistas	Alunos

3.RESULTADOS

O desenvolvimento pelo gosto da leitura, a compreensão da importância e da dimensão da informação como elemento de transformação da nossa vida pautam a proposta de realização do jornal on-line.

A ideia de fazer uma abordagem sobre a condução do trabalho da sala de recursos durante a pandemia tornou-se um projeto de trabalho com um porte mais robusto, pois tange um movimento que envolve o fazer nos nossos alunos. Independente de quaisquer comprometimentos que envolvam nossos alunos, somos pertencentes ao projeto maior, que é a escola que movimenta nossas vidas.

A escola como transformadora e agregadora de valores tem responsabilidade de fomentar a pesquisa, o debate e o entendimento dos valores pessoais e sociais.

O jornal *on-line* da sala de recursos viabiliza, para cada aluno ali inserido, uma oportunidade de exercitar as capacidades individuais e coletivas do fazer criativo, como pesquisar, ler, pensar em soluções para novos desafios, reconhecer nossa realidade, interpretá-la e interferir de forma consciente a partir de atitudes positivas no nosso cotidiano.

Os alunos da sala de recursos ganham responsabilidades e passam a ser proativos quando produzem algo que ganha visibilidade e respeitabilidade no meio educacional e familiar.

O jornal *on-line* da sala de recursos é uma ferramenta de estímulo ao estudo e ao protagonismo dos nossos alunos.

“A escola como transformadora e agregadora de valores tem responsabilidade de fomentar a pesquisa, o debate e o entendimento dos valores pessoais e sociais.”

JOSÉ MARCOS DA ROCHA SILVA

Peace for
Ukraine

A yellow laurel wreath, a symbol of peace and victory, is positioned below the word "Ukraine".