

REVISTA AUTÊNTICOS

Volume 1 - Número 2

Março 2021

ISSN - 2675-9543



LIÇÕES DA PANDEMIA

**DE QUE MANEIRA OS PROFESSORES DEVEM SE
PREPARAR PARA ESTA NOVA REALIDADE**



revistaautenticos.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Maurício Amormino Júnior. CRB6/2422)**

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe] Fernando Piffer – Vol 1, n.2 (Mar. 2021) – São Paulo: Instituto P2G Educacional, 2021.

Bimestral

ISSN 2675-9543

Disponível em: <http://www.revistaautenticos.com.br/>

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Lúdico.
4. Gestão Escolar. 5. TDAH. 6. Neuropsicopedagogia. 7. Libras.
8. Alfabetização e Letramento. 9. Saúde e Bem-estar. 10.
Microcefalia. I. Piffer, Fernando.

CDD: 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 Fone (11) 2947-3283

EDITORIAL

“Lições da pandemia – De que maneira os professores devem se preparar para esta nova realidade”

Desde o princípio da nossa formação docente, somos desafiados a continuar estudando, e continuar agregando permanentemente novos conhecimentos, buscando sempre adquirir informações relevantes e contextualizadas para poder apresentar aos nossos estudantes conteúdos significativos e interessantes, com uma didática adequada à época e ao perfil da turma.

Neste último ano, temos enfrentado, provavelmente, aquele que terá sido um dos maiores desafios de nossas carreiras. O mundo inteiro foi assolado de alguma forma por essa pandemia, e os impactos foram gigantescos, afetando especialmente as áreas da saúde, das relações pessoais, da economia, e de uma infinidade de setores da sociedade. Algo tão inusitado que ninguém previa, e que, por isso, ninguém sabia ao certo o que fazer e nem como fazer.

No campo da educação, com sua metodologia estruturada tradicional e até mesmo conservadora, construída durante décadas, através de aulas presenciais, ministradas por um professor à frente de uma turma de alunos, não poderia ser diferente, especialmente quando alunos e professores foram impedidos de acessar o ambiente escolar para se resguardarem do contágio da doença. Nesse contexto, um desafio sem precedentes estava se configurando.

De repente, nos vimos obrigados a ressignificar nossas aulas e a nossa maneira de interagir com os estudantes e com os seus familiares. Tivemos de adaptar as nossas casas e elas se transformaram nas novas salas de aula, e as mídias digitais passaram a se constituir em nossas maiores aliadas. Percebemos, nessa experiência, a importância da nossa formação inicial e, principalmente, a importância de uma formação continuada. Mesmo após nossas graduações, precisamos buscar constantemente o aprendizado, a utilização de novas ferramentas, de novos métodos e de novas ideias. Tornou-se absolutamente necessário que os professores estejam atentos àquilo que as crianças e os adolescentes deste tempo gostam, entendem e vivenciam. Conhecer as tecnologias é primordial, pois elas vieram para ficar, contribuindo, facilitando e potencializando o nosso trabalho.

Apesar de toda essa ressignificação, ainda estamos na batalha contra essa pandemia avassaladora, contudo, seguimos firmes e dispostos a lidar com os desafios atuais e com os que certamente virão. Não há respostas e caminhos prontos para o futuro, mas há muita força, esperança e persistência dentro de cada um de nós. Como disse Rubem Alves: “Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver”.

Talita Spadoni Piffer, é formada em Pedagogia pela USP-Universidade de São Paulo, com Pós-Graduação em Educação Infantil e Cultura pela UNIFAI. Atua como professora na Rede Municipal da Cidade de São Paulo.
E-mail: talitapiffer@hotmail.com .

CONSELHO EDITORIAL

Elaine Cristina Piffer
Rosana Gomes
Luciana de Moraes
Alcinda Ponce
Jorge Longuine Palhares
Talita Spadoni Piffer
Cezira Antonelli
Yara de Paula
Cláudia Duarte
Fernando Piffer
Miriam Aparecida Silva

EDITOR CHEFE

Fernando Piffer

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS

Talita Spadoni Piffer

DIAGRAMAÇÃO

Daniel Lyrio Teixeira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rosana Gomes

PROJETO GRÁFICO E DIGITAL

Daniel Spadoni

COPYRIGHT

Revista Autênticos. Instituto P2G Educacional, Volume 1, Número 1 (Janeiro, 2021) – SP

ISSN - VERSÃO DIGITAL

2675-9543

Publicação Bimestral coligada ao Instituto P2G Educacional. Exceto o Editorial, todos os artigos publicados refletem a opinião dos seus autores. A responsabilidade pelos conteúdos é exclusiva dos mesmos, sendo que não expressam, necessariamente, a opinião deste Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos conteúdos, desde que

SUMÁRIO

05 – A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO.

LILIAINE CRISTINA DA SILVA

20 – DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.

TATIANA APARECIDA NASCIMENTO ROCHA

27 – LIBRAS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE.

REJANE LÚCIA PEREIRA DE SOUZA

49 – A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.

SANDRA NOGUEIRA FIGUEIREDO DO NASCIMENTO

64 – O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO FATOR DE SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO SURDO.

KATIA VALENTE RUIZ E FRANCISCA SANDRA SALES FERNANDES

78 – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

FERNANDA APARECIDA DOS SANTOS CASCARDI

91 – ANSIEDADE E DEPRESSÃO NA QUARENTENA. COMO COMPREENDER PARA LIDAR.

JORGE LONGUINE PALHARES

100 – TDAH: CONHECER PARA MELHOR CONVIVER.

MARIA APARECIDA LOPES DE MORAES

116 – MICROCEFALIA: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA.

FABIANA ALVES RODRIGUES

127 – O BRINCAR COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM.

LUANA DE JESUS BORGES AURELIO

137 – A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SELMA XAVIER DE MORAES



A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO

Liliane Cristina da Silva

Formada em Pedagogia, com Especialização em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva.

E-mail: liliane.cristina@vahoo.com.br

RESUMO

A finalidade desta pesquisa foi refletir sobre a inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. Justifica-se esse tema pela importância de se valer uma “educação para todos”, educação essa que contemple as diferenças, uma vez que tem sido cada vez mais frequente termos alunos surdos incluídos no ensino regular. O fracasso escolar desses alunos se deve, muitas vezes, pela utilização inadequada de estratégias, fazendo com que esses alunos desistam de estudar, pela sua limitação auditiva. Essa pesquisa tem como principal objetivo compreender as dificuldades que os alunos surdos encontram em ambiente escolar, na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento educacional, considerando sua identidade social e cultural. Analisamos ainda como acontece a inclusão desses alunos surdos em um ambiente onde praticamente todos são ouvintes. Analisaremos também a presença do intérprete de língua de sinais na escola e sua importância para o aprendizado dos alunos surdos. Com embasamento teórico entenderemos como se caracteriza a surdez e também as políticas públicas para a educação especial e inclusiva. Assim, é possível perceber que existem legislações que amparam a inclusão dos alunos surdos, mas que estas políticas não contribuem no que diz respeito a formação e capacitação continuada de professores para atender as especificações desses alunos, ficando a comunicação restrita entre o aluno e o intérprete, não passando por demais alunos, professores e funcionários no ambiente escolar. Fica claro, assim, que são muitas as dificuldades enfrentadas por alunos surdos, mas de todas elas vale destacar a falta de comunicação, pois nem todos sabem a língua de sinais.

INTRODUÇÃO

Atualmente, em nossa sociedade, tem crescido a busca por reconhecer a diversidade e incluir aqueles que então eram ‘excluídos’, buscando uma educação que contemple as diferenças.

Segundo Fernandes (2006), o movimento inclusivo tem como objetivo resgatar todo alunado excluído, com a argumentação de que a diversidade na escola é um fator potencializador da aprendizagem no sentido acadêmico que contemple as diferenças.

Assim sendo, este estudo primou em delimitar o assunto na categoria das necessidades especiais, se atendo na auditiva, apresentando de forma oportuna, algumas considerações e discussões de grande importância nesse contexto. A relevância do tema encontra-se no fato de muitos surdos estarem incluídos no ensino regular, e enfrentarem muitas dificuldades no que se refere a aprendizagem da Língua Portuguesa, com relação à leitura e a escrita.

A inclusão de alunos surdos no ensino regular tem sido muito discutida por teóricos, pois muitos não enxergam esse tipo de inclusão como vantajosa, uma vez que não há comunicação direta entre o professor e o aluno surdo. De acordo com Minetto (2008, p.98), a inclusão pode ser uma “faca de dois gumes”, pois pode ser excelente para o desenvolvimento de uns e angustias de muitos, se não possuir estruturação.

Tendo por base estas discussões, o objetivo principal desta pesquisa foi compreender as dificuldades que o surdo tem encontrado no ambiente da sala de aula, quanto à aquisição do conhecimento, considerando sua identidade social e cultural. A partir desse objetivo, foi realizada uma análise de como se dá a inclusão dos alunos surdos em ambiente de aprendizagem, onde quase todos são ouvintes.

Para isso, esta pesquisa baseou-se na apreciação bibliográfica de livros e artigos científicos, sendo abordado primeiramente as políticas educacionais em que se baseiam a escola inclusiva, fazendo-se uma análise referente às políticas públicas de inclusão de crianças especiais, mais especificamente as surdas.

O tópico seguinte visa analisar as Filosofias Educacionais na Área da Surdez, destacando o bilinguismo, ou seja, o aprendizado de duas línguas para o surdo,

sendo a primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a segunda língua a Língua Portuguesa em sua forma escrita. No tópico posterior buscou-se abordar a presença do intérprete de língua de sinais na escola, sua função e importância na aprendizagem do aluno surdo. Por fim, seguem as considerações finais sobre esta pesquisa.

A POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas nacionais de inclusão escolar baseiam-se na Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (LDB, Lei 9394/1996), que define a Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). Sendo assim, os representantes do governo evocam a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Convenção de Salamanca realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994 com a presença de mais de 392 representações governamentais, entre elas representantes brasileiros e mais de 25 organizações internacionais com representantes da UNESCO e das Nações Unidas.

A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos. Discurso este, que assim como a prática não são contestados por parte do governo, mas é possível perceber vozes silenciosas de alunos e educadores denunciando as contradições existentes nas políticas inclusivas. Como exemplo podemos citar relatos indiretos de um aluno surdo a respeito: “*Vários relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa*”. (SOUZA, 2000).

Cabe ressaltar aqui as reflexões de Paulo Freire sobre a “cultura do silêncio” e as discussões sobre a minoria social, política, linguística e cultural: ser o “menor”, sentir-se “menor”. “*Para obter o título de educação para todos, silenciam-se vozes e*

impõe-se relações de maioria-minoria representadas e validadas pelo processo educacional, fruto da cultura do oprimido. Sofrer no silêncio e sentir-se menor são formas de consolidação de uma política de exclusão que reproduz a ideia de um “mundo homogêneo” (SKLIAR, 1997).

A educação especial ganha, no entanto uma perspectiva muito mais abrangente, uma vez que seu propósito é incluir a todos, e isso significa que surdos, cegos, deficientes físicos, mentais, negros, índio, pobres, brancos devem ter acesso à escola.

Souza e Góes (1997) fazem uma análise da situação escolar brasileira, que é situada como a pior do mundo. Nesse contexto vale destacar as palavras das autoras em relação à inclusão: *“Vamos deixar claro que a questão não está em recuar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola, mas ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja ela qual for, dê conta de todo qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva”.* (SOUZA; GÓES, 1999, p.168)

A Declaração de Salamanca aponta algumas linhas específicas buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos, que são muitas vezes desconsideradas pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos:

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico: *“As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em comisseração, por exemplo, a importância da linguagem do sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação dos surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns”.* (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

FILOSOFIAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DA SURDEZ.

ORALISMO

Nesse modelo de escola, os Surdos ficam na sala de aula junto com os ouvintes e os professores falam somente o português oral e pensam que os Surdos entendem com a leitura labial. Muitas vezes, os alunos Surdos ficam na dependência de que um colega ouvinte repasse os conteúdos que foram explicados na sala e o aluno Surdo vai ter que estudar em casa sozinho. O problema do Surdo é não ouvir e, assim, todo o esforço educacional é concentrado na audição, fala e linguagem. Nessa escola de ouvintes para Surdos, todo o processo normal de aprendizagem da língua da criança ouvinte é o mesmo modelo para ensinar os Surdos. Acreditava-se que, utilizando-se técnicas, recursos e metodologias especiais, os Surdos poderiam vir a usar a língua oral e integrarem-se à sociedade. Poderemos definir a escola da oralização como sendo um modelo de reabilitação da audição e da fala, tratando os Surdos como deficientes. Nessa escola, todos os Surdos que falaram são mostrados como exemplos, como se todos os outros Surdos tivessem a capacidade de falar. *“Um conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos”*. (SKLIAR, 2007).

COMUNICAÇÃO TOTAL

A Comunicação Total entende a surdez como uma marca impressa na pessoa. A questão do surdo é concentrada em não ouvir e a grande preocupação é como levantar estratégias de comunicação entre os surdos e ouvintes. O surdo é visto como “pessoa que não ouve”, sendo necessário entendê-lo em sua totalidade, levando em consideração sua família e o contexto social no qual vive. *“Busca-se facilitar comunicações que antes estavam fechadas entre surdos e ouvintes e no próprio meio dos surdos; o que significa, especialmente, uma atitude de repúdio a posturas que “pré-conceituam” os surdos considerando-os a partir do dado orgânico de sua privação sensorial”* (CICCONE, 1990).

Cokely afirma que a Comunicação Total deve ser considerada como uma filosofia ou uma atitude. Não apenas um método de comunicação, e, sim, Gramática

Transformacional, a indução de regras significa que, através da exposição, a criança é capaz de induzir as regras de sua língua, espontaneamente, compreender e construir sentenças novas com sentido lógico. No desenvolvimento dessa escola, as pistas visuais, o tato, a amplificação sonora coletiva e individual são utilizados para a comunicação. O ensino da leitura orofacial e da fala é realizado junto com a leitura e a escrita. As atividades motoras são incentivadas; somente os gestos espontâneos e indicativos são permitidos, não havendo por parte do deficiente auditivo ou do seu interlocutor utilização de Língua de Sinais.

Ela segue determinados princípios: “Aceitação da surdez, busca do rompimento do bloqueio de comunicação e integração harmônica da personalidade da pessoa surda. Incentiva as várias formas de comunicação (linguagem oral, escrita, plástica, corporal e Língua de Sinais) e utilizam técnicas e recursos de estimulação auditiva, amplificação sonora, leitura labial, oralização, leitura e escrita e datilologia. Seja pela combinação desses modos, ou mesmo por outro, o que importa é permitir uma comunicação total e a seus programas interessa aproximar pessoas e permitir contatos”. (CICCONE, 1990). A Comunicação Total incentivou a disseminação de intérpretes que funcionam como facilitadores da comunicação ouvinte-surdo, utilizando a Língua de Sinais como veículo de transmissão das informações. Assim é possível ao surdo participar de simpósios, debates, reuniões e cursos junto com ouvintes, garantir seu acesso às informações, seu direito a emitir opiniões e influenciar nas decisões da comunidade educativa e na sociedade.

A ESCOLA BILINGUE

Segundo Longman (2007), a língua dos surdos só vem a aparecer em 1974, na reunião dos especialistas em educação de surdos, patrocinada pela Unesco. Registra-se e recomenda-se o ensino da língua de sinais para os surdos profundos, pois, eles eram considerados idiotas para o aprendizado da língua oral. Os métodos utilizados para a aprendizagem eram áudio-orais e as escolas especiais serviam para o ensino da fala. A referida autora afirma que: “*o fracasso da educação dos surdos nos últimos cem anos é a história do fracasso do método oral exclusivo*”. (LONGMAN, 2007, p. 59).

“*A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, aprovada em lei, ficou reconhecida como a língua dos surdos somente no ano de 2002. De acordo com a lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, fica sendo reconhecida como meio legal de comunicação e*

expressão a língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Entendida como forma de comunicação e expressão utilizada nas comunidades surdas no Brasil”. (KOJIMA; SEGALA, 2008, p. 3).

A partir dessa lei, novos modelos de educação para surdos foram sendo construídos e, na sua maioria, voltados para os modelos inventados pelos ouvintes. *”A educação de surdos é, na atualidade, uma das áreas com maiores dificuldades no âmbito educacional. Existem diferentes enfoques e perspectivas acerca das razões que, historicamente, originaram tal situação, entre os quais se pode citar a concepção de surdo como “deficiente” subjacente tanto à educação especial, acostuada a ignorar o ponto de vista dos próprios alunos, como também a escola regular, que há muito tem sido um lugar em que os surdos não possuem espaço, pois, baniu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais”. (QUADROS, 2003; SKLIAR, 1997).*

Conforme acrescenta Skliar (1997, p.13-14): *“A educação das crianças especiais é um problema educativo como também a da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões aparecidas desde o processo educativo”. (SKLIAR 1997, p.13-14).*

Nesse movimento, busca-se o respeito por sua cultura, por sua identidade, língua e forma de aprendizagem. O governo brasileiro, mesmo aprovando a LIBRAS, em 2002, como língua oficial dos surdos, impõe como modalidade escrita e acadêmica a Língua Portuguesa. Embora, no Bilinguismo, a Libras seja considerada a 1ª língua de Surdos e a Língua Portuguesa como 2ª língua, o governo brasileiro e o sistema educacional continuou e continua excluindo a comunidade surda, a partir do momento em que impõe o Português como língua acadêmica, o que impede o desenvolvimento educacional do surdo. Por que não podem ter sua língua acadêmica diferentemente da maioria do povo brasileiro?

A escola bilíngue para Surdo deve estar embasada no respeito e na convivência de seus diferenciais. Que este discurso não seja mais um discurso para ser lido e transformado em utopia de uma sociedade dita “cidadã”. É preciso mudar,

através da análise histórica, “mentes” e “ações”, dando oportunidade de direitos na política, na educação, no lazer, enfim, em todas as perspectivas que os leve a um pleno exercício da cidadania e a um “verdadeiro” direito de ser cidadão. *“A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandonem os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria histórica do que significa o ser surdo”*. (SKLIAR, 2005, p. 29).

No final do século XX e início do XXI surge a lei que regulamenta uma educação para todos. A qual propõe que todas as escolas de educação especial sejam eliminadas e que todas as escolas públicas e particulares matriculem os educandos, portadores de deficiência, em salas de aula em conjunto com os regulares, desde que se respeitem as diferenças individuais. *“A Declaração de Salamanca, referendada na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos – Unesco, em 1994, propõe que todas as pessoas com necessidades especiais sejam matriculadas nas escolas regulares, desde que se respeitem as diferenças individuais. Este modelo de escola surge nos movimentos liberais de educação, construídos no discurso de benevolência, solidariedade e do direito, tendo como consequência grave o fechamento de escolas de surdos, não só nos sistemas públicos de educação, como também nos particulares. Essa medida tem sido adotada tendo como pretexto a bandeira da igualdade”*. (LONGMAN, 2007, p. 59).

Na atualidade, o sistema inclusivo pretende construir uma nova sociedade baseada na mudança de consciência e em ações de estruturação social, com fulcro na celebração das diferenças, do direito de pertencer, da valorização da diversidade humana, da solidariedade humanitária, da igual importância das minorias e de uma cidadania com qualidade de vida. Concordamos com isso e defendemos a sociedade inclusiva como um ideal, uma utopia.

Isso não quer dizer que todas as escolas precisam de todos juntos. A sociedade inclusiva luta contra a discriminação e o preconceito. Os Surdos lutam também contra o preconceito, mas defendem direitos iguais. A escola bilíngue

tem de ser voltada e pensada a partir da cultura Surda, que é sua língua de Sinais. Precisa de professores Surdos competentes para ensinar na língua natural dos Surdos. Infelizmente, o Surdo continua sofrendo com o preconceito e exclusão da sociedade ouvintista, pois, esta não respeita sua língua, sua forma de aprendizagem, sua identidade, enfim, toda a sua cultura.

Essa cultura vem sendo construída com muita luta pelas próprias comunidades Surdas e por seus por militantes que apoiam a resistência Surda, através de protestos e de posturas diferenciadas acerca da ideologia política dominante.

Ao trazerem a LIBRAS para o debate acadêmico, os surdos, ao mesmo tempo em que evidenciam a fragilidade de se pensar o ensino centrado apenas no ouvir e no falar, também procuram libertar-se das amarras da língua portuguesa em seu desenvolvimento intelectual. Para eles, a língua de sinais não é um instrumento de comunicação para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa, mas de institucionais que geraram e geram as representações hegemônicas sobre o ser surdo no sistema de ensino. *“No caso dos surdos, o governo brasileiro, mesmo reconhecendo o Estatuto da Língua de Sinais Brasileira – Lei 10.436/2002, impõe a Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua acadêmica. Ao definir esta política, cuja premissa é de que o uso da língua de sinais leva ao não uso da Língua Portuguesa, o governo gera uma política de exclusão dos surdos no meio acadêmico”.* (SILVA, 2008, p. 89).

Para Machado (2008, p. 15–16). “a política atual, denominada inclusão, apesar de apresentar alguns princípios fundamentais que as diferenciam, eles se confundem, pois a realidade não reflete a cartilha da inclusão”. Para a comunidade surda, a inclusão continua a excluí-los e causar-lhes sofrimentos diante da considerada “incapacidade de acompanhar” os ouvintes e de se desenvolverem como eles. *“A temática sobre o processo de inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude “normatizadora” em que as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de “ouvintizar”, ou seja, de fazê-los parecer com ouvintes”.* (MACHADO, 2006, p 24).

No viés da educação inclusiva voltada para o aluno surdo, todas as suas expectativas e experiências escolares são frustrantes, levando a maioria dos surdos a não desenvolverem satisfatoriamente sua leitura e sua escrita na língua portuguesa, impedindo-lhes, com isso, de obterem o domínio aos saberes acadêmicos. *“A educação de surdos torna-se um assunto inquietante principalmente porque diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os alunos surdos, apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos”*. (MACHADO, 2006, p. 23).

Com relação aos alunos surdos, em geral, a recomendação de inclusão tem levado em conta sua forma de comunicação: a língua de sinais. Para Quadros (2004, p.19), *“A língua brasileira de sinais é uma língua visual articulada pelas mãos, expressões essas vindas do corpo. É uma língua natural usada pelos surdos”*.

A língua portuguesa está ligada a oralidade auditiva, por isso o surdo tem dificuldades em aprendê-la. Na maioria das vezes, o que dificulta a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua é a forma que o professor tenta ensinar os alunos surdos, ou seja, a metodologia inadequada nesse contexto.

A educação bilíngue é um desafio, que visa rever *“rever prática monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português) para uma educação linguística diferenciada, que também reconheça e incorpore ao currículo a língua minoritária, a Libras.”* (FERNANDES, 2011, p.106).

A PRESENÇA DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA SALA DE AULA.

Seno (2009, p.382) afirma que “o despreparo do professor ao receber uma criança com deficiência é um dos fatores mais relevantes na inclusão”. A autora também encontrou que dentre os sentimentos mais comuns dos professores que lidam com surdos estão: medo, insegurança, ansiedade e angústia, e que o despreparo do professor decorre de falhas em sua formação acadêmica, além da falta de conhecimento sobre aparelhos auditivos, Libras e não utilizar sala de recursos.

Diante da problemática da comunicação entre o professor e o aluno surdo é que surge nas salas de aula o interprete de língua de sinais, pretendendo assim, garantir ao surdo a aquisição dos conteúdos escolares na sua própria língua.

Para que fique clara a atuação do professor em sala de aula, temos que entender que o professor, do Ensino Fundamental ao Superior, tem como objetivo auxiliar e realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento, lidando constantemente com as questões da aprendizagem, constituídas pelos alunos. “[...] minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que também é aprendiz, sendo prazerosa, é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. [...] A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científica, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”. (FREIRE, 1997, 9-10).

Nesta perspectiva, ser educador é uma atividade profissional que exige diversos requisitos, entre eles a formação científica em uma dada disciplina. “O educador participa ativamente na vida escolar de seus alunos. E tem a responsabilidade de mediar o conhecimento, através da interação com os alunos, assim como escolher uma metodologia de ensino adequada para atingi-los, gerando motivação e interesse pelo conteúdo trabalhado, sempre voltado para o contexto da sala de aula”. (MARTINS, 2004).

Segundo as ideias de Freire, a função do professor é tornar significativa a aprendizagem, as trocas de saberes e experiências entre os colegas da sala, durante todo processo pedagógico. Sendo a pratica educativa algo sério, a atividade de educador não pode ser exercida por pessoas despreparadas ou, no caso do interprete de língua de sinais, que apenas possuem uma dada língua dentro da sala de aula.

Mesmo sabendo que não são professores, alguns interpretes implícita ou explicitamente assumem essa função em sala de aula, que por lidar diretamente com o aluno surdo, é praticamente inviável a separação dos papéis e ele acaba tomando ações pertinentes ao professor. Essa facilidade com que o interprete se coloca como educador pode ser justificada pela ideia do senso comum de que ensinar é um

simples processo de transferência de conhecimento, conceito totalmente errôneo. “O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de aprender o conteúdo ou objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado”. (FREIRE, 1997, p. 118).

Transferindo ao intérprete a função de educado, este pressupõe que tem o mesmo preparo que o professor e está no mesmo pé de igualdade de formação para ministrar o ensino ao aluno surdo. “O intérprete de língua de sinais precisa entender que no contexto da sala de aula, a função de ensinar é do professor e não sua, mesmo que ele possua uma formação na área relativa ao que está traduzindo, como tem acontecido com alguns pedagogos que têm atuado como intérpretes” (MARTINS, 2004). Fato é que, com a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua em que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo, ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente. “O desafio criador em se pensar em uma escola para surdos, ou em uma escola diferente do que já temos, é fago citado pela ideia de uma escola que, devidamente reformada, seja comum a todos. Dito de outro modo, mantemos a Unidade – o mesmo”. (SOUZA, 2004, P.6).

Com a inserção de um intérprete de língua de sinais nas salas de aula, abre-se para o aluno surdo a possibilidade de apropriar-se do conteúdo escolar em sua língua natural, através de um profissional com competência nesta língua, supondo-se que somente o conhecimento da LIBRAS seja suficiente para o aluno adquirir conhecimento científico/intelectual que o intérprete não possui, que não lhe pertence. “O fato porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar o que não sabe” FREIRE (1987, p. 28).

A inserção do intérprete de língua de sinais na escola não garante que outras necessidades do aluno surdo, também concernentes à sua educação sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam

consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo efetuado através de pesquisa bibliográfica, torna-se evidente que, apesar das leis que regulamentam a educação inclusiva, de o assunto ser amplamente debatido e dos esforços de todos os envolvidos, essa inclusão ainda não ocorre de maneira eficaz, com uma prática muito diferente do que é proposto na política de inclusão.

Os contextos educacionais atuais não têm proporcionado o desenvolvimento dos alunos surdos. Refletindo-se a respeito da educação em si detectam-se vários problemas com o próprio processo de aprendizagem em termos quantitativos e qualitativos, pois já se espera menos dos alunos “incluídos”. Além, é claro, de o processo de aprendizagem não ser pensado de forma surda, o que exigiria uma revisão dos conteúdos escolares, O próprio currículo precisaria refletir e construir essa forma surda, uma vez que se caracteriza enquanto dispositivo cultural e social e é fundamental no processo formador de identidade. “Se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais” (PERLIN, 2000 p.23).

Embora que a escola possui um interprete de língua de sinais, que auxilia o aluno surdo em todas as aulas e atividades, tendo esse profissional grande importância para que o aluno surdo consiga acompanhar a aula na sua língua natural que é a LIBRAS.

Contudo, a comunicação feita exclusivamente pelo interprete pode deixar lacunas na aquisição de conhecimento, já que este não passa pelo professor. Ainda, a comunicação da sala, que são quase em sua totalidade de alunos ouvintes, se dá de forma oral, pois nenhum dos alunos sabe LIBRAS, apenas o interprete.

Porém, a dificuldade que mais atrapalha a vida escolar do aluno surdo é a segunda língua, o Português. Para o surdo é complicado entender as palavras, pois o Português possui muitas preposições e outras regras que não existem na língua de sinais, gerando grande dificuldade na leitura e na escrita.

Para melhorar a vida escolar não apenas do aluno que é surdo, mas para os próprios professores, seria viável que todos os professores da rede de ensino fizessem uma capacitação, e aprendessem ao menos o básico da língua de sinais,

claro que não acabaria com todos os problemas encontrados na sala de aula mas já iria minimizar bastante.

Ainda há muito a se fazer não apenas em relação à inclusão, mas em todo âmbito escolar, para que todos os alunos que frequentem uma escola a fim de ter um aprendizado de qualidade, para prestar um vestibular e passar, dando continuidade à vida acadêmica. São poucos os alunos surdos que conseguem chegar a uma faculdade, e quando chegam muitas vezes não conseguem concluir por falta de profissionais especializados que o ajude em suas atividades que são bem mais difíceis enquanto universitário.

Finalmente, através desta pesquisa ficou evidente que as dificuldades e as barreiras são diversas, mas que se todos se mobilizassem e tentassem mudar essa realidade tudo seria mais fácil, tanto para o aluno surdo, quanto para as próprias escolas que o recebem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC, 1994.
- BRASIL (1996). **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes bases da educação nacional**. Brasília: Autor.
- CICCONE, M. M. C. **Considerações sobre os fundamentos básicos de Comunicação Total**. In: CICCONE, M. M. C. Comunicação Total: Introdução, Estratégias a Pessoa Surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: 2.ed.lbpex, 2011.
- FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: 2. Ed. lbpex, 2011.
- FREIRE, Paulo. Educação como pratica da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- KOJIMA, Catarina Kiguti. SEGALA, Sueli Ramalho. Libras: língua brasileira de sinais: a imagem do pensamento. São Paulo: Escala, 2008. v. 1.
- LONGMAN, Liliane Vieira. Memórias de surdos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2007.
- MACHADO, Paulo Cesar. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MARTINS, V. de O. Interprete ou professor. O papel do interprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos. 2004. Monografia (Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial) – Faculdade de Educação da Pontifca Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos e aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Glades. (Org.). Estudos surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. 267 p. (Série Pesquisas).

SENO, Marilia Piazzzi (2009). A inclusão do aluno com perda auditiva na rede municipal de ensino da cidade de Marília. Revista de Psicopedagogia, 26 (81), 376-87.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. (2008). Saber, saber ser, saber fazer e saber viver como os outros: o desafio da escola para o século XXI. In Comunicação apresentada na conferência Internacional:” Educando o cidadão global, globalização, educação e novos modos de governação” – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

SKLIAR, Carlos (Org.). Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). Surdez - processos educativos e subjetividade. São Paulo: LOVISE, 2000.



DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Tatiana Aparecida Nascimento Rocha

Formada em Pedagogia pela UNISA.
E-mail: tatianna.nascimento82@gmail.com

RESUMO

A função de coordenador pedagógico é de extrema importância no cotidiano das instituições de ensino, e suas atribuições são fundamentais, pois produzem ações de curto e de longo prazos. Como consequência, ele deverá tomar decisões de caráter imediato e também ações planejadas. Este contexto traz consigo enormes desafios que este profissional deverá superar para cumprir com êxito todas as demandas impostas ao cumprimento de sua missão. No dia-a-dia da escola, surgem dúvidas sobre quais são as responsabilidades do gestor escolar e quais são as do coordenador pedagógico, e é importante destacar que a Educação jamais deve ser vista como um “produto comercial”, já que ela possui características humanitárias inegociáveis, no entanto, o fator econômico é imprescindível para viabilizar seus propósitos educacionais, e, para isso, a escola deve honrar seus compromissos para se manter como instituição e atingir seu objetivo primordial que é educar, ensinar e formar. O coordenador pedagógico deve atuar na organização e no planejamento do sistema educacional, na elaboração e na execução dos projetos pedagógicos, garantindo uma melhoria contínua da qualidade da educação na sua instituição. Ele deve, ainda, estabelecer estratégias, métodos e conteúdos que serão aplicados, e promover avaliação, capacitação e motivação do corpo docente. Deve intermediar a participação das famílias e da comunidade nos processos comunitários, uma vez que a gestão participativa e democrática tem ganhado força nas últimas décadas. Por ser um profissional experiente, as situações desafiadoras que o coordenador pedagógico se depara ao desempenhar suas atribuições diárias, podem levá-lo a um desvio de funções e de foco, que tendem a afastá-lo de sua missão principal, e uma breve reflexão sobre este contexto desafiador é o que este artigo propõe oferecer.

INTRODUÇÃO

A principal atribuição do coordenador pedagógico é estruturar, acompanhar e intermediar todas as ações relacionadas aos seus principais agentes no processo de ensino-aprendizagem: Direção, Alunos, Corpo Docente e Famílias, e sua atuação é estratégica na articulação entre estes componentes. *“A tarefa de coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil, é complexa porque envolve uma clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos plenamente assumidos”* (LIBÂNEO, 2001 p 39).

O que se requer de um coordenador não é apenas uma formação que se comprove repleta de títulos e atributos, mas sim de uma visão estratégica e olhar atento para as práticas pedagógicas, para a formação continuada dos professores, e para o relacionamento da escola com as famílias e com a comunidade à sua volta. *“O coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas”* (GRINSPUN, 2006 p 31).

COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Para evidenciar as atribuições do coordenador pedagógico, é importante destacar as responsabilidades da gestão escolar, que deve cuidar da administração da instituição, organizando os espaços físicos, contratando profissionais, gerindo os recursos humanos, materiais e financeiros, atentando aos aspectos legais vigentes, evitando perdas e danos que prejudiquem a instituição. O coordenador pedagógico é quem se ocupa da atividade alvo: promover educação de qualidade, possibilitando que a instituição se torne respeitada e admirada, perpetuando suas atividades.

Portanto, *“...é função do coordenador pedagógico, articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais. O coordenador pedagógico deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. O coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola.*

Ele leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente, sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo” (OLIVEIRA, 2009 p 27).

A constante preocupação com a qualidade de ensino leva o coordenador a avaliar a qualificação do corpo docente, propondo ações que permitam que sua equipe ensine mais e melhor. Além disso, ele deve sempre viabilizar as relações entre os profissionais ligados ao ensino com as famílias e com a comunidade de um modo geral, visando estabelecer relações democráticas e participativas.

É necessária uma frequente avaliação do trabalho pedagógico planejado para poder ratificar as ações propostas, corrigir o que não se comprovou bem-sucedido e definir outros processos de ensino que melhorem o desempenho e levem à excelência do ensino, viabilizando, assim, a criação de um ambiente que desperte o desejo dos alunos em aprender e dos professores em ensinar. “O coordenador tem na escola, ou pelo menos deveria ter, uma função articuladora, formadora e transformadora, ser o elemento mediador entre currículo e professores. Além disso, no modo particular de ver, é aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais. O coordenador acompanha, supervisiona, apóia, assessora e avalia as atividades pedagógicas curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Além disso, cabe ao coordenador relacionar-se de maneira profissional com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico e didático” (PLACCO, 2003 p. 67).

O coordenador pedagógico é uma pessoa de absoluto destaque dentro da instituição de ensino, ele estabelece ações pedagógicas com foco na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Todas as suas determinações precisam ser muito claras e definidas, plano de trabalho, delegação de tarefas, prazos a serem cumpridos e os recursos para realizá-las. Orientações que gerem dúvidas levam a ações imprecisas que comprometem os objetivos propostos. “O coordenador é peça fundamental no quebra-cabeças da dinâmica escolar mas é preciso que esse quebra-cabeças esteja em constante processo de formação. Com peças dispersas por todo canto, peças às vezes perdidas e não lembradas, mas ele vê o todo e organizará o aparente caos. Tanto o planejamento dos professores quanto o plano

de trabalho do coordenador devem ser flexíveis, tendo como objetivo orientar suas ações de forma a atingir as metas da instituição de ensino. À medida que surgem questões, dificuldades ou problemas no decorrer do seu trabalho, o coordenador deve tratá-las imediatamente” (FRANCO, 2008 p. 128).

É fundamental que o coordenador pedagógico tenha um conhecimento aprofundado tanto do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como do Regimento Escolar. Estes dois documentos são a estrutura que dará sustentação àquilo que a escola pretende realizar no processo educativo, viabilizando um trabalho coletivo, e compartilhado por todos os agentes escolares envolvidos, com intensidade e motivação. Cabe ressaltar que o coordenador é o elo de ligação entre a família e a escola, comunicando dificuldades de aprendizagem ou ações disciplinares que se façam necessárias, sempre propondo soluções apropriadas.

Estreitar as relações com as famílias e comunidade em geral é fundamental, “...junto aos pais, o coordenador elabora e executa programas e atividades de integração e estreitamento de relações. Esta parceria pode ocorrer tanto de maneira informal, no acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, quanto formal, pela participação nos conselhos. A escola deve aprender a partilhar sua responsabilidade com os pais, por isso é de suma importância a presença dos pais em todas as instâncias de decisão das escolas. Além dessas atividades, o coordenador pedagógico propõe estudos, discussões e revisão do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, estimula a inter-relação entre projetos didáticos, assegurando a unidade pedagógica. Também deve acompanhar o processo avaliativo escolar e institucional cuidando dos aspectos organizacionais do ensino: coordenação de reuniões pedagógicas; elaboração do horário escolar; organização das turmas; distribuição de professores; organização e conservação de material e equipamentos didáticos; planejamento e coordenação do Conselho de Classe. Também é assegurada, no âmbito da coordenação pedagógica, a articulação entre gestão e organização da escola, mediante o exercício de gestão democrática participativa, descentralizadora e autônoma” (VASCONCELOS, 2002 p. 107).

É muito comum observarmos coordenadores acumulando funções e muitas vezes realizando atividades que estão longe de serem essenciais ou pertinentes ao seu cargo. Isto é provocado, via de regra, pela ausência de profissionais para cumprir todas as atividades exigidas no cotidiano escolar. Entretanto, ele deve estar focado para cumprir de forma eficaz as suas funções, superar os desafios e atingir as metas estabelecidas.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A experiência e a reconhecida capacitação do coordenador pedagógico fazem com que ele se torne praticamente um bombeiro, chamado para apagar incêndios e resolver conflitos e problemas pontuais de toda sorte. Esta condição prejudica as ações de longo prazo e o foco no planejamento. É absolutamente necessário preparar uma equipe de apoio forte e competente, que possa dar suporte na gestão de pequenos conflitos, para que o coordenador possa atuar nas ações estratégicas. *“Um fardo pesado é colocado sobre ele, cobram-lhe o sucesso da escola (como se ele fosse o único responsável), e querem que ele resolva todos os problemas do cotidiano. Assim, várias metáforas são construídas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico. “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Ainda acrescentam: “fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos. Poderíamos resumir em poucas palavras as funções do coordenador, “faz tudo”, qualquer problema, é só enviar ao coordenador que ele resolve. Não é de estranhar que não sobre tempo para o pedagógico” (LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).*

Importante ressaltar que estas ações pontuais, sendo freqüentes, impactam na atuação estrutural e na autonomia do coordenador pedagógico. Nesse contexto, é fundamental uma parceria equilibrada entre a direção e a coordenação, para fazerem cumprir o Projeto Político Pedagógico dando suporte aos professores e aos demais agentes escolares para que a aprendizagem se desenvolva com a qualidade idealizada. Isto permitirá ao coordenador fazer as avaliações, oferecer os feedbacks e revisar as ações que não estejam atingindo os objetivos traçados. O coordenador precisa ter trânsito livre entre docentes e direção, para fazer valer sua autonomia na tomada de decisões estratégicas que farão a diferença no ambiente da instituição. “É preciso convencer o diretor a direcionar recursos para novas tecnologias, fazê-lo

acreditar em algo desconhecido até então, na funcionalidade e nos benefícios que serão obtidos. Além disso, o coordenador precisa ser capaz de transmitir as vantagens também para quem irá utilizar os novos recursos. Os coordenadores, em geral gostam da idéia de utilizar tecnologias atuais, mas precisam de investimentos por parte da direção e, posteriormente, a adesão dos professores. Também é raro que certos professores não se sintam confortáveis com o suporte oferecido pelo coordenador pedagógico, principalmente no que diz respeito ao tipo de didática empregada e aos métodos de avaliação utilizados. Por mais que o coordenador pedagógico mantenha uma postura orientadora baseada no diálogo e na construção conjunta de conhecimentos, existem docentes que têm dificuldades para aceitar críticas e sugestões” (BLOG SOMOSPAR, 2016).

Além da experiência e das qualidades já enfatizadas, é imprescindível que o coordenador pedagógico tenha uma comunicação clara, expressando-se de maneira direta, objetiva e transparente, suas orientações não podem deixar dúvidas, visto que o sucesso dos objetivos da instituição depende desta mediação. Evidentemente que ele deverá estar muito bem informado sobre as questões que envolvem a escola, interagindo com protagonismo no cotidiano da instituição. Ele precisa, sempre que possível, sair do conforto da sua sala e caminhar pelos corredores e pelas salas de aula, examinando todos os elementos que participam da engrenagem e intervir de forma eficaz, sem autoritarismo, nas situações que lhe são atribuídas. Críticas construtivas, elogios pertinentes, repreensões oportunas e feitas de modo correto, não na frente de outras pessoas, também fazem parte da conduta comportamental que se espera de um coordenador pedagógico.

Cabe ressaltar que “...as relações interpessoais são um requisito importante em todo espaço no qual transitam diversas pessoas, e saber mediar as relações é um fator imprescindível a todo profissional que desempenha um papel de liderança. No âmbito da escola não é diferente, por isso cabe ao coordenador pedagógico, como educador e líder nesse espaço, ter boas relações com todos os segmentos da escola. Sabendo que as tensões entre os diversos segmentos da escola sempre irão surgir, tendo em vista a diversidade cultural apresentada neste contexto, é relevante que esse profissional tenha a capacidade de saber ouvir e perceber aqueles a quem lidera, e também fazer as observações necessárias no momento adequado, consciente de que é preciso tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os seus próprios desejos” (BRUNO, ALMEIDA e CHRISTOV, 2009 p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi propor uma breve reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico, enfatizando seus desafios, suas atribuições e sua importância no contexto escolar atual. Todavia, este profissional, dada sua experiência, tende a ser utilizado em ações que fogem da sua prioridade e impactam no cumprimento dos objetivos fundamentais que seu cargo demanda.

Fazer cumprir o Projeto político pedagógico e aperfeiçoar a metodologia de ensino que propicie a evolução da aprendizagem e o respectivo reconhecimento da instituição são alvos que o coordenador buscará atingir. Ser um agente motivador, determinado a aplicar as ações planejadas e realizar as mudanças que se fizerem necessárias, também são expectativas que o coordenador pedagógico empenhará esforços em conquistar.

REFERÊNCIAS

- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 10^{ed}. São Paulo: Loyola, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, Jan a Jun. 2008.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Z. *A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e de gestão da escola: teoria e prática*. Alternativa. Goiânia, 2001.
- LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Revista de Educação*, vol. 2, n. 4 - Jul./Dez. 2007.
- OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PLACCO, Vera Maria N. de S. O. *Coordenador Pedagógico e o espaço de Mudança*. São Paulo: Loyola, 2003.
- SOMOSPAR, Blog educacional. Artigo: Os desafios do coordenador pedagógico. Em <https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/> Acesso Dez/2018.
- VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.



LIBRAS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Rejane Lúcia Pereira de Souza

Formada em Pedagogia Esamc, pós graduada em Alfabetização e Letramento, Práticas de Letramento e Alfabetização de Surdos, Psicopedagogia Institucional e em Docência no Ensino Superior.

E-mail: rejane_souza@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de investigar a importância de se compreender o processo histórico e cultural do surdo, sua inclusão na sociedade e na escola, as mudanças e favorecimentos das leis nesse processo bem como o percurso semiótico da alfabetização do surdo através da língua materna (LIBRAS) visando contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e aprendizagem dos alunos inseridos nos meios escolares, a valorização das diferenças, o convívio e o reconhecimento do potencial de cada um, pois, existem diversos fatores que colaboram sobre a prática de elaborar atividades no ambiente escolar. O principal interesse neste trabalho foi o de fazer com que os professores que atuam no âmbito escolar obtenham ferramentas para alcançar os objetivos propostos em suas aulas, sejam elas adaptadas, reprodutivas ou transformadas. No decorrer deste mostrarei que existem muitos recursos para a formação, aperfeiçoamento e preparo do profissional envolvido com a formação da criança surda e que é de fundamental importância que o professor busque conhecer seu aluno, compreender sua história e quais os recursos necessários para a aplicação em sua vivência prática e teórica. Sugestões práticas para aplicabilidade no decorrer das aulas, teorias e finalmente considerando os conteúdos a serem tratados e aplicados nas aulas trazendo o direito de o aluno usufruir de todos os benefícios de uma formação bilíngue. Que esta ferramenta encante, contribua e forneça meios diversificados de alfabetizar a criança surda.

INTRODUÇÃO

O objetivo maior deste trabalho é investigar através de pesquisa bibliográfica, a importância de se compreender o processo histórico e cultural do surdo, sua inclusão na sociedade e na escola, as mudanças e favorecimentos das leis nesses

processos bem como o percurso semiótico da alfabetização do surdo através da língua materna (LIBRAS), dos recursos disponíveis na escola e da alfabetização bilíngue.

De acordo com documento do MEC, o principal objetivo é a possibilidade dos alunos com surdez aprenderem e serem alfabetizados nas turmas regulares de ensino com respaldo do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e ressaltam a importância da inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares visando à valorização das diferenças, o convívio social e o reconhecimento do potencial de cada um.

No primeiro capítulo deste trabalho busquei relatar o processo histórico e cultural e a inclusão do surdo na sociedade através dos tempos. Durante séculos acreditava-se que o surdo não era capaz de aprender, pois, para tal, era preciso a linguagem falada. Em algumas culturas eram considerados Deuses quando, em outras eram excluídos, sofriam toda sorte de tortura sacrifícios e eram tratados como incompetentes, que não podiam raciocinar e até mesmo eram considerados não humanos.

Segundo Mendes (2006) a inclusão começou a ser traçada no século XX, por médicos e pedagogos que acreditavam que a educação formal era direito de todos. Porém, o preconceito e o despreparo da sociedade e do sistema educacional ainda é um entrave para os alunos portadores de deficiência auditiva ou surdos.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino está prevista em lei e é uma realidade com a qual os educadores precisam lidar e buscar aperfeiçoamento hoje em dia (LIMA, 2005; MEC, 1996) em INES.

No segundo capítulo procuro descrever o percurso semiótico da alfabetização do surdo destacando que a linguagem gestual surgiu da necessidade do surdo de se comunicar e se expressar.

A França, do início do séc. XVIII até meados do séc. XX foi pioneira em utilizar essa ferramenta para inclusão do surdo na sociedade, porém, acreditava-se que o surdo só seria escolarizado se estivesse inserido entre ouvintes e utilizasse a fala. Entre as décadas de 60 e 70, pesquisas realizadas nos Estados Unidos revelaram que a oralidade não possibilitava a aprendizagem da linguagem escrita e falada por parte do surdo. Além disso, descobriu-se que os estágios de desenvolvimento e habilidades cognitivas de ouvintes e surdos passam pelo mesmo processo e etapas de desenvolvimento.

No Brasil, o sistema educacional garante Atendimento Educacional Especializado para crianças do ensino regular, porém, acredita-se que o modelo educacional adotado não seja eficaz para criança surda já que ela leva o dobro do tempo para adquirir o mesmo conteúdo em comparação à ouvinte. O desenvolvimento tanto da pessoa ouvinte como da surda segue as mesmas leis gerais, isto é, ambas necessitam de uma língua que demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra.

Finalizo com o terceiro capítulo em que procurei ressaltar a formação docente na alfabetização do surdo, as práticas de letramento e alfabetização e o desenvolvimento da proposta bilíngüe.

As formações básicas do professor que está hoje em escolas regulares recebendo os alunos em inclusão não o tornam propriamente dito preparado para isso. Como o professor pode ter uma prática inclusiva, se no seu processo de formação profissional não teve contato e não foi sensibilizado a respeito dessa nova maneira de se pensar as diferenças.

A formação de professores pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor, capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

O PROCESSO HISTÓRICO E INCLUSÃO DO SURDO

De acordo com Capovila, durante séculos acreditava-se que o surdo não era capaz de aprender, pois, para tal, era preciso a linguagem falada e que, segundo Aristóteles, por não possuírem linguagem, os surdos não eram capazes, portanto, o surdo era menos educável que um cego.

No antigo Egito, os surdos eram vistos como Deuses e temidos pelo povo que acreditava que eles podiam fazer a mediação entre deuses e faraós. Na lei hebraica aparece pela primeira vez referência aos surdos. Porém, em muitas outras culturas como chinesa e grega, os surdos sofriam toda sorte de tortura e sacrifícios. Eram tratados como incompetentes, que não podiam raciocinar e até mesmo eram considerados não humanos.

A sociedade por muitos séculos vivenciou diversas práticas sociais de exclusão, como por exemplo, pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram discriminadas e consideradas doentes, dependentes de cuidados especiais e

incapazes de ter uma vida normal, sendo excluídas totalmente de qualquer atividade, por serem “inválidas”.

Sassaki (1997) relata que existiram três fases antes da inclusão, cada uma em momentos diferentes: a exclusão, a segregação e a integração. O autor explica que na fase da exclusão, acreditava-se que as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram possuídas por espíritos maus e por isso não tinham direito a educação formal. Na idade média iniciou a fase da segregação constitucional, lugar para o qual eram direcionadas as pessoas com deficiência, sendo as entidades religiosas ou filantrópicas que recebiam essas pessoas e as excluía.

A partir daí, em alguns países, surgiram as escolas especiais que eram exclusivas para atender pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. No período da segregação, com a criação de escolas especiais, a sociedade começou a perceber que as pessoas com necessidades especiais eram capazes de produzir, estudar e ter uma profissão. Assim, surgiu a fase da integração, que não exigia mudanças extremas na sociedade, de espaços físicos, atitudes e práticas sociais. Na integração, as pessoas com necessidades especiais tinham oportunidades de serem inseridos na sociedade, porém, a aceitação vinha do fato que as pessoas com deficiência deveriam ter um nível de competência compatível com os demais e ser capaz de superar as barreiras existentes na sociedade.

Foram criadas salas especiais dentro da escola comum, mas os alunos especiais ficavam separados dos ditos “normais”. Acreditando ser possível identificar quais alunos pertenceriam às salas especiais, eram feitos testes de inteligência selecionando apenas crianças com potencial acadêmico. Essa fase de integração não trouxe tantos benefícios, pois não exigia mudanças estruturais na sociedade e na escola, deixando excluídas as demais pessoas com necessidades específicas. A partir desse momento, iniciou-se o conceito de inclusão.

De acordo com Sassaki (1997) a inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também na própria pessoa com necessidades especiais. “A inclusão visa à construção de uma sociedade para todos tendo como características aceitar as diferenças de cada um, valorização de todo indivíduo e sua diversidade, sendo uma das suas principais características, pois a diversidade prevê a convivência de pessoas com diferentes nacionalidades, sexo,

religião, cor, idade e deficiência. Todos esses itens, por muitos anos, foram critérios de exclusão de pessoas, já a inclusão busca o respeito a todos e luta por uma sociedade livre de preconceitos” (SASSAKI, 1997, p.42).

Sassaki (1997) informa que os pioneiros na implantação da inclusão foram os Estados Unidos, a Espanha e a Itália, com a criação de classes e salas inclusivas. “É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos” (SASSAKI, 1997, p. 41). Segundo Mendes (2006) a inclusão começou a ser traçada no século XX, por médicos e pedagogos que acreditavam que a educação formal era direito de todos. Até então a educação era privilégio da minoria.

Na década de 60 surgiram os movimentos sociais pelos direitos humanos com objetivo de conscientizar a sociedade dos prejuízos que a prática da sala especial trazia para a criança. A partir daí surgiu a proposta de integração, que era vista de diversas maneiras. Essa proposta a favor da integração surgiu nos países nórdicos em 1969.

Esse processo dava oportunidade ao aluno de transitar do ensino regular ao ensino especial com objetivo de inserir o aluno ou grupo de alunos que anteriormente foram excluídos. Na integração, nem todos os deficientes cabiam em uma sala regular e essa talvez seja a maior diferença com a inclusão, que tem uma proposta de mudança educacional visando a inserção de forma radical, não aceitando uma inclusão pela metade, mas integralmente, completa, sem exceção. A integração escolar teve como resultado o fortalecimento da exclusão na escola pública, pois, as crianças eram consideradas indesejadas.

A partir daí surge a necessidade de leis que garantem a inclusão e que tenham como foco não deixar ninguém fora do ensino regular desde o começo da vida escolar. “O ato de acolher a todos em suas diferenças não implica numa submissão do grupo dominante”. Os surdos revelam-se como um bom exemplo. Apesar de esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania” (QUADROS, 2006, P. 15).

O AEE E O FAVORECIMENTO DAS LEIS NA INCLUSÃO

Ter acesso a uma escola regular de ensino, gratuita e capacitada para receber todas as crianças, sem exceção, é direito de todos, porém, o preconceito e o despreparo da sociedade e do sistema educacional ainda é um entrave para os alunos com deficiência auditiva ou surdos.

De acordo com documento do MEC, o principal objetivo é a possibilidade de os alunos com surdez aprenderem e serem alfabetizados nas turmas regulares de ensino com respaldo do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e ressaltam a importância da inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares visando à valorização das diferenças, o convívio social e o reconhecimento do potencial de cada um. "...as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem. No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade linguística" (POKER, 2001).

O mesmo documento ressalta que não se trata de trocar uma escola especial excludente por uma regular excludente, mas sim de que a escola comum busque meios de beneficiar a participação e a aprendizagem desses alunos e que essa inclusão deve acontecer desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo o uso dos recursos para superar barreiras, para que esses alunos possam exercer seus direitos enquanto estudantes e cidadãos.

O aperfeiçoamento das escolas em detrimento do aluno surdo é primordial e os professores precisam conhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Porém, o simples fato de conhecerem a Língua de Sinais não garante o sucesso escolar. É necessário que se apresente um ambiente alfabetizador e que estimule este aluno, que desafiem o pensamento e explore sua capacidade.

No que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades especiais, consta na Constituição Federativa do Brasil, 1988: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o

acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação”.

Os autores do documento em questão ressaltam ainda que considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com Capovila, as crianças surdas não precisam de “Atendimento Educacional Especializado”, dentre outras crianças com os mais diversos tipos de necessidades especiais, elas precisam sim de escolas bilíngues que oferecem educação em Libras por sinalizadores fluentes e inseridos num meio com sinalizadores fluentes em sua cultura, pois, crianças surdas não são definidas por sua deficiência auditiva, mas por sua língua materna (LIBRAS) e por sua própria cultura, tendo ainda reconhecido pela Unesco, o respeito a essa diversidade cultural como primordial à cidadania e à educação de qualidade.

No que diz respeito às leis, em documento oficial ressalta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002: “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem

garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino está prevista em lei e é uma realidade com a qual os educadores precisam lidar e buscar aperfeiçoamento hoje em dia (LIMA, 2005; MEC, 1996).

O PERCURSO SEMIÓTICO DA ALFABETIZAÇÃO DO SURDO

A linguagem gestual surgiu da necessidade do surdo de se comunicar e se expressar. A França, do início do séc. XVIII até meados do séc. XX foi pioneira em utilizar essa ferramenta para inclusão do surdo na sociedade, porém, acreditava-se que o surdo só seria escolarizado se estivesse inserido entre ouvintes e utilizasse a fala. Essa orientação pedagógica foi denominada de oralismo.

Entre as décadas de 60 e 70, pesquisas realizadas nos Estados Unidos revelaram que a oralidade não possibilitava a aprendizagem da linguagem escrita e falada por parte do surdo. Além disso, descobriu-se que os estágios de desenvolvimento e habilidades cognitivas de ouvintes e surdos passam pelo mesmo processo e etapas de desenvolvimento.

A partir desses estudos houve a sistematização e surgiu o primeiro dicionário da linguagem utilizada pela comunidade surda. Adotou-se o termo “sinal” para designar qualquer gesto e instituiu-se um sinal para cada letra do alfabeto que passou a ser referenciado como alfabeto digital ou datilológico.

Como consequência da diferenciação entre gesto e sinal resultou no reconhecimento de uma Língua de Sinais para cada país. No Brasil, os estudos relacionados começaram na década de 80 e surgiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No Brasil, o sistema educacional garante Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças do ensino regular, porém, isto não impede grande número de repetência e evasão escolar dos surdos. Acredita-se que o modelo educacional adotado não seja eficaz para criança surda já que ela leva o dobro do tempo para adquirir o mesmo conteúdo em comparação à ouvinte.

As principais falhas neste modelo é o pressuposto de que a escrita é a representação da fala, portanto, quem não fala ou tem dificuldade em falar, têm maior dificuldade em escrever e a tentativa de fazer com que o surdo se adeque aos mecanismos linguísticos dos ouvintes. Estudos centrados no processo de mediação semiótica salientam a importância de considerar toda e qualquer experiência linguística dos surdos.

Com relação a alunos surdos incluídos em escolas regulares, alguns dos desafios encontrados são: "...dificuldades de comunicação, uma vez que ele não compreende a língua portuguesa oralizada ou escrita; ausência de interpretes de LIBRAS para transmitir o conteúdo na língua mãe; defasagem do conhecimento em relação aos demais, principalmente pela falta de comunicação e expressão dentro e fora da escola; carência de recursos bilíngues, visuais, concretos ou práticos, que possibilitem o acesso do aluno surdo ao conteúdo em igualdade de condições aos demais; falta de materiais e registros disponíveis em LIBRAS; despreparo dos profissionais envolvidos" (BARRAL et al., 2012; LORENZINI, 2004; QUADROS, 2005) em INES.

Como exemplo de despreparo dos profissionais envolvidos e da escola em si com a questão da inclusão dos alunos com deficiência auditiva e surdos, segue aqui o relato de vida da professora E. S., do curso em questão que comprova a grande dificuldade enfrentada por ela no início de sua vida escolar:

"Nascida em uma família com cinco filhos, sendo quatro deficientes auditivos devido à herança congênita, nasceu com deficiência moderada e usa aparelho auditivo desde criança. O pai policial e a mãe dona de casa perceberam logo cedo (por volta de 1 ano e 9 meses) e procuraram ajuda de fonoaudiólogas e otorrinos.

Os pais sempre a protegeram e estimularam a aprendizagem na oralidade, principalmente em casa e não optaram pelo uso da Língua de Sinais.

Conta E. S. que passou por um processo árduo na escola. Apesar de ser uma criança calma, sofreu muito preconceito e até mesmo agressão por parte de uma professora. Sem saber como agir no caso dela, no primeiro ano, a professora a colocou sentada no fundo da sala, ao lado da janela, onde passou o ano todo e que, por não ouvir nada do que a professora falava, ficava olhando para fora e desenhando. Por isso reprovou o ano letivo.

No segundo ano a mãe explicou à professora que ela precisava ficar na frente para ouvir a professora e assim ela o fez. Porém, a professora falava andando pela sala e cobria os lábios com o papel que segurava e por isso a menina não podia

ouvi-la direito. Ao pedir para a professora repetir o que havia ditado, esta se irritou e berrou ao seu ouvido que, por estar com aparelho, doeu muito. Quando reclamou com a professora a mesma desferiu-lhe um tapa no ouvido causando assim rompimento do tímpano e sangramento, impossibilitando o uso do aparelho por tê-lo danificado.

Os pais sempre atentos às atividades, lições e aos relatos da filha com relação à escola e às professoras não entendiam como era possível que ela fizesse toda a lição e nunca faltasse e mesmo assim as professoras reclamavam e diziam que era uma criança problemática e relapsa. Mudaram-na de escola várias vezes e a colocaram em uma escola especial para surdos, onde aprendeu Libras, sem que os pais soubessem, e continuou a fazer tratamento com fonoaudióloga.

E. S. relata que sentiu falta de aprender a falar com a ajuda de imagens e de exemplos concretos, bem como a língua de Sinais. Mais tarde fez pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização em Libras e casou-se com um surdo profundo."

A mera tradução do conteúdo e/ ou adaptação de recursos utilizados em aulas para turmas de ouvintes não garante a efetiva participação do aluno surdo, nem sua compreensão, já que o conhecimento prévio do aluno surdo é quase sempre menor que o do ouvinte. Portanto, o professor deve repensar sua aula para atendê-lo, conhecê-lo e saber de onde vem, o que aprendeu no contexto da disciplina e quais suas limitações. O professor deve se colocar no lugar do aluno e a partir daí, criar estratégias para atender suas necessidades pedagógicas sem prejuízo dos demais e não precisar de um sistema educacional ideal (embora devesse existir) para realizar um bom trabalho" (INES).

AS LÍNGUAS DE SINAIS E SUA EXPRESSIVIDADE

A LIBRAS é a Língua Brasileira de Sinais desenvolvida a partir da língua de sinais francesa, utilizada pelas comunidades surdas do Brasil e passada de geração em geração. É uma língua de modalidade espaço-visual e conquistou esse status por ser viva e possuir todos os componentes pertinentes às línguas orais, constituindo-se de estrutura que contempla forma (fonologia, morfologia e sintaxe), conteúdo, semântica e uso (pragmática).

O desenvolvimento tanto da pessoa ouvinte como da surda segue as mesmas leis gerais, isto é, ambas necessitam de uma língua que demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra.

Entretanto, o curso de construção de suas línguas percorre vias distintas: a via oral-auditiva no caso dos ouvintes e a via viso-motora no caso de surdos. Já dizemos que por possuir experiências sem influências auditivas, o surdo tem uma formação de mundo visual, pois sua língua é espaço-visual.

Usadas como canal linguístico expressivo, as mãos apresentam uma multifuncionalidade, realizando os sinais e atribuindo o sentido de sua mensagem, sucessivamente. Há sinais para palavras e sentenças. O que se chama de palavra na língua oral, chama-se de sinal na Língua de Sinais. Da mesma forma que há pontos de articulações dos fonemas, tem pontos de articulações nas línguas de sinais, expressados por toques no corpo do usuário da língua ou no espaço neutro.

Didaticamente falando, há cinco parâmetros para se expressar em Língua de Sinais: configuração das mãos, ponto de articulação, orientação /direcionalidade, movimento e expressão facial e/ou corporal. Ao realizar um sinal é preciso se atentar a cada um desses parâmetros, visto que uma pequena mudança já poderá configurar outro sinal.

A LIBRAS está em constante desenvolvimento, constituindo-se pela criação de novos sinais a serem introduzidos pela comunidade surda de acordo com as mudanças sociais.

É surpreendente a riqueza e a facilidade de assimilação das línguas de sinais, e embora muito parecida não são universais, onde cada país possui a sua, sendo expressivas como as orais, pois o usuário pode conversar sobre diversos assuntos, expondo-se de forma sutil, complexa e abstrata.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DO SURDO

Inicia-se este capítulo com questões relacionadas à formação do professor diante a inclusão, uma vez que nos parece evidente que esta deve ser a base das modificações almejadas por todos.

A maior queixa dos professores que são colocados diante de alunos com deficiência auditiva ou surdez, é que eles não estão preparados tecnicamente, ou seja, não conhecem a Língua de Sinais (LIBRAS) e os métodos a serem utilizados em relação a estas crianças. As formações básicas do professor que está hoje em escolas regulares recebendo os alunos em inclusão não estão propriamente dito preparado para isso.

Nada adianta se falar na inclusão do aluno surdo, se o professor no seu período acadêmico nunca ouviu falar ou pensou no assunto. Como o professor pode ter uma prática inclusiva, se no seu processo de formação profissional não teve contato e não foi sensibilizado a respeito dessa nova maneira de se pensar as diferenças.

Com essa problemática surgiu a Lei de Libras - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, qual reconhece como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. E a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular no decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005: “Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério”.

De acordo com as Leis não é o aluno com deficiência que tem que se adaptar para ter acesso ao conhecimento e à maneira de ensino voltada para alunos não deficientes, mas a escola que precisa se adaptar e adequar seus materiais e métodos. A formação de professores pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor. Um professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

Os professores recebem em sua sala de aula alunos “diferentes” e se relacionam com eles a partir de suas experiências de vida, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, refletem sua forma de ser e agir, enfim suas concepções.

O professor é um profissional que detém muitos saberes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades.

Conforme Quadros (2008), a inclusão de alunos com surdez na escola regular requer dos docentes novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Os alunos surdos precisam de ambientes educacionais estimuladores, que explorem suas capacidades em todos os sentidos. “Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola.” (QUADROS, 2008, p.20).

De acordo com Veiga (2002), as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. A autora considera que a formação de professores como agentes sociais, ocorre num processo formativo, orgânico e unitário e que esta formação se desenvolve na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora. Ela reconhece certamente a necessidade de cursos de formação e especialização que atendam as necessidades práticas. Implica aos professores universitários, mestres e doutores que não só dominem a situação teoricamente, mas que sejam capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva.

É impossível existir acesso dos Surdos à educação sem que haja a difusão de Libras e da Língua Portuguesa. Por isso, mediante documento que trata do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa cita o seguinte: “Art. 8º As instituições da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas Surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de Educação. §1º Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão: I- Capacitar os professores para o ensino e uso da LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa para Surdos; II- Viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos Surdos; III- Prover as escolas com o

profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos Surdos em todas as atividades didático-pedagógicas”.

Há urgência de ações educacionais que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem escolar dos alunos com surdez. É preciso que o professor repense a sua prática, desenvolvendo novas metodologias, que não somente desperte o interesse e a atenção dos alunos, mas os levem a se conscientizar que o aprender não é simplesmente teórico, mas o que se aprende na escola serve para uso em sua vida cotidiana. O educador que irá atuar nesse atual contexto precisa fazer um movimento constante de ação-reflexão acerca deste tema, visando assim à inclusão escolar de alunos com surdez.

A inclusão de crianças com deficiência auditiva sempre foi polêmica, mas recentemente ganhou um novo rumo em nosso país. De acordo com a política do governo federal, elas não devem mais ficar segregadas nas escolas especiais e precisam estudar desde cedo em unidades comuns, com um intérprete que traduza todas as aulas para a Língua Brasileira de Sinais e o contra turno preenchido por atividades específicas para surdos.

Segundo Sá (1999) o bilinguismo deve ser estabelecido para a criança surda em duas línguas, sendo a primeira língua a de sinais e a segunda língua a da comunidade onde o indivíduo surdo está inserido. A língua de sinais (LIBRAS) por ser a língua de competência dos surdos é considerada a sua língua materna.

A autora afirma que no campo educacional o trabalho escolar para o surdo deve ser realizado em duas línguas, mas com privilégios diferentes. A língua de sinais por ser a primeira língua de uma criança surda, tem como modalidade o espaço visual gestual, serve como suporte para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Neste contexto Skliar aponta que: “A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativas e cognitivas por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos” (SKLIAR 1997, p. 141).

Segundo Fernandes (1973), faz-se necessário que a sociedade compartilhe com a comunidade surda. "A comunidade é, uma área de vida social assinalada por certo grau de coesão social, com isso observa-se a importância de tais determinações para o início da integração dos portadores de deficiência auditiva nas escolas e na sociedade". Atenuante às contribuições profissionais busca-se o processo de aprendizado para a vida e para a fomentação de uma profissão onde muitos deficientes buscam atuar no âmbito de trabalho e exerce um papel primordial nas empresas" (FERNANDES, 1973, p. 123).

Mittler (2003), afirma que os professores com sua formação docente vão construir e ampliar habilidades, tendo como objetivo ensinar uma criança com qualquer tipo de deficiência, adquirindo confiança em sua competência, pois muitos docentes acreditam que um dos requisitos para ensinar uma criança a partir da inclusão requer capacitação especializada. No entanto, o autor acrescenta que os professores devem receber apoio pedagógico e cursos de capacitação continuada, sendo este desenvolvimento profissional contínuo.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA BILÍNGUE.

A educação ao longo de toda vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser (UNESCO). Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível de elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. "A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que dela se destina particularmente" (DURKHEIM, 1984).

A presença da intérprete de LIBRAS nas aulas planejadas para serem aplicadas na sala de aula pode demonstrar a necessidade do uso da Língua de Sinais na construção da identidade surda, valorizando-a como instrumento de comunicação, troca, reflexão, crítica, posicionamento e oportunizando ao surdo significar sua interação com o outro surdo e com o ouvinte.

O desconhecimento dessa forma de comunicação (LIBRAS) pelos professores ouvintes pode não permitir o aprendizado pleno e efetivo dos alunos surdos frente aos conteúdos propostos em sala de aula regular e de recursos.

Acreditamos que ensinar uma língua é mais do que expor o aluno a dados linguísticos. É um processo de reorganização constante e dinâmica do eu e do outro. O estudo aponta que a interlocução em Língua de Sinais se desenvolve nas interações sociais construídas na relação intérprete de LIBRAS e alunos surdos.

Essa intensa relação de trocas de identidade, cultura, hábitos e língua são determinantes para que o desenvolvimento do sujeito surdo e o seu aprendizado sejam efetivados. É o que sugere Vygotsky (SMOLKA e GÓES 1993).

Sem essas oportunidades significativas de acesso à interlocução e aos conteúdos propostos em sala regular, resta a esse aluno ficar com o pouco que compreende do que estão à sua frente, expressões de fala de seus professores, gestos sem sentido para ele, expressões faciais e corporais desvinculadas de significados.

É importante a presença da Língua de Sinais e de um ou mais membros da comunidade surda dentro da escola, no caso especificamente, o educador surdo, pois, a Língua de Sinais é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive, permitindo ao surdo demonstrar suas capacidades de interpretação do mundo e evoluir suas estruturas mentais em níveis mais estruturados.

Quando um surdo é oportunizado a dominar sua primeira língua, a Língua de Sinais (LIBRAS), aprende também a jogar com ela elaborando conhecimentos novos. Torna-se o surdo cultural e provedor de novos sentidos linguísticos, construídos a partir de condições sociais e capaz de produzir sua própria história.

O aluno não percorre sozinho o caminho do aprendizado. Precisa da intervenção de outra(s) pessoa(s), no caso da escola, o professor e os demais alunos para que o seu desenvolvimento seja pleno. A proposta de uma educação bilíngue deve estar bem presente na escola. Os alunos devem demonstrar interesse em aprender LIBRAS, pois isso deve ser colocado como algo prazeroso e interessante para eles.

De duas a três vezes por semana deve ser oportunizado um momento de aprender sinais diferentes no grupo. Todo conto deve ter desenhos, dramatizações e sinais para que fique claro a todos, portanto, não apenas o aluno surdo ganha com essa proposta, todos aprendem ainda mais e tendo a oportunidade de aprender dentro dessa metodologia, rica em estimulação visual e atividades práticas. Direção,

funcionários, professores e toda a turma podem aprender sinais básicos para se comunicar com o aluno surdo.

Mas aprender sinais na turma, em sala de aula não deve ser suficiente para o aluno surdo, que se torna consciente de seus direitos e de sua identidade. Por isso, a Secretaria Municipal De Educação E Cultura deve orientar uma professora surda, com certificação para ensinar LIBRAS a fim de realizar aula específica de sinais, trabalhando em conjunto com a professora regente da classe, também fluente em LIBRAS, ampliando o vocabulário do aluno, o significado dos sinais no contexto, proporcionando uma educação de qualidade.

Toda criança gosta de brincar, então como fazer? Realizar pesquisa de atividades lúdicas possíveis de serem realizadas em LIBRAS e Português, como “O Elefantinho Colorido”, que oralizada pela professora e ao mesmo tempo sinalizada em Libras, todos aprendem sinais de cores brincando. Outra adaptação possível é a dança da cadeira com o aviso para se sentar, utilizando o apagar e acender das luzes, assim o aluno saberá quando será sua vez de sentar-se.

O jogo é fundamental na educação infantil, então, adaptar jogos como o de “Memória”, em LIBRAS, com sinais, independente de ser de animais, números ou letras. Alguns podem ser confeccionados, como o jogo da memória de fotos dos alunos, com a letra inicial do nome em LIBRAS. Também podem jogar o dominó em LIBRAS, com sinais de frutas e animais.

Brincadeira da “Salada de Frutas” pode ser realizada apenas em LIBRAS, sendo que, os alunos ficam sentados em roda, cada um recebe o sinal de uma fruta. Em seguida a professora faz os sinais das frutas para trocar de lugar e, ao sinalizar “salada de frutas”, todos trocam de lugar. Músicas também podem ser traduzidas para a LIBRAS e, as apresentações podem ser realizadas nas duas línguas, como a música “Noite Feliz” por exemplo, para ser apresentada na festa de natal para a turma, sinalizada em LIBRAS e cantada oralmente em português.

Jogos com letras também podem ser adaptados, como o jogo de Bingo com o alfabeto manual, jogo ao Alfabético Concreto que trabalha letras, pode ser adaptado com o alfabeto manual, calendário também adaptado, com imagens e sinais para o aluno saber do que se trata. O fato é que, em nenhum momento é utilizado somente o português, pois, as duas línguas são utilizadas simultaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, pude perceber a importância da Alfabetização bilíngue no processo de alfabetização aluno surdo levando em consideração o uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como sua língua materna e a língua portuguesa como segunda. Considerando que ainda é um grande desafio para os profissionais da área de educação desenvolver um ensino adequado para a criança surda devida à falta de conhecimento, pela dificuldade de comunicação e de suporte existente no sistema.

Sabemos que a educação é o alicerce para o desenvolvimento e formação de qualquer cidadão e que a inclusão do aluno com necessidades especiais também é uma forma de respeitá-lo, garantindo a possibilidade de seu crescimento pessoal, por isso, a discussão sobre a alfabetização bilíngue sugere uma infinidade de possibilidades de aplicação dessa ferramenta de estudo, procurando aprofundar questões e práticas no âmbito pedagógico, com objetivo de atender integralmente surdos e ouvintes.

A inclusão é um processo que está ocorrendo nas escolas com o intuito de ajudar os alunos com necessidades especiais a se adaptarem ao meio escolar acompanhando o desenvolvimento intelectual e social juntamente com outras crianças. Atualmente, a questão da inclusão tem sido muito discutida em muitos setores da sociedade. Nunca ouvimos falar tanto a respeito de inclusão como nos dias de hoje.

Olhando atentamente ao processo histórico da inclusão do surdo percebemos que foi um longo caminho até os dias de hoje, para que a criança surda tivesse seus direitos garantidos por lei e efetivamente inclusos nas escolas. Porém, o preconceito e o despreparo da sociedade e do sistema educacional ainda é um entrave para os alunos portadores de deficiência auditiva ou surdos.

A lei garante o direito e o acesso de todos à educação, em escolas regulares e com Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com necessidades especiais.

A maior queixa do professor hoje em dia é que não estão preparados para receber crianças surdas ou com deficiências auditivas em suas salas de aula e que a formação básica não lhes garante conhecimento e sensibilidade para tal. Os professores, independente da área ou série de atuação, necessitam de formação continuada, sobre o processo de inclusão, sobre as necessidades educacionais

especiais e sobre como se dá o desenvolvimento cognitivo das pessoas em seu processo de aquisição de conhecimentos.

É necessário e urgente um repensar sobre a formação dos professores, o papel da escola, na construção dessa escola inclusiva, em relação ao significado de algumas terminologias que permitem rótulos como deficiência, incapacidade, retardo e tantos já vistos na história, buscando desvincular as dificuldades das reais potencialidades da pessoa.

É necessário que os professores atuais estejam abertos às mudanças desse novo contexto de inclusão e que possam refletir e repensar suas concepções e conhecimentos antigos e novos, seu papel e posicionamento diante de uma classe de escola inclusiva, buscando sempre novos conhecimentos e práticas inovadoras. Precisam criar novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem, conhecer a Língua de Sinais fluentemente e utilizá-la nas aulas, pois a LIBRAS preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada desempenha para os ouvintes, mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. É importante que o professor utilize também com os alunos surdos, ambiente educacional estimulador, com sinalizadores fluentes, que explorem suas capacidades em todos os sentidos.

Esse trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade, sempre reafirmando a importância da compreensão da cultura surda. Contudo, não se encerra aqui. Fica à disposição de outras pessoas que acharem por bem dar continuidade aos temas elencados neste, como também, objeto de futuro estudo e revisão literária para mim que estou concluindo este trabalho.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Lei nº N° 12.319 oficializada em 1º de setembro de 2010.

BRASIL, Ministério Da Educação. **Educação Especial**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas**. Disponível em <http://www.feneis.com.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CADER, FÁVERO, Fátima Ali Abdalah Abdel, Maria Helena. **A Mediação Semiótica no Processo de Alfabetização de surdos**. Disponível em http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art07.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Cultura Surda: Possível Sobrevivência No Campo Da Inclusão Na Escola Regular?** http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Mariana%20Campos.pdf Acesso em 25/08/16.

CAPOVILLA, Fernando. **A Educação Dos Surdos**. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1766&lang=pt-br> acesso em 25/08/2016.

CINTED-UFRGS. **Novas Tecnologias na Educação: Aquisição da Escrita de Sinais por Crianças Surdas através de Ambientes Digitais**. Disponível em http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0580_BR_Aquisicao_Escrita_Sinais_2007.pdf acesso em 23/08/2016

FENEIS. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos** – 2006. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros13/13_PRINCIPAL.HTM.

FERNANDES E. **Surdez e Bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura**. Disponível em: <http://www.feneis.com.br>.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letamentos-surdos_2006.pdf

INES (Instituto Nacional De Educação De Surdos). **Recursos Didáticos para Inclusão de Alunos Surdos**. Disponível em <http://www.ines.gov.br/> Acesso em 29/04/16.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURENÇO, BARANI, Katia Regina Conrad, Eleni. **Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo**. Revista. Editora Arara Azul. Disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/53> acesso em 25/08/2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, M.J da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**1999.

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais da Educação – do MEC e da Sociedade Brasileira**. Disponível em http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, SAIA, SILVA, MIMESSI, Sylvia da Silveira, Ana Lúcia, Larissa Jorge, Soraya D'Angelo. **Surdez e Educação: Escolas Inclusivas e/ou Bilíngues?** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>

QUADROS, Ronice Muller. **A Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm Acesso em 25/08/2016.

QUADROS, Ronice muller de. **Estudos Surdos I: série pesquisas**. Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2006.

QUADROS, PERLIN, Ronice Muller de, Gladis. Estudos Surdos II. Série Pesquisas. Editora Arara Azul Ltda. Petrópolis – RJ, 2007. Disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>

QUADROS, KARNOPP, Ronice Müller de, Lodenir Becker. **Língua De Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artimed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Rev Inclusão 2008.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Prática para as Necessidades Educativas Especiais. Acesso em 29/04/16

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Vol. 06, ano 2000. Disponível em http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorev6.htm

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Informes**. Disponível em http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_informe

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de Surdos: A Caminho do Bilinguismo**. Artmed, 1999.

SALLES, FAULSTICH, CARVALHO, RAMOS, Heloisa Maria Moreira Lima, Enilde, Orlene Lúcia, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv02.pdf>

SALLES, FAULSTICH, CARVALHO, RAMOS, Heloisa Maria Moreira Lima, Enilde, Orlene Lúcia, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:**

Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>

SASSAKI, Romeu Kamuzi: **Inclusão: construindo uma sociedade para todos** 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Paradigma Da Inclusão E Suas Implicações Educacionais.** Disponível em <http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, Karin. **As Imagens Do Outro Sobre A Cultura Surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História Da Educação De Surdos.** Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso em 25/08/2018

VEIGA IPA. **Formação de Professores: Políticas e Debates.** São Paulo: Papirus; 2002.



A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.

Sandra Nogueira Figueiredo do Nascimento

Formada em Pedagogia pela Uninove.
E-mail: sandranascimento114@gmail.com

RESUMO

As questões relacionadas à aprendizagem, e às formas como os indivíduos a recebem, tem sido pesquisadas há décadas e, conseqüentemente, tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas apropriadas, possibilitando que todas as pessoas, mesmo as que aparentemente encontram mais dificuldade para aprender, consigam desenvolver seu potencial intelectual e sua autonomia. As transformações que o mundo moderno tem experimentado afetam todas as áreas da vida humana, e com a educação não poderia ser diferente. Novas ferramentas, novos olhares, novas perspectivas tem se apresentado e viabilizado maneiras de incrementar os processos de aprendizagem. Este artigo pretende lançar uma visão sobre a neuropsicopedagogia, um conceito relativamente novo que surge da aproximação de campos muito específicos como a Pedagogia, a Psicologia e a Neurociência. Sendo uma ciência que oferece um melhor entendimento a respeito de como se processa a aprendizagem no cérebro das pessoas, nosso enfoque se dará mais especificamente às crianças no ambiente escolar, com suas diferentes maneiras de aprender. A noção de que os conteúdos escolares são comuns a todos, mas a metodologia de trabalho deve considerar os alunos como seres únicos e plenamente capazes de aprender, apesar de suas limitações, é o que fundamenta a atuação da neuropsicopedagogia, dando suporte aos educadores para enfrentarem este enorme desafio.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 90, quando a questão da educação para todos se fortaleceu, a inclusão escolar se constituiu em um dos maiores desafios para a educação brasileira. A cada ano que passa, as escolas matriculam mais alunos com algum tipo de deficiência, e incluí-los nas salas de aula regulares tem sido uma missão difícil e que tem suscitado debates e discussões acaloradas, visto que

muitos educadores tem encontrado enormes dificuldades em fazer com que estas crianças sejam, de fato, incluídas e se tornem parte efetiva do grupo.

Essa demanda crescente proporcionou aos educadores apontar seus olhares para um horizonte que até então pouco os preocupava. Olhar para o diferente, para o que tem dificuldades específicas, para o que possui déficit de aprendizagem e que está ali, juntamente com um grupo de alunos da mesma idade, mas que possui um potencial de aprendizagem diferente, que precisa ser trabalhado diariamente, com muito esforço, para que alcance os objetivos desejados.

Muitos estudos tem sido desenvolvidos para oferecer contribuições aos educadores nessa jornada, dentre elas, destacamos a neuropsicopedagogia, que veio para nos orientar a compreender melhor acerca de como a aprendizagem se processa no cérebro humano. A neuropsicopedagogia pretende contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, auxiliando os profissionais da educação a encaminhar correta e adequadamente cada criança dentro do seu ambiente escolar, considerando suas capacidades e suas potencialidades.

A neuropsicopedagogia tem contribuído para compreendermos melhor a forma como o cérebro humano processa a aprendizagem “O cérebro é a matéria-prima para o sucesso da aprendizagem. É o responsável pela integração do organismo com seu meio ambiente. Se considerarmos a aprendizagem resultante da interação do indivíduo com o meio ambiente, percebemos que é ele o que propicia o arcabouço biológico para o desenvolvimento das habilidades cognitivas” (PANTANO e ZORZI, 2009 p. 11).

Considerando que a neuropsicopedagogia pode ser definida como uma ciência transdisciplinar que estuda o sistema nervoso e seus impactos no comportamento humano, especialmente na aprendizagem, ela pode promover plenamente a integração educacional e o desenvolvimento social e individual, sempre tomando como base diagnósticos orientados à reabilitação e à prevenção de possíveis dificuldades e transtornos de aprendizagem. Conhecer o sistema nervoso e suas correlações com a constituição do organismo são extremamente necessários a uma compreensão clara do desenvolvimento da aprendizagem.

Reconhecendo a relevância atribuída à neuropsicopedagogia nos dias atuais e sua importância para os processos de aprendizagem, proporemos neste artigo apresentar um breve histórico da neuropsicopedagogia e as expectativas que estão sendo geradas no sentido de aperfeiçoar a aprendizagem, especialmente em alunos com reconhecidas dificuldades cognitivas. Outro ponto a ser apreciado será

a união de três pilares fundamentais na educação: Neurociência, Psicologia e Pedagogia, cada parte oferecendo suas contribuições à aprendizagem. Outro aspecto abordado são os transtornos de aprendizagem e seu impacto sobre as crianças necessitadas de atenção diferenciada e como atuar para que elas possam desenvolver seu potencial de aprendizagem de forma plena. Por fim, tecer algumas considerações a respeito de como se darão as avaliações que possibilitarão aos educadores, como mediadores neste processo, apoiados por equipes multidisciplinares, diagnosticar e assim encaminhar para as intervenções neuropsicopedagógicas necessárias.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi a livre transcrição de conceitos aprendidos em aula, a reprodução de textos de autores conceituados e especializados nesta matéria, seja através dos seus escritos, de seus artigos publicados ou de vídeos apresentados nos diversos canais de conteúdo, sempre demonstrando os devidos créditos.

NEUROPSICOPEDAGOGIA, UM NOVO CONCEITO E UM NOVO OLHAR

Com o advento da educação para todos transformada em legislação vigente, os educadores tem se engajado no sentido de não apenas incluir as crianças com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem, mas em oferecer acesso à aprendizagem. Para superar este desafio, se fez necessário que eles se aprofundassem na busca de conhecimentos mais específicos referentes a questões relacionadas ao desenvolvimento dessa aprendizagem, compreendendo cada vez melhor como ela se processa no cérebro humano.

Assim, entender as nuances do sistema cerebral, compreendendo como os aspectos da aprendizagem acontecem, como as ligações dos neurônios auxiliam a aquisição do conhecimento, passa a ser um tema essencial. Considerando que até pouco tempo atrás o foco da educação eram os conteúdos, os métodos sistematizados, sequenciais e repetitivos, o conceito de processos de aprendizagem e a forma como ela se desenvolve nas crianças é algo bastante recente. “Durante a Segunda Guerra Mundial, Alexander Romanovich Luria (1901-1978) estudou e mapeou o desenvolvimento de indivíduos com lesão cerebral, constatando aletrções de comportamento referentes às bases neurológicas” (RAMALHO, 2015 p. 02). Estes estudos são considerados a primeira ligação entre a psicologia e a neurociência, e a conjunção destas duas áreas permitiu observar que cada pessoa

possui sinapses diferentes, formas diferentes de aprender. Estas áreas associadas contribuíram para ampliar o entendimento de como estes procesos acontecem.

No Brasil, os debates sobre neuropsicopedagogia começaram a ganhar corpo a partir deste século “... quando um grupo de docentes que realizava assessoria em cursos de pós-graduação recebeu um convite do Grupo Educacional Censupeg para investir em pesquisas que produzissem novos conhecimentos acerca da realidade educacional da época, algo inovador e bem fundamentado, que fosse um marco de transformação na educação. O objetivo era ir além das emoões da psicologia, da constituição cerebral da neurociência e das metodologias da pedagogia, mas sim aproximar estes saberes trazendo o que cada um tem de mais especial visando modificar o modo de interagir com o conhecimento. Aceito este desafio, foi possível desenvolver novas concepções no que diz respeito à aprendizagem, às dificuldades de aprendizagem, à inclusão, à interdisciplinaridade e até mesmo às metodologias aplicadas durante esses processos, revendo, repensando reformulando, refletindo todos eles. A preocupação era fundamentar cientificamente esses novos olhares, buscando a compreensão ampla da cognição” (CHUPIL, SOUZA E SCHNEIDER, 2018 p. 14).

A princípio, algumas críticas provenientes das alas mais conservadoras da educação surgiram e apontavam a neuropsicopedagogia como uma ameaça, visto tratar-se de um fato novo, envolvendo áreas até então pouco exploradas no contexto da educação e da aprendizagem. Apesar dos conflitos ainda acalorados, formou-se a primeira turma do curso de neuropsicopedagogia, que foi instalada em 2008 na cidade de Jaraguá do Sul, em Santa Catarina. No ano seguinte, o curso passou a se denominar Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva, popularizando o curso e possibilitando a abertura de um espaço muito mais amplo para conhecer a fundo as questões da aprendizagem.

A SBNPq (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia) trabalha para que os neuropsicopedagogos tenham seu reconhecimento cada vez mais legitimado, incentivando publicações científicas, teses e demais trabalhos que evidenciem os resultados já alcançados no conhecimento dos processos da aprendizagem.

Podemos afirmar que “a neuropsicopedagogia é uma ciência que estuda o sistema nervoso e como ele atua nas diferentes formas de aprendizagem. De uma maneira mais ampla, podemos dizer que se trata da integração da neurociência com a psicologia cognitiva e a pedagogia” (DRESCH, 2018 p. 10). Outro conceito complementar é que “as neurociências estudam os neurônios e suas moléculas

constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, e também as funções cognitivas e o comportamento que resulta das atividades dessas estruturas, assim, a neurociência pode ser vista como uma ciência ampla, que necessita de diferentes áreas de pesquisa para um maior entendimento do funcionamento do sistema nervoso. Por isso, possui vertentes, que são: a neurociência cognitiva, a neurociência comportamental, a neuroanatomia, a neurofisiologia e neuropsicologia ” (COCENZA E GUERRA, 2011 p. 142).

As especificações de cada uma destas vertentes nos ajuda a compreender a estruturação da neuropsicopedagogia: A neurociência cognitiva cuida basicamente da capacidade cognitiva da pessoa, como o raciocínio lógico, a memória e a aprendizagem. A neurociência comportamental enfoca a ligação nas questões internas como as emoções e como a pessoa se comporta em determinadas situações. A neuroanatomia se ocupa de toda a estrutura do sistema nervoso, suas partes, suas funções e suas nuances. A neurofisiologia estuda as ligações do sistema nervoso, os estímulos, os processos e suas reações. A neuropsicologia tem seu foco nas ligações dos nervos com as funções psíquicas.

A neuropsicopedagogia se empenha em estudar a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem, sempre sob a ótica da integração do indivíduo com a família, com a escola e com a sociedade. “A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objetivo formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional” (SBNPP, 2016 p 3).

Assim, a psicologia cognitiva, reconhecida como o estudo de como as pessoas aprendem, organizam, armazenam e utilizam o conhecimento, tem uma enorme participação na estruturação da neuropsicopedagogia. Da mesma forma a pedagogia, que estuda a educação e o processo ensino-aprendizagem com suas técnicas e métodos didáticos, aliadas aos fundamentos da neurociência, promovem um olhar abrangente, aprofundado, porém específico. “Agora, com o conhecimento de cada uma das áreas que baseiam a neuropsicopedagogia, entenderemos que essa ciência não é uma especialização da área da neuropsicologia e da psicologia, embora tenha a sua base no estudo do funcionamento do cérebro e o comportamento humano, tem os alicerces de sua prática nas teorias da

aprendizagem humana e nas estratégias para o ensino-aprendizagem” (RUSSO, 2015 p.17).

A consequência desta nova ciência, que tem como objeto de estudo o cérebro e a educação, atuando diretamente nos aspectos que abrangem as estruturas cognitivas, emocionais, afetivas, orgânicas e sociais, é buscar uma interação que se reflita na prática dos educadores, recebendo orientação de profissionais que tenham uma perspectiva ampla e fundamentada sobre os processos de aprendizagem, respeitando as necessidades de cada criança, com suas dificuldades e explorando suas pontencialidades.

OS TRÊS ALICERCES QUE FUNDAMENTAM A NEUROPSICOPEDAGOGIA

Como já foi esboçado até aqui, a neuropsicopedagogia está alicerçada nas áreas da neurociência, psicologia e da pedagogia com foco na aprendizagem. “A neurociência tem grande contribuição, pois nos explica o funcionamento do sistema nervoso, a psicologia nos dá a bagagem para compreendermos o desenvolvimento humano e social, e a pedagogia vem com a práxis da escola. Realmente é uma parceria de sucesso no que diz respeito ao desenvolvimento global dos sujeitos” (DRESCH, 2018 p. 49).

A neurociência trafega em um vasto campo de estudos e pesquisas e tem trazido resultados significativos ano após ano, por isso sua importância na educação é incontestável, principalmente na formação dos professores, que serão os agentes do processo de aprendizagem, identificando possíveis desajustes em seus alunos, e desenvolvendo metodologias pedagógicas eficazes. “...embora a ideia de que a investigação neurocientífica possa influenciar a teoria e a prática educacional já não seja uma novidade, atualmente, com as novas descobertas científicas, a neurociência e a educação voltam a cruzar caminhos. Isso significa que, independente da técnica utilizada em sala de aula, mesmo as mais tradicionais, elas estarão embasadas na neurociência” (RATO e CALDAS, 2010 p. 627).

Dada sua relativa novidade, muitos educadores ainda não se atentaram ou até mesmo desconhecem a importância da neurociência na educação. Na verdade, ela é uma grande aliada no cotidiano escolar. “a investigação da neurociência em contextos educacionais abre um leque de possibilidades, de descobertas, tanto em biologia básica quanto nos processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem” (KELLY, 198 p. 11). Uma das principais contribuições atribuídas à

neurociência é auxiliar na compreensão estrutural, funcional e patológica no que diz respeito à memória, ao humor, à atenção, ao sono e ao comportamento. As pesquisas apontaram que o cérebro responde às alterações mediante estímulos cerebrais. Esses estímulos ocorrem por meio de sinapses neurais que são junções ligando a terminação de um neurônio e a membrana de outro. São elas que conectam as células próximas, dando continuidade à propagação do sistema nervoso por toda a rede neuronal.

A neurociência propicia a realização de avaliações, intervenções e acompanhamento dos indivíduos com dificuldade de aprendizagem, transtornos, síndromes ou altas habilidades que prejudicam sensivelmente a aprendizagem escolar e social. Outro conceito trazido pela neurociência é o da plasticidade neuronal que postula que o cérebro continua a aprender, a mudar e a se adaptar até o final da vida, o que implica que todos os seres humanos são capazes de aprender, independente de suas limitações. “Por entender a importância do cérebro no processo de aprendizagem, consideram-se aqui as contribuições da Neurociência para a formação dos professores, com o objetivo de oferecer aos educadores um aprofundamento a esse respeito, para que se obtenham melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação básica” (NORONHA, 2008 p. 01).

A psicologia também é um campo bastante vasto e sua contribuição tem sido de grande benefício para a sociedade, no caso da psicologia escolar, houve um incremento de ações pontuais, especialmente preventivas. Sendo a psicologia uma ciência que abrange as relações do desenvolvimento humano. lançando um olhar sobre patologias ou comportamentos construídos conforme os ambientes nos quais a pessoa está inserida, ela pode oferecer um diagnóstico precoce, que pode ser determinante na tomada de decisões da escola em relação aos alunos. “A função do psicólogo escolar é ter uma atuação preventiva, valorizando as relações sociais, exercendo as funções de neutralização, de integração, de diferenciação e de informação. Trabalhando com situações que exigirão maturidade, equilíbrio emocional e disponibilidade social, já que mantém contato com diversas pessoas. Não deve se limitar ao diagnóstico, à orientação ou ao encaminhamento de alunos, mas deve preocupar-se em trabalhar em equipe” (NOVAES, 1986 p. 19).

Dessa forma, a psicologia tem ação fundamental no ambiente escolar, como agente transformador, moderador, solucionador de conflitos, percebendo ações de

comportamento e apoiando a melhoria das práticas pedagógicas, auxiliando as famílias e a comunidade para um engajamento social.

A pedagogia, em sua visão mais tradicional, está ligada à docência, ao método de transmissão do ensino, a técnica, à metodologia para atingir o objetivo que é fazer o aluno aprender. Todavia, a pedagogia vem se contextualizando e as bases dos cursos de pedagogia já estão enfatizando mais o estudo do fenômeno educativo e suas complexidades. “A pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação” (LIBÂNEO, 2006 p.10).

Dessa forma, poderemos considerar a pedagogia como ciência da educação e integralmente conectada aos processos de aprendizagem, buscando não apenas focar nos métodos, mas se aprimorando na condição de como os processos se desenvolvem para oferecer maneiras diferentes para que pessoas diferentes tenham acesso ao mesmo saber, que vai se desprendendo de conceitos antigos e focando numa compreensão moderna, que coloca em prática os avanços das pesquisas científicas relacionadas à educação.

Semelhantemente, podemos associar à pedagogia a psicologia, com sua enorme contribuição acerca do desenvolvimento humano, buscando promover a evolução, a autonomia e a cidadania das pessoas, aproximando família, escola e comunidade, com ações pontuais corretivas ou preventivas, evitando conflitos, promovendo qualidade de ensino. Estas ciências unidas à neurociência, que tem alargado a abordagem dos educadores fazendo com que eles examinem os processos cognitivos interiores, como os estímulos são recebidos e como as informações se processam numa complexa rede de representações mentais, nos mostram que cada parte deste tripé tem sua parcela de contribuição, formando uma trilogia que oferece a estrutura básica de sustentação da neuropsicopedagogia.

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Para que o processo de aprendizagem aconteça deve ser considerada uma série de fatores emocionais, comportamentais e neurológicos que impactam fortemente este processo. Além destes, existem as funções cognitivas: atenção,

memória e concentração, e características pessoais: interesses, motivação etc. Tendo estes indicadores em pauta, é comum que os professores esperem que haja uma uniformidade de desempenho e aproveitamento satisfatório, porém, quando isto não acontece com alguns alunos, logo se pensa em transtorno de aprendizagem. Entretanto, é necessário distinguir entre dificuldade de aprendizagem e transtornos de aprendizagem.

A maioria dos autores e especialistas apontam que “as dificuldades de aprendizagem se constituem em qualquer tipo de dificuldade apresentada durante o processo de aprender, em decorrência de fatores variados, que vão desde causas endógenas como exógenas” (CIASCA e ROSSINI, 2000 p. 13). “A dificuldade de aprendizagem engloba um número heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldade em leitura, escrita, soletração, cálculo em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais” (SISTO, 2001 p. 193).

A dificuldade de aprendizagem ocorre devido a fatores externos que interferem na aquisição dos conteúdos, podendo ser pela metodologia utilizada no ensino, o meio social em que o aluno está inserido, problemas de relacionamento afetivo com familiares, alunos e professores, alimentação inadequada entre outros. Ela pode estar presente em um conteúdo específico, como a matemática, ou qualquer outra matéria escolar.

Todavia, os transtornos de aprendizagem são de origem biológica e neurológica, caracterizados por disfunção na organização cerebral. “Um transtorno específico da aprendizagem, como o nome já indica, é diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática” (DSM-V, 2014 p. 76).

A dificuldade de aprendizagem, muitas vezes é transitória, dependendo de fatores como meio social, cultura e metodologias utilizadas. Alguns conceitos que podem ajudar no seu diagnóstico são: Dificuldades no uso de habilidades, por pelo menos seis meses, de algum destes quesitos: Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta, dificuldade para soletrar e tentativa de adivinhar; dificuldade para entender o sentido do que está lendo, dificuldade para escrever, para formar parágrafos, para pontuar as frases; dificuldade com números, com contas, utiliza os

dedos para isso; dificuldade de raciocínio para resolver problemas e aplicar conceitos. Estas habilidades estão bem abaixo do esperado quando confirmado por medidas de avaliação de desempenho padronizadas específicas. As dificuldades de aprendizagem começam a serem percebidas nos primeiros anos escolares, mas podem se manifestar significativamente em outras etapas, quando algumas habilidades acadêmicas forem exigidas e excederem a capacidade limitada do indivíduo.

Os transtornos de aprendizagem ocorrem na estrutura neurobiológica do cérebro, impactando seu funcionamento e desencadeando dificuldades que afetam a leitura, escrita, raciocínio e organização. “O transtorno de aprendizagem não deve ser utilizado como sinônimo de dificuldade de aprendizagem, uma vez que a dificuldade é um termo mais global e abrangente, com causas relacionadas ao sujeito que aprende, com os conteúdos pedagógicos, com o professor, com os métodos de ensino e, até mesmo, com o ambiente físico e social da escola, enquanto que o transtorno de aprendizagem se refere a um grupo de dificuldades mais difíceis de serem identificadas, mais específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica, que é responsável pelo insucesso na escrita, na leitura e no cálculo matemático” (CAPELLINI E SILVA, 2013).

O transtorno de aprendizagem é uma condição neurológica interna que interfere na aprendizagem e no processamento de informações. Ao contrário da dificuldade de aprendizagem, o transtorno de aprendizagem é permanente. Nele, os padrões normais de aquisição de habilidades estão comprometidos desde as fases iniciais do desenvolvimento, ou seja, não são adquiridos devido a ausência de estímulos adequados. Os principais transtornos de aprendizagem são o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, a dislexia, a dispraxia, a disgrafia e a discalculia.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMV, 2014), o TDAH apresenta um padrão de desatenção ou hiperatividade ou impulsividade que interfere no funcionamento das atividades básicas. Desatenção: Muitas vezes, deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido na escola. Tem dificuldade em manter a atenção em atividades lúdicas, parece não escutar quando lhe dirigem a palavra, parece divagar, se distrair. Não segue instruções, não conclui as tarefas, perde o foco nas mesmas. Fica relutante em se envolver com tarefas que exigem esforço mental constante. Hiperatividade: Agita as mãos ou os pés e se remexe na cadeira. Levanta-se e sai do lugar de forma

inapropriada. Corre, pula, escala e faz outras coisas similares em momentos inadequados (CHUPIL, SCHNEIDER E SOUZA, 2018 p. 51).

A dispraxia é uma disfunção neurológica que atua nas ações cerebrais relacionadas à coordenação dos movimentos comandados pelo cérebro. As partes afetadas são aquelas que se referem aos aspectos motores, verbal e espacial, e costumam aparecer logo que a criança começa a andar e falar. Os principais sintomas são: dificuldade em executar movimentos voluntários, em ações como escrever, traçar uma linha reta, desenhar, tem problemas com a orientação espacial, em organizar o pensamento e dificuldades com a função verbal.

A dislexia atinge de 3% a 5% dos estudantes e provoca uma dificuldade na fluência da leitura. “ A leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, onde demanda muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrá-las; dificuldade para aprender o que é lido, não compreende o sentido daquilo que lê. Dificuldade na ortografia quando adiciona, omite ou substitui vogais e consoantes, muitos erros gramaticais e expressões escritas das ideias sem clareza” (DSMV, 2014).

A disgrafia se caracteriza por uma escrita pobre com dificuldade na realização dos movimentos motores necessários. Ela possui a mesma característica da dislexia, sendo que esta está associada à leitura, porém a disgrafia está associada à escrita. Alguns sintomas observados são: dificuldade para escrever evidenciada pela mistura de letras maiúsculas e minúsculas; escrever letras com formatos diferentes, muito juntas ou incompletas; caligrafia comprometida com dificuldade em realizar cópias; troca de letras com sons semelhantes. A criança com disgrafia tem o seu desenvolvimento intelectual normal, entretanto é incapaz de elaborar um texto minimamente aceitável.

A discalculia se manifesta pela dificuldade quanto às habilidades relacionadas à matemática, ou seja, naquilo que envolve números, quantidades, conceitos e fórmulas matemáticas e sequências numéricas. Tem baixa compreensão da relação entre os números ($14 = 10 + 4$) por exemplo. Não consegue lembrar conceitos matemáticos básicos ($3 + 6 = 9$), por exemplo. Enorme dificuldade em discernir sinais como “+, -, >, <” e usá-los adequadamente. Usa os dedos para contar. Não compreende aspectos básicos como adição e subtração, por exemplo.

Estes sintomas são os mais comuns e podem indicar a presença de transtornos de aprendizagem que, seguramente, serão percebidos em sala de aula. A escola deverá encaminhar tais alunos para uma avaliação neuropsicopedagógica, com apoio multidisciplinar, para poder fazer os ajustes que se fizerem necessários.

NEUROPSICOPEDAGOGIA, DIAGNÓSTICOS E INTERVENÇÕES

O objetivo principal da neuropsicopedagogia é atuar em questões que envolvem e influenciam a aprendizagem, agregando a este objetivo o entendimento da função cerebral do aluno, buscando intervenções estratégicas personalizadas que considerem essa premissa. Para isso, ela deve objetivar a melhoria da autonomia, independência, desempenho, autoestima e capacidade de aprender do aluno, estimulando-o a manter elevada sua motivação para o aprendizado. “Um diferencial que o neuropsicopedagogo possui é a permissão para elaborar pareceres de encaminhamento para outras categorias profissionais, o que contribui para uma investigação e uma conclusão mais criteriosas” (DRESCH, 2018 p. 129).

Tendo a compreensão de como se desenvolvem as funções cerebrais relativas ao processo de aprendizagem, ou seja, como recebe, processa, armazena e elabora informações, o profissional será capaz de “... perceber causas e fatores que possam ter desencadeado o transtorno de aprendizagem; providenciar os encaminhamentos necessários; prestar consultoria às instituições escolares; propor estratégias individualizadas e específicas para cada acometimento no transtorno apresentado; auxiliar no processo de inclusão do aluno com transtornos de aprendizagem, pela visão sistêmica que o profissional possui sobre o processo ensino-aprendizagem” (DEHAENE, 2012 p. 120)

Para obter um diagnóstico mais preciso é importante buscar as origens das dificuldades e avaliar de maneira criteriosa todo o processo, sempre tendo como fundamento o funcionamento cerebral. Esta avaliação ocorre mediante atividades e testes padronizados como análise de questionários, utilização de material escolar, realização de testes de matemática, atividades de escrita, leitura, produção de texto, atividades lúdicas, jogos, desenhos e interações com outros alunos.

A neuropsicopedagogia especial e inclusiva contribui significativamente para o aumento do desempenho escolar e para a motivação para aprender do aluno, sugerindo recursos para aprimorar seu crescimento e colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes, levando a eles uma visão sistêmica do

aprendizado e uma percepção do indivíduo como um todo, e a necessidade de personalizar todas as intervenções e o método de ensino.

Importante destacar que a neuropsicopedagogia precisa aperfeiçoar de forma contínua o ambiente escolar para que a criança se relacione e desfrute do convívio de seus pares. Utilizando conhecimentos das neurociências, será possível melhorar a aprendizagem no ambiente escolar, sabendo que uma determinada criança aprende melhor de uma forma, o professor obterá um resultado muito melhor, pois irá compreender tanto suas dificuldades quanto suas potencialidades. “A função da neuropsicopedagogia institucional da educação especial atende a demandas relacionadas aos processos de aprendizagem no âmbito da coletividade, entretanto com possibilidade de tratar particularidades relacionadas à construção do conhecimento científico-acadêmico, com o intuito de promover o desenvolvimento sócio-pessoal e educacional de todos os alunos que possuem dificuldades” (SBNPP, 2016 p. 2).

A escola é o meio social onde as crianças mais se desenvolvem. É onde elas iniciam sua jornada de socialização e conhecimento, e a grande maioria chega às instituições de ensino muito pequenas e muitas passam praticamente o dia todo lá. Por isso, a escola deve atentar para as adaptações curriculares com muita responsabilidade, para que todos os alunos desenvolvam sua aprendizagem, sua autonomia, sua independência e sua sociabilidade, mesmo os alunos que possuam dificuldades e transtornos, afinal, a escola é para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a inclusão escolar é uma realidade e que os desafios que a escola enfrenta para concretizar essa realidade são imensos e diários, e que incluir não é apenas fazer de conta que o aluno está sendo atendido e amparado apenas porque está dentro de uma sala de aula com outras crianças, os educadores estão abertos a descobertas e inovações científicas que possam potencializar o ensino e a aprendizagem das crianças que possuem transtornos de aprendizagem.

Neste contexto, surge a neuropsicopedagogia, uma ciência bastante nova que se propõe a compreender como os processos de aprendizagem se desenvolvem dentro do cérebro humano, como se realizam as sinapses, como afetam a atenção, a percepção, a memória, como os estímulos ocorrem e porque em alguns indivíduos estes processos não acontecem dentro de uma normalidade, provocando lentidão e disfunções que prejudicam seu desenvolvimento.

A neuropsicopedagogia está alicerçada em três pilares que são: neurociência, psicologia e pedagogia. Situar a neurociência dentro do ambiente escolar, como ela se relaciona com a aprendizagem, com as conexões neuronais, sinapses, estímulos que chegam até o cérebro e processam as informações, com um olhar direcionado para os alunos, é hoje uma prioridade. A psicologia, tem seu protagonismo na forma como atua preventivamente, favorecendo alunos, família e escola na melhora da integração social e cognitiva e trabalhando nos processos emocionais de todos os envolvidos. A pedagogia, como ciência da educação, e suas interfaces com todo o sistema de aprendizagem, deve excluir o conceito superado de que existe uma única técnica de ensino para todos e aquele que não aprende é considerado incapaz. Deve se contextualizar sobre a atualidade do fenômeno educativo e abrir o leque para as novas metodologias, e assim produzir uma educação transformadora.

Diferentemente das dificuldades de aprendizagem, que podem ser causadas por fatores externos como questões familiares, problemas emocionais, nutricionais, sociais e um ambiente desfavorável e pode ser transitórias, os transtornos de aprendizagem são ocasionados por uma condição neurológica que prejudica o processamento das informações no cérebro. Os transtornos de aprendizagem são permanentes. E ao constatar que a criança está apresentando dificuldades e não está se apropriando dos conteúdos como os seus pares, os educadores deverão observá-la com atenção rigorosa e, sob a orientação de um neuropsicopedagogo, e com o apoio de uma equipe multidisciplinar, proceder uma avaliação criteriosa e específica para sua faixa etária, para diagnosticar efetivamente se as causas destes problemas se devem a causas emocionais, sociais ou cognitivas. Esta avaliação deve produzir um perfil deste aluno, apontando a melhor maneira como ele aprende, o que gosta, o que o incomoda, como se dá sua relação com colegas, com a família e com o ambiente escolar. Esta avaliação permitirá também que as intervenções sejam bem direcionadas, os encaminhamentos sejam corretos e as ações práticas sejam elaboradas de forma que permitam aos alunos com algum tipo de transtorno serem incluídos, assistidos e se apropriarem dos saberes educativos.

REFERÊNCIAS

CAPELLINI, S. A.; SILVA, C. **“Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, velocidade de processamento e memória**

de trabalho fonológica". Rev. Psicopedagogia-Assoc. Bras. Psicopedagogia, v. 30, n. 91, p. 3 a 11, 2013. Disponível: <<http://hdl.handle.net/11449/117869>> .

CHUPIL, P; SOUZA, K. P. O; SCHNEIDER, C. "**A Neuropsicopedagogia e o processo de aprendizagem**". Curitiba, IESDE, 2018.

CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R "**Distúrbios de aprendizagem: mudança ou não. Correlação de dados de uma década de atendimento**". Rev. Temas sobre desenvolvimento, v.8, n. 48, p. 11-6, 2000.

COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. "**Neurociência e educação: como o cérebro aprende**". Porto Alegre, Artmet, 2011.

DEHAENE, S. "**Os neurônios da leitura: "Como a ciência explica a nossa capacidade de ler"**". Porto Alegre, Penso Editora, 2012.

DRESCH, F "**Teoria e prática da Neuropsicopedagogia**". Curitiba, IESDE, 2018.

DSM-V "**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**" [recurso eletrônico] Rev. Aristides Volpato – Dados eletrônicos. Porto Alegre, Artmed, 2014.

KELLY, W. A. "**Psicologia educacional**". Rio de Janeiro, Agir 1998.

LIBÂNIO, J. C. "**Pedagogia e pedagogos, para quê**". São Paulo, Cortez, 2006.

NORONHA, F. "**Contribuições da neurociência para a formação de professores**". Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/contribuicoes-neurociencia>>.

NOVAES, M. H. "Psicologia escolar". Petrópolis, Vozes, 1986.

PANTANO, T; ZORZI, J. L. "**Neurociência aplicada à aprendizagem**". São Paulo, Pulso, 2009.

RAMALHO, D. M. "**Psicopedagogia e neurociência**". Rio de Janeiro: Wak, 2015.

RATO, J. R; CALDAS, A. C. "**Neurociências e educação: realidade ou ficção**" In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA. Disponível em: <<http://repositoriocientifico.uatlantica.pt>>.

RUSSO, R. M. T. "**Neuropsicopedagogia clínica: Introdução, conceitos, teoria e prática**". Curitiba, Juruá, 2015.

SBNPP – Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. Resolução SBNPP nº 03/2014. SBNPOP. Joinville, 2016.

SISTO, F. F. "**Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**". Petrópolis, Vozes, 2001.

O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO FATOR DE SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO SURDO



Kátia Valente Ruiz

Formada em Pedagogia, c Pós-Graduação em Psicomotricidade, Bacharel em Nutrição e Dietética.

E-mail: katia.vruiz@gmail.com



Francisca Sandra Sales Fernandes

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Gestão Escolar, Bacharel em Direito.

E-mail: sandrafersales@hotmail.com

RESUMO

O ensino de libras na educação básica tem se demonstrado fator relevante para a socialização do aluno surdo. A inclusão escolar é uma realidade, e para os alunos surdos, que já trazem essa necessidade de inclusão desde seu nascimento, na própria família, a luta é constante, por toda a vida, para serem recebidos numa sociedade que não os acolhe, nem os enxerga. Não basta apenas matricular um aluno surdo em uma sala de ouvintes, ou vice-versa. Isso não é inclusão. Para que a criança surda alcance o seu desenvolvimento total, a inclusão necessita de acompanhamento, professores capacitados com uma formação contextualizada e uma relação afetuosa com todos os componentes da instituição escolar. Isso permitirá que o aluno surdo usufrua dos mesmos benefícios dos demais visto que não existem limitações cognitivas inerentes à surdez. O aluno surdo deverá freqüentar o sistema regular de ensino, porque é um cidadão com os mesmos direitos de qualquer outro. Porém, ele precisa de um modelo orientador da Língua Portuguesa, no modelo lingüístico nacional. Assim, a escola precisa oferecer um espaço inclusivo e não apenas cumprir uma legislação que lhe impões essa obrigação.

INTRODUÇÃO

Com a convicção de que a educação é a essência do processo de humanização na sociedade, ela deve se empenhar em utilizar seu espaço e seu ambiente da forma mais apropriada possível para favorecer e facilitar o aprendizado de todos os seus alunos. A escola deve privilegiar o lugar do aluno oferecendo atividades relevantes e experiências significativas, levando sempre em conta a subjetividade de cada aluno. Deve refletir sobre os diferentes pontos de vista, aprendendo a respeitar as opiniões dos demais e exercitar-se na busca de consensos autênticos. Estas são habilidades essenciais na formação da personalidade do aluno, na sua autonomia de aprendizagem e na qualidade de vida em sociedade.

O acesso à educação deve ser oferecido a todos, sem exceção, e desde que a demanda pela educação para todos se fortaleceu, décadas atrás, a inclusão escolar vem se constituindo em um dos maiores desafios para a educação brasileira. A Declaração de Salamanca é considerada um marco para a Educação Especial (UNESCO, 1994). Os seus princípios foram incorporados, em parte, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) que dedicou um capítulo à Educação Especial, propondo, pela primeira vez, a existência de apoio especializado na escola regular.

O discurso da educação para todos se faz ainda mais forte quando se trata de alunos surdos, se a inclusão deles na própria família já foi um processo delicado, quanto mais nos demais segmentos da sociedade. A escola, com sua condição de ambiente acolhedor e educador, deve promover a inclusão destes alunos em classe comum do ensino regular tendo como propósito conduzi-los no processo de aprendizagem e integração com alunos ouvintes, interagindo com o mundo um do outro.

A importância da família no processo é inquestionável, mesmo tendo em conta que a maioria dos pais ouvintes tem grandes dificuldades para se comunicar com estes filhos. Passa a ser imprescindível que estes pais se envolvam e aprendam a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) o quanto antes. Entrar em contato com surdos adultos para fortalecer o uso da LIBRAS é algo bastante recomendável.

Acolher alunos com necessidades especiais específicas matriculados na rede regular de ensino pode parecer algo até impossível de se conseguir, com toda a qualidade e particularidade necessárias, chega-se a pensar que o aluno se sairia

melhor em uma escola especializada, porém, a experiência na escola regular traz benefícios para todos os envolvidos e contribui extremamente para a inclusão e socialização do aluno.

ENTENDENDO A SURDEZ.

Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) do início deste século apontam que, no mundo, existem mais de 120 milhões de pessoas com perda auditiva, seis em cada mil crianças apresentam esta dificuldade logo no seu nascimento, e uma em cada mil fica surda antes de chegarem à fase adulta. No Brasil, mais de 5,7 milhões de pessoas já foram diagnosticadas com surdez, segundo o censo do IBGE do ano 2000. *“Surdez significa audição socialmente incapacitante. O surdo é alguém incapaz de desenvolver a linguagem oral, evidentemente porque não ouve. Os limiares auditivos desses pacientes são de tal forma elevados que não conseguem escutar o som de modo adequado. Escutam ruídos, mas não são sons. As perdas de audição são maiores que 93db nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz”* (DAVIS E SILVERMAN, 1970)..

A estrutura fisiológica da audição é estupenda: *“Os sons entram no organismo pela orelha. Passam pelo conduto auditivo, um canal que amortece as ondas sonoras e as conduzem até o tímpano. O som causa uma pressão no tímpano, que vibra e atinge três pequeninos ossos: martelo, bigorna e estribo. Esses ossos estimulam a Cóclea, um órgão cheio de líquido que recebe o som através de ondas. Na cóclea os sons serão decifrados e transmitidos para o cérebro pelo nervo auditivo”* (MAINIERI, 2011 p. 14).

As razões mais comuns que causam a surdez são: *A Surdez Congênita:* adquirida na fase gestacional, que é provocada por fatores hereditários, fatores genéticos durante a gestação, uso de drogas pela mãe, no momento do parto (fórceps, traumas, infecções etc). *A Surdez Adquirida:* acontece após o nascimento devido convulsões, permanência em incubadora, otite, caxumba, sífilis, diabetes, sarampo, meningite, tumores. Também são motivadas por traumas como traumatismo craniano, exposição a sons impactantes (explosão). A surdez adquirida poderá ter maior facilidade em retomar sua linguagem oral, pois no seu cérebro já estão armazenados um conjunto de dados lingüísticos anteriormente codificados e registrados. Dá-se o nome de surdez pós-lingual..

Outros tipos de surdez existentes são: *Surdez Condutiva:* a interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo até a cóclea. Este tipo de surdez pode

ser corrigido mediante um tratamento clínico ou cirúrgico. *Surdez Sensorio-Neural*: Ocorre quando existe uma impossibilidade de recepção do som devido à lesão das células ciliadas, da cóclea ou do nervo auditivo. Esse tipo de surdez é irreversível. *Surdez Mista*: Trata-se da junção da perda auditiva condutiva juntamente com a sensorio-neural. *Surdez Central*: Se manifesta por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras acarretadas por alterações nos mecanismos do processamento da comunicação sonora no Sistema Nervoso Central. É reconhecidamente rara e, apesar da audição aparentar ser normal, a pessoa não entende o que lhe é dito. *Surdez Funcional*: Não há lesão orgânica constatada no aparelho auditivo. A dificuldade de entender os sons pode ser de cunho emocional ou psíquico..

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA

É incontestável que os pais tem sido, reconhecidamente, um sólido pilar de sustentação para as mudanças no atendimento aos filhos com necessidades especiais. Os grupos por eles organizados tem conseguido forçar os poderes públicos e conquistado êxito na obtenção de suporte e serviços especiais, em muitas esferas da sociedade. Uma legislação coerente, atendimento especializado em escolas e em locais de trabalho, disponibilização de aportes financeiros e culturais, um leque de condições visando contemplar as necessidades de seus filhos. Exemplo maior dessa luta foi a criação da APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, criada em 1954, hoje com mais de duas mil unidades de atendimento, um dos maiores movimentos sociais do mundo nesse ramo de atividade.

Entretanto, ainda há muito para se fazer, e o esforço das famílias no sentido de obter espaços sociais apropriados para a inserção e integração dos seus filhos é constante. Todavia, uma das primeiras dificuldades encontradas pelas famílias é a forma nada clara com que as informações a respeito da deficiência lhes são passadas. Informações inadequadas, pessimistas e confusas de médicos, psicólogos, professores, fonoaudiólogos e profissionais diversos, levam essas famílias a unirem forças na busca de respostas às suas dúvidas. *“As famílias reconhecem que é difícil recolher informações de especialistas. Por outro lado, muitos profissionais ligados à educação especial (médicos, enfermeiros, psicólogos, educadores e professores), carecem de um conhecimento mais aprofundado no domínio da deficiência, quer no que respeita ao diagnóstico e prevenção, quer à sua orientação e intervenção”* (FONSECA, 1995 p.38).

Um aspecto bastante lamentável é que muitas famílias se desestruturam nesse processo. A busca infundável por um diagnóstico gera muitas tensões e acusações levando muitas vezes à separação. *“Quando existe conflito entre o que a criança é e as expectativas dos pais, é provável que haja também dificuldades no desenvolvimento emocional, social e intelectual. A criança desde pequena se orienta pelo “sentir” e capta significativamente sua aceitação ou não. Quando há um apoio psicológico, fazendo com que estas famílias eliminem o ideal do “filho ideal”, gestado e desejado por nove meses, e assumam o “filho real”, elas rompem com as dificuldades e sentem maior facilidade em prover aquilo que seus filhos necessitam”* (METTER, 1991 p. 11).

O relacionamento dos pais afeta significativamente o desenvolvimento sócio emocional da criança, principalmente no primeiro ano de vida. Neste período, o rosto materno é o principal foco da atenção da criança. Não ouvir a voz materna é a primeira e mais impactante perda sofrida pela criança que nasce surda ou perde a audição nos primeiros meses de vida. Para um bebê surdo, o conjunto de sinais visuais, a expressão dos olhos, da boca, da testa, da face, o sorriso, tudo isso equivale à voz humana, tornando-se, então, a manifestação do estímulo natural. *“É fundamental manter aí seu principal interesse, pois é no rosto e nos lábios que a criança surda vai “ver” e compreender toda a linguagem oral. O bebê surdo, assim como os ouvintes, se habitua desde cedo a estes sinais visuais, interiorizando, por meio deles, os estados de humor dos familiares. Os pais querem preparar a criança para viver em um ambiente em que a maioria das pessoas é ouvinte. O lar é a primeira expressão deste mundo social. Se auxiliado corretamente, esta criança poderá sentir-se bem, como parte do grupo que frequenta e virá a frequentar. Os pais devem falar sempre com a criança surda. Ter algo a lhe dizer sempre que ela lhe olhar. Falar de preferência das coisas que ela está fazendo. Ela necessita descobrir a importância das informações que encontra no rosto das pessoas, mais especificamente sobre os lábios”* (PORTAL EDUCAÇÃO, 2017).

Acredita-se que 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes. Todavia, a maioria dos pais ouvintes apresenta dificuldade em se comunicar com seus filhos surdos, mesmo através da Língua Brasileira de Sinais, ou simplesmente LIBRAS. É inteiramente desejável que os pais mantenham contato com a LIBRAS o mais rápido possível. *“Torna-se difícil para um ouvinte aceitar que os mecanismos mentais que levam à estruturação do domínio da língua encontram outras bases para se desenvolverem que não estejam pautadas na exposição sonora. É óbvio que os*

ouvintes aprendem a falar a sua língua através do contato sonoro. Negar essa premissa é negar uma evidência científica. Afirmar, no entanto, que esse é o púnico caminho é anti científico” (FERNANDES, 2003 p. 47).

LIBRAS - A LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS

Segundo relatos históricos, a linguagem brasileira de sinais tem uma origem muito peculiar que nos remete ao *“interesse do imperador Dom Pedro II em implementar a educação de surdos pelo fato de possuir um neto surdo, filho da princesa Isabel, e, por desejar que ele fosse alfabetizado. Por isso, convidou o educador francês Hernest Huet para dar início à Língua Brasileira de Sinais. Hernest era ex-aluno surdo do instituto de Paris e criador da Língua Francesa de Sinais e do alfabeto manual francês. Por serem o ensino e a estrutura escolar brasileira precários, Huet solicitou então, ao imperador Dom Pedro II, um prédio para desenvolver seu trabalho. Em 26 de Setembro de 1857 fundou-se o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Entretanto, a partir de 1911, por causa do Congresso Nacional dos Surdos-Mudos de Milão, o ensino passou a adotar o oralismo puro como língua primária e a de sinais como secundária, tendo como pressuposto que a utilização de sinais levaria a criança surda à acomodação e a desmotivaria para a fala, condenando-a a viver numa subcultura” (HONORA, 2009, p. 27).* Por fim, em 24 de Abril de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a LIBRAS como segunda língua oficial do Brasil.

Assim que nasce, a criança passa a conviver imediatamente com a língua materna de seus pais, especialmente na rotina que ela estabelece com a mãe, nos momentos de troca, banho, alimentação, sono e carinho. *“Nessas ações, a mãe apresenta o mundo linguístico naturalmente ao bebê, de uma forma acolhedora, lúdica e afetuosa. A criança, ao ter contato com a língua materna, produz um resultado surpreendente, pois não só aprende a língua, com todas as sutilezas de sua articulação gramatical, semântica e pragmática, como o faz de forma completa (isto é, não existe conhecimento de língua materna pela metade ou parcial): qualquer pessoa normal sabe a língua de sua comunidade e a utiliza de forma natural” (SALLES, 2004 p.8).*

Lamentavelmente, este processo não se dá naturalmente com o bebê surdo através da oralidade. A aquisição oral de uma língua para uma criança surda envolve uma série de dinâmicas complexas de conhecimento cognitivo, cultural, social,

psíquico e linguístico. Assim, a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, que se caracteriza por ser visual e espacial, expressando-se pelas mãos, face e corpo, apresenta-se como a modalidade de aprendizagem de língua ideal para o sujeito surdo. Por meio dela, a comunidade surda desempenha suas relações sociais, emocionais, culturais e científicas, isto se deve, sobretudo, porque a LIBRAS dispõe de todos os segmentos das línguas orais. *“De fato, as características e estágios da aquisição da língua de sinais por surdos podem ser comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes o que aponta para resultados semelhantes na representação mental o conhecimento linguístico”* (SALLES, 2004 p. 9).

Segundo orientação do Ministério da Educação (MEC), *“a aprendizagem de LIBRAS possibilita às crianças surdas uma maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade”* (MEC/SEESP, 1997, p.31). Logo, propicia a organização do pensamento bem como a cognição. *“A Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam então uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. Para a criança surda, o uso da língua de sinais é substancial para a sua aprendizagem e desenvolvimento pleno, visto que essa é a sua língua materna”* (LIMA, 2014 p.3).

Contudo, encontramos um certo preconceito entre os ouvintes e os não ouvintes, visto que, para a maioria dos surdos, a sua língua é unicamente a de sinais e acabam por não aceitar aqueles que gostam ou querem a oralização. *“Esta atitude pode ser desencadeada por experiências de falta de acessibilidade, discriminação do uso de sinais, pela leviandade da leitura labial e imposição da oralização. É comum escutar em discursos mais extremistas que não é surdo de verdade o surdo oralizado, pois, para eles, o surdo defende unicamente a sua língua materna”* (GESSER, 2009 p. 20).

“A Língua de Sinais é uma língua natural, com organização em todos os níveis gramaticais, prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio da visão, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual visual espacial. Podemos afirmar que a Língua de Sinais é completa, com uma estrutura independente da língua portuguesa, possibilitando o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda para que esta tenha acesso a conceitos e conhecimentos já existentes. As Línguas de Sinais são complexas por que permitem a expressão de qualquer

significado decorrente das necessidades comunicativas e expressivas do ser humano" (BRITO, 1998, p. 19).

Não podemos considerar a LIBRAS como um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais, mas sim uma língua que expressa e transmite um pensamento complexo ou abstrato. Assim, da mesma forma que os ouvintes discutem todo e qualquer tipo de assunto por meio da fala, os surdos, graças a Língua de Sinais participam das mesmas experiências, podendo emitir opiniões sobre política, esportes, economia, literatura, lazer, novelas, culinária e tantos outros normalmente. Os alunos surdos podem, dessa maneira, desenvolver sua aprendizagem como qualquer outra pessoa.

PROCESSOS DE INCLUSÃO E SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO SURDO

Reconhecendo que o acesso à educação é um direito assegurado a todos, o atendimento educacional para pessoas com necessidades especiais, em ambiente escolar comum ou em grupos especializados, está garantido pela Constituição Brasileira, devemos ressaltar que a inclusão não se refere apenas às pessoas com algum tipo de deficiência, mas a todas que se encontram em situação de risco, discriminação ou exclusão; aquelas que são de alguma forma diferentes. *“Temos o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade descaracteriza”* (SANTOS, 1996 p.318).

Muitas questões vêm sendo levantadas a respeito das condições em que os processos de inclusão escolar de alunos surdos vem sendo realizados na rede pública de ensino. As experiências inclusivas de alunos surdos têm apresentado algumas falhas tanto na inserção social quanto na acadêmica. O aproveitamento desses alunos nos sistemas de ensino regular é dificultado devido ao acesso à comunicação. *“A simples presença de alunos surdos na classe comum demanda uma série de recursos como uma boa amplificação sonora e o apoio de um intérprete. Outro aspecto que também precisa ser aperfeiçoado é a relação de colaboração entre alunos surdos e ouvintes. Isto é importante para que as informações e trocas não se restrinjam ao contexto do professor / aluno surdo, mas seja significativo no ambiente em que eles estão inseridos. Essa interação é um pré-requisito para que qualquer pessoa possa realizar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania”* (SASSAKI, 2005 p, 31).

Nesse contexto, não havendo um professor que domine a linguagem da LIBRAS em sala de aula, será imprescindível a participação de um profissional

Tradutor Intérprete de LIBRAS (TILS), afim de promover uma comunicação adequada. *“Esse profissional surgiu com a necessidade da comunidade surda de possuir um mediador no processo de comunicação com os ouvintes. Sabe-se que, informalmente, os próprios membros da família faziam essa função, por não conhecerem a Língua de Sinais, construíam uma comunicação usual própria, diferente da Língua de Sinais, com assuntos relacionados apenas as necessidades básicas e momentâneas da criança Surda”* (CASTRO, 1999 p. 11). A Lei nº 12.319 de 01/09/2010 veio ao encontro dessa necessidade ao regulamentar a profissão do Intérprete. Além de ter domínio sobre a LIBRAS, ele precisa dominar o idioma falado no país, conhecer processos, estratégias, técnicas de interpretação e tradução e possuir formação específica na área de atuação.

Dentro da sala de aula, o intérprete deve atuar como um agente interativo entre o aluno surdo e o professor ouvinte. Além disso, esse profissional realiza as traduções entre os que compartilham línguas e culturas diferentes. Em sala de aula, o intérprete precisa ter a consciência de não assumir o papel do professor interferindo em situações relacionadas com o ensino-aprendizagem do aluno surdo. Sempre que preciso, ele deverá se dirigir ao professor, cumprindo assim com primazia a mediação comunicativa em sala de aula. *“Existem diversos problemas de ordem ética que surgem em função do modelo de intermediação que se constrói em sala de aula. Muitas vezes, o trabalho exercido pelo intérprete em sala de sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Por muitas vezes, os próprios alunos surdos acabam direcionando questões ao intérprete sobre conteúdos escolares, resultando em discussões em relação aos assuntos abordados em sala com o intérprete e não com o professor”*. (QUADROS, 2004).

Os professores e demais agentes escolares precisam ter em mente que é necessário um entendimento do assunto de que estão tratando e sobre o que estão falando, para que os alunos surdos participem efetivamente e estejam se envolvendo e se integrando ao processo inclusivo. *“Devem levar em conta que as experiências visuais dos alunos surdos não são as mesmas dos ouvintes, uma vez que os alunos surdos privilegiam mais o canal visual e os alunos ouvintes o auditivo. A inclusão e permanência do aluno surdo no sistema educacional devem propiciar igualdade de oportunidades e um ensino de qualidade. Quando se pensa em educação de surdos, surgem vários questionamentos e colocam em dúvida se essa experiência é inclusiva ou se é mais uma vivência que, mascaradamente, associa-se à exclusão”*. (RECHICO & MAROSTEGA, 2002 p.3).

Essa situação gera uma condição falsa de integração, mas que na verdade é totalmente exclusiva, na qual o aluno surdo não faz interação social e efetiva com o grupo de alunos que está inserido. “Os alunos surdos, quando são perguntados sobre como se sentem estudando com alunos ouvintes, quase na totalidade afirmam que tal situação exige muito sacrifício, paciência e esforço. Isto se contrapõe ao objetivo fundamental da educação inclusiva, de acolher todas as diferenças em ambientes que proporcionem uma educação de qualidade para todos” (PEDREIRA, 2007, p. 3). Há muito que se fazer para que o processo inclusivo dos alunos surdos se concretize, mas é um esforço que trará benefícios formidáveis aos alunos e realização para os professores.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O que se percebe é que as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos surdos nas escolas regulares ainda aplicam estratégias formuladas para alunos ouvintes, o que muito dificulta sua aprendizagem. *“Considerando-se o atual contexto educacional do país, verifica-se uma política de integração que está organizada para atender a todos os alunos. No entanto, as escolas ainda se valem de práticas consideradas tradicionais, desconsiderando o aluno como um ser em desenvolvimento, com vivências, habilidades e especificidades cognitivas próprias. Tais práticas determinam que o aluno seja quem deve se adaptar à escola, conquistando sua oportunidade de estar na sala de aula, tendo que provar sua capacidade em acompanhar as atividades propostas. Nesse caso, parece que o caminho mais certo para o aluno seja a exclusão do espaço escolar”* (CARVALHO E BARBOSA, 2008 p.17).

O processo de inclusão exige um ambiente essencialmente colaborativo e afetivo, as atividades precisam ser compartilhadas entre surdos e ouvintes, e somente dessa forma as diferenças individuais poderão ser conhecidas e vivenciadas, nesse contexto o processo inclusivo acontece efetivamente. *“A partir disso, vê-se a necessidade de refletir sobre uma didática flexível que ofereça o mesmo conteúdo curricular e que respeite as especificidades do aluno surdo sem que haja perda da qualidade do ensino e da aprendizagem. Todavia, o posicionamento de alguns professores toma um rumo contraditório ao que seria o ideal em sala, pois muitas vezes não utilizam uma metodologia específica aplicada aos alunos surdos”* (FELIPE, 1997, p. 41).

Neste contexto, as aulas são ministradas, em sua grande parte, mediante diálogos e atividades escritas sobre temas abordados que, em muitas vezes, não foram planejadas visando a aprendizagem ou o desempenho necessários ao aluno surdo, evidenciando sua exclusão. *“De fato, esta metodologia não realiza a inclusão linguística necessária, resultando em uma enorme dificuldade na comunicação por falta de uma Língua que os una. O ensino da língua portuguesa para crianças surdas, principalmente em escolas regulares, não tem considerado este fato e as crianças surdas, inseridas em classes de crianças ouvintes recebem o mesmo tipo de atividade como se já tivessem adquirido esta língua naturalmente e tivessem o mesmo desempenho das crianças ouvintes”* (CARVALHO E BARBOSA, 2008 p. 19).

Uma reflexão contextualizada sobre as dificuldades e as potencialidades de uma prática pedagógica realmente inclusiva dos alunos surdos no contexto escolar, oportunizando sua aprendizagem, é necessária e urgente. Tendo em mente todas as peculiaridades cognitivas dos alunos surdos, é iminente repensar as práticas pedagógicas atualmente desenvolvidas, uma vez que são orientadas para os alunos ouvintes. O inevitável atraso de linguagem limita a capacidade de contextualização e de absorção dos alunos surdos acaba sendo comprometida, dificultando a formação de uma base conceitual que permita que a aprendizagem flua facilmente. Se pensarmos que a compreensão de muitos conteúdos requer dos alunos um resgate de conhecimentos e informações já construídos, o aluno surdo ficará em defasagem.

“A educação inclusiva consiste em um sistema de ensino de qualidade que atenda a todos, exigindo um novo posicionamento das escolas quanto à reestruturação, o aperfeiçoamento dos professores, e de suas práticas pedagógicas, da reformulação das políticas educacionais e implementação de projetos educacionais inclusivos. Caberá ao professor proceder um resgate dos conteúdos já construídos por esses alunos, para que, a partir daí, possa desenvolver sua prática. O resgate da base de conteúdos aprendidos pelos alunos surdos deverá permitir serem conduzidos a uma reflexão sobre esses conteúdos, na medida em que as concepções desses alunos sobre os fenômenos e os conhecimentos científicos podem estar muito distantes da realidade. Novamente esbarra-se nas dificuldades cognitivas ocasionadas pelos atrasos de linguagem e as barreiras comunicativas, que resultam em restrições de vocabulário” (SPENASSATO, 2009 p.26).

A atuação do intérprete de LIBRAS é primordial fazendo a ponte entre o professor titular, os colegas e o aluno surdo, mas isso não significa que o contato direto não deva ser estimulado: aprender a se comunicar em LIBRAS, mesmo que

um mínimo possível, é o ideal para que esse aluno sinta que as pessoas tem interesse em interagir com ele. *“O processo de inclusão requer um esforço de todos na escola. Talvez os mais importantes sejam: Incentivar os pais a aprenderem a linguagem de sinais (LIBRAS) para se comunicar com os filhos. Incentivar o aprendizado de LIBRAS na escola, investir em cursos para capacitar professores. Procurar por referências de escolas que já atendem alunos surdos. Certificar-se de que a integração entre alunos surdos e ouvintes esteja, efetivamente, acontecendo, prestando atenção se há uma procura de um pelo outro para conversas e brincadeiras. Incentive os alunos ouvintes a aprenderem a se comunicar em LIBRAS com o colega. Investir em apoios aos alunos surdos no contra turno, assim ele pode tirar dúvidas e aprender coisas específicas”* (LACERDA E SANTOS, 2013).

Avaliar a aprendizagem do aluno surdo é um tema que merece bastante consideração. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano, para que eles possibilitem uma existência de qualidade e um pleno exercício da sua cidadania. Assumir a proposta da inclusão e fazer dela um desafio diário, acolher os alunos com necessidades especiais na escola e tratá-los como alunos normais, com suas limitações e com suas potencialidades, estruturando aulas que permitam uma flexibilização curricular, são passos básicos para que a escola encaminhe a inclusão e a socialização dos alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da inclusão é extremamente complexo e abrangente e não é algo que envolve apenas a surdez, por isso a sociedade tem refletido cada vez mais na busca por um modelo educacional comunitário e inclusivo, que possa respeitar as individualidades e permitir relacionamentos sadios entre pessoas de diferentes culturas, línguas e profissões de fé, entre outras. Há um desejo de viabilizar formas adequadas de convivência, ampliando os conhecimentos sobre a realidade cultural do outro, sem restrições ou exigências. Essa discussão sobre a convivência pacífica entre diferentes ganha espaço a cada dia, mas concretizá-la não é tarefa simples. As escolas têm recebido crianças especiais e, junto com elas, uma difícil missão: ensinar e incluir.

Nesse contexto, a criança surda deve ser incluída na educação básica, e, para isso, deverá receber da instituição de ensino todo afeto e toda estrutura que propicie

sua inclusão sua socialização com o ambiente escolar e com os demais alunos, empregando todos os esforços no sentido de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança surda. Proporcionar intérprete de LIBRAS que faça a conexão entre o professor, a criança e os demais alunos ouvintes, preparar um conteúdo no qual as crianças compartilhem do mesmo aprendizado, com alunos ouvintes fazendo parte da vida e do dia-a-dia dos alunos surdos e vice-versa é uma tarefa reconhecidamente difícil, mas que merece toda nossa dedicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL – MEC - Resolução Nº 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado **na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais. V. III.** Série Atualidades, nº 4. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva..** – Rio de Janeiro, Agnus – 2008.

CASTRO, R. G. **Libras: uma ponte para comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1999.

DAVIS, H.; SILVERMAN, S. R. **Hearing and Deafness.** Holt - Rinehart and Winston, 1970. Trad. José Carlos Silva Jr.

FELIPE, T. A. **Escola Inclusiva e os direitos lingüísticos dos Surdos.** Rio de Janeiro Revista Espaço – INES, 1997. p. 41-46, Vol. 7.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONSECA, V. Educação Especial – **Programa de Estimulação Precoce: Uma introdução as ideias de Feurstein.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, C. B. F. e SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos** – Blog Gestão Escolar Sem Segredos - <http://gestaoescolarsemsegredos.com.br/inclusao-de-alunos-surdos-na-escola-regular>.

LIMA, Marisa Dias. **Adequação do ensino do português como L2 nas crianças surdas: um desafio a superar/enfrentar.** Universidade de Brasília, Brasília – 2014.

MAINIERI, CLÁUDIA M. P. **Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos Surdos.** Editora IESDE – Curitiba – 2011.

MEC. Educação infantil: **saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez** - Prof^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Brasília: MEC.

METTER, E. Jeffrey. **Distúrbios da Fala: Avaliação Clínica e Diagnóstico.** ED. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

PEDREIRA, S. M. F. **Porque a Palavra não adianta: Um Estudo das Relações entre Surdos/as e Ouvintes em uma Escola Inclusiva na perspectiva intercultural.** Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

PORTAL EDUCAÇÃO – Artigo: **O Papel da Família na Educação Especial – A Criança Surda.** Acesso www.portaleducacao.com.br.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RECHICO, C. F. & MAROSTEGA, V. L. **(Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos.** Revista do Centro de Educação. v. 19, 2002, p. 1-5.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. Caminhos para a Prática Pedagógica** – Brasília, AMC, 2004.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SASSAKKI, R. K. **Inclusão: O Paradigma do Século 21.** Revista Inclusão – Brasília – Outubro – 2005.

SPENASSATO, D. **Inclusão de alunos surdos no ensino regular: Uma investigação das propostas metodológicas.** – Curitiba, IES, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.



DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Fernanda Aparecida dos Santos Cascardi

Formada em Pedagogia, e formada em Letras, com Pós graduação em Educação infantil e com Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional.
E-mail: nanda-slp@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma abordagem teórica para se discutir a importância do desenvolvimento da linguagem oral das crianças na educação infantil, com finalidade de propor uma discussão sobre a oralidade, apresentando a importância da utilização diária da comunicação nas salas de aula e escolas, estimulando a fala, ampliando assim o vocabulário dos alunos. Para que essa criança possa interpretar o que ouve, responder claramente quando for questionada de algo, se socializar, organizar seus pensamentos desenvolvendo sua autonomia. a linguagem é fundamental para a interação da criança com outras pessoas, como a família, os professores e todos que vive em torno desse criança. A partir deste trabalho, conclui-se que a oralidade nem sempre é trabalhada por alguns educadores e famílias e que para um melhor desenvolvimento desse alunos, seria importante as atividades diárias, como conversa, musicalização, rodas de conversa, leitura compartilhada, dramatizações entre outras. Buscou entender as razões que fazem com que os alunos não desempenhem essa linguagem, para então, relatar algumas propostas para amenizar essa falta de comunicação.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir sobre o desenvolvimento da oralidade da criança, considerando as possibilidades de trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil. Analisa os principais fatores que possam ajudar ou interferir no processo da oralidade.

A oralidade é entendida como uma atividade verbal sendo um instrumento fundamental para que as crianças possam se comunicar de uma forma que favoreça

seu processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de inserção no meio social.

A necessidade de abordar o tema surgiu após observar a dificuldade que algumas crianças tem ao iniciar seus estudos na educação infantil e não conseguem se comunicar com os educadores e com os colegas, onde muitas vezes emitem apenas sons e vocalizações equivalentes ao que querem pronunciar, dificultando um melhor entendimento por parte dos ouvintes, sendo uma das razões que fazem com que os alunos se distanciem dos colegas e acabam se isolando pela dificuldade de comunicação e entendimento com o outro. E através dessa questão que se percebe a importância da intervenção dos adultos, conforme afirma Augusto (2011), papel do adulto é essencial na mediação dos discursos infantis, então ao conversar o professor encontra ali um sujeito com características próprias de pensamento o professor faz-se entender e as crianças pensam o mundo com os seus recursos com o que lhes são próprios.

Os dados obtidos para a composição deste trabalho foi através de pesquisa bibliográfica, desde livros, revistas especializada e consultas na internet e análise de artigos escritos por estudiosos. A fundamentação teórica foi realizada a partir da concepção de alguns autores como Vigotsky, Oliveira, Augusto entre outros que permitiram o desenvolvimento deste estudo.

O PROCESSO DA LINGUAGEM ORAL

Através das brincadeiras e interação com os adultos, os bebês “incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo” (BRASIL, 1998, p. 125). Quando bebês as crianças se comunicam através de choros e balbucios na tentativa de conseguir alcançar o que deseja. Vigotski (1984), chama essa fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

Mas quando esses balbucios são tratados de maneira correta e significativa pelas famílias, conversando e apresentando a linguagem, essas crianças se tornam sujeitos falantes. O que auxilia no desenvolvimento oral, estimulando o conhecimento da pronuncia das palavras,

Segundo Oliveira, Mello e Vitória (2011), a interação da criança desde o nascimento, quando ela se comunica, dialoga com a mãe transforma-se interiormente possibilitando uma nova forma de pensar.

A comunicação também ocorre através de gestos, sinais e linguagem corporal, apoiando a linguagem oral do bebê. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), aprender a falar não consiste apenas em memorização de palavras mas também em ações, reflexões sobre seus atos, sentimentos e desejos. *“O desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna, enquanto esquecem os outros. Tal desenvolvimento vai se enriquecer com a formação da capacidade tanto de categorização de objetos, que será a base da denominação e da referência, como de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Este trabalho formativo se prolongará por toda a vida, especialmente por meio da educação escolar e garantirá a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídos”* (OLIVEIRA, 2008 p.150).

Todas as crianças do mundo pronunciam mais ou menos os mesmos tipos de vocalizações, vindo de movimentos dos músculos da face e da boca facilitando a projeção dos sons. Esses sons, no modo como muitas vezes são pronunciados, nem sempre significam alguma coisa. Mas, quando uma mãe escuta seu bebê e logo responde a ele sem demora, institui-se com essa atitude o sentido desse primeiro som seja relacionado a palavra "mamãe". Ao comunicar-se diretamente com a criança, esse adulto empresta e ensina essas palavras à criança, atribuindo sentido aos sons pronunciados e, com isso, explicita para ela como funciona o discurso em nossa língua. Resgatando seus gestos, expressões e movimentos, comunicando-se com as suas próprias palavras, criando assim um lugar para que essa criança seja mais um sujeito falante no mundo.

Desde muito cedo a criança utiliza a linguagem oral para se comunicar. Antes de falar com facilidade, as crianças já são capazes de se apropriar dessa linguagem para diversos fins, como solicitar alguma coisa, pedir, perguntar os famosos "porquês", para expressar o que esta sentindo e explorar tudo em sua volta. Até mesmo antes de falar, a criança já começa a entender e se interagir com as pessoas em seu meio. Mas a compreensão da linguagem é mais significativo, vai além da capacidade de pronunciar uma palavra, a aprendizagem da fala vem de forma privilegiada, através das interações estabelecidas que é estabelecido desde o nascimento dessa criança.

A partir de mais ou menos um ano de idade as crianças começam a selecionar os sons dirigidos a elas, prestando atenção nessa nova descoberta, começam a associar a palavra com os gestos e seus significados, mesmo antes de começarem a falar as crianças podem se fazer compreender compreendem o outro, como por exemplo quando mencionado a palavra não com o gesto de balançar a cabeça negativamente elas ainda sem a noção do porque esta sendo reprimida começam a associar que aquilo é um erro, pois as fases linguísticas abrangem tanto as capacidades de compreensão como as capacidades de se fazer entender o que lhe é falado.

Vigotsky (1984) afirma que há dois níveis de desenvolvimento, sendo eles zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial. Zona de desenvolvimento real é determinada pelas ações das crianças sem a ajuda do outro, já a zona de desenvolvimento potencial constitui-se por ações que a criança realiza com a ajuda do outro, e que depois poderá realizar sozinha.

A partir de 21 meses, as crianças começam a substituir vocalizações não verbais por palavras ocasionais *“A maioria das crianças aprende a linguagem auditiva oral sem treinamento formal. Sua experiência com múltiplas interações entre cuidadores e outros nos primeiros 5 anos de vida, em geral, é suficiente para capacitá-la a entender a fala dos outros e falar. Quer parecer que existe uma prontidão biológica que capacita o bebê e a criança pequena a adquirirem linguagem auditivo oral com uma velocidade surpreendente, de modo um tanto independente de qualquer necessidade de treinamento formal. As habilidades comunicativas de ler e escrever, contudo, são obviamente habilidades que elas devem adquirir numa situação de aprendizagem mais formal”* (BOONE; PLANTE; 1994, p.24).

Entre os 24 aos 30 meses é uma fase em que as crianças já sabem brincar e usufruem de vários objetos para servirem de brinquedos como, botões para apertar e peças de encaixe, tudo que em sua volta possa estimular o desenvolvimento da linguagem, a coordenação motora e até a imaginação. Situações encontradas no dia a dia são interessantes para desenvolver nas brincadeiras. Repetir o seu nome e frases, mas ainda é tempo das dificuldades para se comunicar expor suas necessidades. Música também estimula a linguagem, exercitando ritmo e expressões através da dança Livros com ilustrações coloridas, pessoas, animais, estimulam o desenvolvimento da linguagem e aumenta o vocabulário.

Já entre 30 a 36 meses é um fase em que a criança começa a aprender e utilizar diversos nomes, como cachorrinho, vaca, o filhinho da vaca, o gatinho tem

mamãe e assim por diante. Já começam a identificar seus parentes como, tia, avós e irmãos. Já reconhece instruções e regras de comportamentos, já sabe cumprimentar e agradecer. É capaz de compreender melhor e é mais preciso em suas frases, como, o carro é meu, me dá a bola, a mamãe foi trabalhar etc. É notável que uma criança de 3 anos já sabe conversar sobre uma história de um livro que lhe foi contada, recria os contos e aponta os personagens. Sendo essas histórias infantis fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Diferentemente acontecerá com a criança que não tem esse contato, pois não se sentirá segura de mencionar as palavras que tão pouco conhece.

A criança começa a construir um conhecimento a partir da relação que é estabelecida com o mundo, envolvendo aspectos contínuos com a realidade, interagindo com outras pessoas desenvolvendo a linguagem oral e assim modificando aos poucos sua forma de agir, pensar e sentir.

É importante que os adultos ao falarem com as crianças se atentem e tenham cuidado com a própria pronúncia da fala, pois são para elas modelo de falantes, sempre falar de forma clara e pronúncia com boa dicção sem ficar imitando o jeito que elas falam, sem infantilizar as conversas. As diversas situações comunicativas irão desenvolver as capacidades linguísticas dessas crianças.

As situações nas quais os adultos se comunicam com a criança, configura uma situação muito rica que permite à criança desfrutar e conhecer o universo dos contextos da linguagem.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE.

O trabalho com a linguagem oral assume um importante papel no processo educativo, tornando o processo eficaz que proporcionam situações que envolvem os alunos em dinâmicas durante o desenvolvimento comunicativo e social, meio que os alunos devem ser estimulados a explorar.

O professor deverá buscar sempre criar situações que promovam atividades que incentivem os alunos a participar de atividades diárias como roda de conversa, roda de leitura, reconto de história, discussões, teatros, musicalização, repetição das palavras que há dificuldade, brincadeiras e vários outros meios que possam colaborar para que essa criança se torne mais comunicativa e possa se interagir com o grupo escolar e até mesmo familiar.

Situações a serem trabalhadas pelo educador é começar a busca em entender como aquela criança se comunica em casa, se tem uma linguagem de conversas amplas e compreensíveis ou são pais que atendem os filhos por apenas sons e balbucios, pois vem da família o primeiro contato com a oralidade, a iniciação no mundo da fala, sendo determinante para a socialização dessa criança no meio escolar e convívio social. É gerado também a dificuldade de interação, já que a dificuldade de comunicação gera a timidez e o desconforto de se relacionar com aqueles que não entendem o que a criança quer transmitir.

A comunicação, entre todas as formas de expressão, sendo ela formal ou informal, traz a oportunidade às crianças dimensão de expressividade. Antes mesmo dessa criança entrar na creche ou na escola ela já demonstra o interesse em compreender os adultos em suas práticas comunicativas, as palavras, seu modo de dizer e seus significados são fonte de curiosidade e inspiração daquela criança pequena que esta sendo inserida no mundo de representações. Uma criança já nasce com a capacidade de ser um sujeito falante, e já compreendem a entonação da voz do adulto quando conversam com ela, tendo uma compreensão própria do que se passa ao seu redor, por isso devemos desde cedo apresentar o universo da fala aos bebês, conversando com ele desde antes mesmo de seu nascimento. Dando a essa criança a oportunidade de ouvir e já participar das situações do cotidiano, ampliando as referências de comunicação. Iniciando com a observação das dos gestos de quando oferecemos algo ou as expressões de quando estamos felizes ou bravos, depois desse processo de observação as crianças passam a fazer as imitações até mesmo com seus colegas, facilitando o processo de comunicação.

É preciso, portanto, ensinar à criança a utilizar adequadamente a linguagem em situações públicas, fazendo uso da língua oral de forma cada vez mais competente. Em relação a isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que: *“o envolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite a escolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas”* (RECNEI, 1997, p. 49).

Segundo Roncato e Lacerda (2005), a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas e o adulto ou o professor tem uma função importante nesse processo no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para essa evolução

“Grande número de propostas pedagógicas para a educação infantil tem eleito a linguagem como seu eixo mais importante. Segundo elas, a linguagem permeia os outros organizadores do currículo: o jogo infantil e as várias áreas em que o conhecimento básico elaborado em uma cultura pode ser organizado de modo que favoreça a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2008, p. 227).

O professor é um instrumento de grande importância nesse processo, pois eles podem utilizar de muitos meios e possibilidades para fazer com que os alunos falem mais e cada vez melhor, organizando suas práticas de forma que promova grandes capacidades. *“É importante que o professor converse com bebês e crianças, ajudando-os a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam, etc.”* (BRASIL, 1998, p. 134).

Cabe ao professor o uso de práticas para o desenvolvimento da oralidade, conversando com as crianças, propondo brincadeiras com palavras e narrativas, ler e contar histórias. De acordo com o Referencial Curricular Para a Educação Infantil *“... quanto mais às crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa”* (BRASIL, 1998, p.121).

É fundamental que as atividades sejam organizadas de tal maneira que os alunos consigam transmitir as situações informais e coloquiais que já conseguem dominar ao entrar na escola. Embora a linguagem esteja presente no cotidiano das escolas, nem sempre é tratada como algo que deve ser trabalhado com as crianças.

Muitas vezes o desenvolvimento da fala é considerado um processo natural, porém os professores devem ter uma atenção especial, pois na verdade em alguns casos isso não ocorre de forma natural e espontânea, por mais que o aparelho fonador cumpra seu papel, não é o suficiente, pois a comunicação muitas vezes vem de forma cultural e de estímulo familiar. A aquisição da linguagem não é um processo simples e natural, para o estímulo da fala é preciso que as crianças aos poucos comecem a compreender a linguagem, a presença e contribuição de um adulto é fundamental durante todo o processo de aquisição da língua, sendo uma referência para essa criança.

“Nesse sentido pode-se dizer que o adulto é a [...] instância da língua constituída” (VIGOTSKI, 1984, p. 53). Dessa forma, conforme afirma Augusto (2011), o papel do adulto é essencial na mediação dos discursos infantis, então ao conversar o professor encontra ali um sujeito com características próprias de pensamento o

professor faz-se entender e as crianças pensam o mundo com os seus recursos com o que lhes são próprios.

Se comunicar com as crianças seria de grande importância se fosse uma atividade diária, onde a comunicação fosse usada em todo momento, como conversas, comentários, nomear algum objeto, para que o sujeito já começa assimilar as falas. Mas nem sempre é assim que ocorre, alguns profissionais utilizam a conversa de forma artificial, desprovida de uma situação real, um propósito para conduzir as atividades, como ficar dando recados e informações ou solicitar sempre o silêncio para que não haja conversas, muitas vezes impedindo uma comunicação e reconhecimento da fala por aqueles alunos que tem a necessidade de ouvir. Quando o professor conversa com essas crianças com voz e falas muito estereotipadas, afasta os alunos do contato com a oralidade. A conversa é sempre bom ser usada para apresentar assuntos, instruções e ideias, para uma atividade é preciso saber e entender as etapas, mas infelizmente ao invés da interação professor e alunos, a conversa se concentra na voz do adulto deixando à criança somente a posição de ouvinte, com respostas muitas vezes em coro. “*O diálogo interior é produzido através das oportunidades que o indivíduo tem de dialogar com outras pessoas que tentam coordenar suas ideias, argumentos e significações*” (OLIVEIRA, MELLO E VITÓRIA, 2011, p. 45).

A dificuldade dos professores em ajudar as crianças na participação de uma conversa se explica, em parte, pelo despreparo e até mesmo desconhecimento do modo próprio como aquela criança pensa ou como algo deve ser ensinado e até a ser aprendida, já que ninguém nasce sabendo se fala.

A limitação do diálogo entre a criança e o adulto e as respostas vazias dadas por estes, permitem que à criança tenha um vocabulário pobre, sem construir uma comunicação mais ampla. Lembrando que é fundamental nesta fase atender e compreender a criança. As escolas são diretamente responsáveis nesta realidade no desenvolvimento oral, sendo que cada vez as crianças estão sendo deixadas mais cedo em instituições.

O professor deve dar possibilidades a cada aluno sua participação em momentos de fala, conversas, rodas, ideias, música, incentivando-os sempre a falar, e buscar a pronuncia cada vez mais correta daquelas palavras. Essa participação nestas atividades irá possibilitar o desenvolvimento das competências de ler e escrever.

Segundo Camaioni, 1983, “*O papel do adulto no desenvolvimento linguístico infantil não é somente o de facilitar na criança a aprendizagem do sistema linguístico como tal, isto é, do sistema de sons, sintaxe, vocabulário, mas também o de transmitir-lhe as regras de uso da comunicação, fazendo com que as mensagens sejam apropriadas e que respeitem as convenções sociais exigidas pela situação*”. (apud BONDIOLI; MONTOVANI, 1998, p.208).

A escola deve expor aos alunos uma diversidade de possibilidades para o uso da fala, estimulando-os sempre a falar, pois é através desse exercício que irão aperfeiçoar-se e descobrir a função social que possui. As atividades que são apresentadas, deve respeitar cada faixa etária dos crianças e o desenvolvimento dessas. Deve-se repetir alguma atividade que despertou interesse, tem que envolver o lúdico, materiais diferenciados, temas infantis e aos poucos desenvolver esses alunos com novas dificuldades até que o objetivo seja atingido, avaliando as atitudes das crianças, gestos ao se comunicar, manuseio dos brinquedos, acompanhar se esse consegue se concentrar e observar o interesse pelo ato, com propósito de promover a interação e estimular a capacidade de comunicação. O educador deve dar importância desde um pequeno diálogo até na construção de comunicação criativa, levando em consideração as evoluções que acontecem desde o nascimento.

É preciso que a professora estimule as trocas de conversas entre os aluno. É importante que esse professor provoque confronto de ideias entre eles. “*Conversar, narrar, brincar e comunicar-se podem se constituir como eixos fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois, em todos os casos, não faltam oportunidades para aprender. E tudo vale a pena para tornar o cotidiano das crianças mais falantes*” (AUGUSTO, 2011, p. 63).

A conversa permite que as crianças se interajam falando e ouvindo os colegas e também dá a possibilidade uma discussão para que expressem suas ideias e opiniões sobre alguma situação que o professor pode propor.

Essas conversas podem ser realizadas por meio de rodas que possibilitam uma ampla comunicação entre os alunos, sendo uma atividade indispensável na educação infantil. É importante que o profissional estimule as rodas de conversa, pois faz parte da produção de conversas ajudando na evolução das narrativas das crianças, e para ter um progresso é preciso acontecer essas rodas em diversos momentos, pois é de grande contribuição para o desenvolvimento da oralidade.

Em virtude do que foi mencionado podemos observar que o trabalho com a oralidade destaca-se que: “*...falar e pensar, portanto, não se aprende sozinho, mas*

na interação com outros. Assim, falar sobre as coisas com os outros ajuda a criança a pensar sobre elas e a desenvolver sua linguagem e seu pensamento. Nesse processo, nós educadores, devemos buscar ouvi-las e dar-lhes oportunidades para que, brincando, explorando e interagindo, construam sua própria linguagem, cada uma a seu tempo” (COSTA; GUIMARÃES; ROSSETI-FERREIRA, 2003, p.83).

O professor é um personagem importante no processo da oralidade, pois podem usufruir de vários meios para fazer com que as crianças falem e se desenvolvam da melhor forma possível, lembrando que é um profissional que organiza suas práticas de tal forma que promove grandes capacidades em cada criança.

De acordo com o que discorremos vimos que “...é essencial perceber que oralidade é um processo dinâmico que se desenvolve a partir de situações que sejam altamente significativas para as crianças” (AUGUSTO, 2011).

METODOLOGIA

Para a pesquisa em questão utilizei a abordagem qualitativa que na visão de Minayo (2007) este tipo de pesquisa trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Segundo Bogdan e Bilken (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes.

A respeito da pesquisa qualitativa Lüdke (1986), mostra que a sua natureza se baseia no ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Foi utilizado como metodologias as pesquisas obtidas através de muita leitura de livros, artigos científicos encontrados na internet. E para o enriquecimento do trabalho foi feita análise de teorias e conceitos disponíveis, buscando referencias em grandes pensadores que falam sobre o desenvolvimento da oralidade.

Sabendo-se que é grande ainda os desafios que surgem para professores e alunos da educação infantil, a oralidade é mais um assunto importante a ser discutido, pois gera uma dificuldade de entendimento e de comunicação, além de já ser enfrentado alguns problemas no sistema educacional, é importante a busca de conhecimentos para facilitar o processo de aprendizagem desse aluno, auxiliando na busca de qualidade de comunicação, principalmente nos primeiros anos de vida

escolar. Não deixando de lembrar o papel da família, em agir desde o nascimento para que a comunicação real já exista a todo momento para ampliar a diversidade de palavras e significados para o desenvolvimento.

Lembrando que o trabalho com a oralidade em sala de aula é muito importante, pois a fala é um processo essencial na vida de um indivíduo considerando que o desenvolvimento oral vem a partir das vivências e práticas diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda pesquisa, é perceptível a importância de compreender sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na educação infantil, priorizando o papel do professor e da família e da escola nesse processo fundamental da infância.

Cada vez mais o professor está presente nos primeiros anos de vida da criança, cabendo a ele usufruir de meios e métodos estimulantes para o auxílio de seu desenvolvimento, sendo que o desenvolvimento da fala depende também do ambiente que essa criança vive, das experiências que ela adquire diariamente e da presença prática de um adulto

O trabalho com a oralidade na escola de educação infantil é de extrema importância, pois a comunicação é essencial em nossas vidas, levando em consideração que o desenvolvimento oral é que dá continuidade na expressão comunicativa da criança, envolvendo as práticas linguísticas.

O professor e os pais são aqueles que tem melhores condições de conhecer a verdadeira realidade da criança, são eles que tem um contato mais próximo, tendo um acesso direto ao seu desenvolvimento real, oral, intelectual e cognitivo.

A linguagem oral da criança tem que ser estimulada desde o início de sua vida. E quando essa criança entra na escola o trabalho para esse desenvolvimento é determinante. O professor tem uma responsabilidade nesse processo de trabalhar essa oralidade, deve ser trabalhada, metodicamente desde o início da vida escolar.

A pesquisa realizada foi significativa, pois o professor tem inúmeras experiências no âmbito escolar facilitando as escolhas de bons métodos, atividades e meio para escolhas das metodologias a serem trabalhadas, melhorando assim essa comunicação tão significativa no dia a dia das crianças.

Com isso, creio que todos conhecimentos que foi adquirido servirá como um suporte para minha prática pedagógica. Sempre com o pensamento de mudanças e

melhoramento da educação, com tudo, me encoraja a seguir em frente me aperfeiçoando mais e mais.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas.** Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. Universidade estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 1, p. 52-64.

BODGAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BONDIOLI, A; MONTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil, de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.** Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOONE, D. R.; PLANTE E. **Comunicação humana e seus distúrbios.** Tradução Sandra Costa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, vol. 3, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre. Artmed. 2001. Cap.12, p.135-151.

COSTA; GUIMARÃES; ROSSETTI-FERREIRA. **Conversar para aprender a conversar.** In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003. P. 81-83.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, E. F. (org) **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa.** 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Creches: **Crianças, Faz de Conta & cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil**. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v.31, nº 2, p. 215-223, ago. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5 ed. São Paulo. Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



ANSIEDADE E DEPRESSÃO NA QURENTENA, COMO COMPREENDER PARA LIDAR

Jorge Longuine Palhares

Formado em Psicologia e em Educação Física, com Pós-graduação em Educação Especial e Pós-graduação em Gestão Pública.
E-mail: jl.palhares@bol.com.br

RESUMO

Ansiedade é um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho. A incerteza de quando e como isso passará o medo de a gente ou alguém que amamos adoecer, a possibilidade de morte, a perda da subsistência, a exclusão social, a impotência sobre proteger pessoas importantes, a dificuldade de ajustar a rotina com os filhos em casa e uma mudança na forma de trabalhar – como o home Office – são alguns dos fatores que influenciam essa sensação. Uma doença que nossa década esta se fechando os olhos, todos nos estamos vendo e sentindo seus efeitos, e nada está a de acontecer para ajudar os que não a conhecem e acham que é simples momento de cansaço. A ansiedade de informação esta afetando cada vez mais as pessoas e esta sendo confundida por doenças mais graves e sendo medicadas de maneira errada assim prejudicando o físico e mental do paciente. O auto-descontrole das pessoas que portam essa doença se não a de conhecer ou a tratar rapidamente pode afetar seu profissional e assim gerando um auto-descontrole levando à pessoa a depressão. Dessa maneira aprenda a ter controle de seus emocionais e ter depressão. Dessa maneira aprenda a ter controle de seus emocionais e ter conhecimento de que nem tudo que você abstrai é informação necessária para seu crescer. A grande avalanche de informação que nossa década esta passando esta levando muitas pessoas a terem pessoas a terem ansiedade e perder seu controle praticando-os atos terríveis sobre si mesmo. Assim devemos saber que principalmente todos os meios de comunicações digitais ou não se, não souberem analisar o conteúdo e dirigi-lo para seu próprio bem, esses simples dados em forma de informação podem acabar com sua vida. A ansiedade é uma doença que vem crescendo muito com os avanços tecnológicos de nosso mundo, fazendo com que fiquemos desarmados para a era da informação, assim elas estão

fazendo-nos de fantoches, nos manipulando e brincando com nossos conhecimentos, dessa maneira se nos não soubermos nos controlar com esses avanços tecnológicos nos bombardeando informações sem mesmo nos darmos permissão a ela, iremos todos ser condenados a ansiedade de informação.

INTRODUÇÃO

Na atual situação da pandemia de COVID-19, provocada pelo vírus COV-2, é comum ter sentimentos e emoções negativas, como medo, e solidão, além de ansiedade e estresse.

O excesso de notícias sobre pandemia, a mudança de rotina, o distanciamento físico, e as conseqüências econômicas, sociais e políticas relativas a este cenário podem aumentar ou prolongar esse desconforto emocional.

Dar conta desses desafios atuais pode não ser uma tarefa fácil para todos. Podemos sentir que estamos sobrecarregados, especialmente quando sentimos que:

Não conseguimos fazer coisas do nosso jeito;

Não temos capacidade para lidar com os desafios;

Não contamos com o apoio necessário de pessoas que são para nós importantes.

A Psicologia acumulou um sólido conjunto de conhecimentos sobre como reagimos ao estresse e sobre como podemos lidar com essas situações. Esse conhecimento e as recomendações feitas por instituições científicas oficiais, como a Organização Mundial da Saúde. Frente ao estresse e à ansiedade, podemos apresentar respostas involuntárias automáticas e respostas voluntárias.

Se apresentarmos mais respostas involuntárias, quer dizer que estamos reagindo à situação, tendo pouco controle sobre nossos pensamentos, sentimentos e comportamentos frente ao estresse. Dessa forma, poderíamos ter mais dificuldades para lidar com os acontecimentos. A situação apresentada a seguir é um exemplo: ter pensamentos repetitivos, que invadem a nossa forma automática atrapalhando nas nossas atividades cotidianas como conseguir dormir ou prestar atenção em algum assunto.

Nas respostas voluntárias, temos maior controle sobre nós mesmos frente às situações estressantes causem ainda mais a ansiedade. Esse tipo de enfrentamento do estresse permite que possamos reagir de forma a superar as dificuldades com mais facilidade. Um exemplo que ilustra essa situação é o seguinte: fazer chamadas de vídeo para pessoas importantes, que consigam acolher os seus sentimentos. Esse comportamento pode promover a sensação de proximidade mesmo que as pessoas estejam fisicamente afastadas.

As relações com os outros são muito importantes, pois desde pequenos aprendemos a enfrentar situações desafiadoras e estressantes com o apoio de pessoas que estão à nossa volta. Por isso, cuide das suas relações, pois ter apoio e ajuda dos outros é particularmente importante nas situações de crise. Pensando em quem é mais Vulnerável – as crianças, idosos e quem já têm problemas de saúde – é comum ficarem mais ansiosos, zangados, agitados retraídos ou muito desconfiados.

Ajude-os a expressar como estão se sentindo – falando, desenhando, contando histórias, brincando – e puçá sem criticar.

- Forneça instruções claras, de forma bem simples e objetiva.
- É importante que mantenham uma rotina com horários de dormir, acordar e fazer refeições, lembrando-os de beber água.
- Ajude-os a expressar como estão se sentindo – falando, desenhando, contando histórias, brincando – e puçá sem criticar.
- Forneça instruções claras, de forma bem simples e objetiva.
- É importante que mantenham uma rotina com horários de dormir, acordar e fazer refeições, lembrando-os de beber água.
- As crianças devem ficar juntas às famílias, e sempre que for possível e seguro, de preferência com os pais. Se não der, tente usar os recursos de chamadas de vídeo várias vezes por dia.
- Tenha (Muita) paciência – evite gritar ou ser ríspido – essa situação é difícil para todos!
- Os pais e cuidadores (de crianças, idosos ou de pessoas com deficiência), profissionais de saúde e todos que têm papel vital e precisam se expor , ficam especialmente sobrecarregados.

O QUE É ANSIEDADE

Ansiedade é uma característica biológica do ser humano, que antecede momentos de medo, perigo ou de tensão, marcada por sensações corporais desagradáveis, tais como uma sensação de vazio no estomago, coração batendo rápido, nervosismo, aperto no tórax, transpiração etc.

Todas as pessoas podem sentir ansiedade, principalmente com a vida atribulada atual. A ansiedade acaba tornando-se constante na vida das pessoas. Dependendo do grau ou freqüência, pode tornar-se patológica e acarretar muitos problemas posteriores, como transtorno da ansiedade. Ter ansiedade ou sofrer desse mal faz com que a pessoa perca uma boa parte de sua auto-estima, ou seja, ela deixa de fazer certas coisas porque se julga incapaz de realizá-las. No entanto, o termo ansiedade está de certa forma, interligado com a palavra medo: a pessoa passa a ter o medo de errar quando da realização de diferentes tarefas, sem mesmo chegar a tentar.

Esses dois aspectos, ansiedade e medo, não surgem na vida da pessoa por uma escolha. Acredita-se que, de certa forma, alguma palavra dita no passado por alguém (uma ofensa, um comentário, uma atitude negativa em relação à pessoa que sofre desse mal) pode ser a causa principal do surgimento desses sintomas.

A pessoa ansiosa tem um vasto número de sintomas. Muitos resultam de um aumento da estimulação do sistema nervoso vegetativo ou autônomo, que controla o reflexo, ataque e fuga. Outros são somatizações, ou seja, os doentes convertem a ansiedade em problemas físicos, incluindo dores de cabeça, distúrbios intestinais e tensão muscular. Cerca de metade das pessoas com ansiedade sofrem principalmente de sintomas físicos, normalmente localizados nos intestinos e no peito.

Ansiedade é um vazio, é quando uma pessoa sente falta de algo, ou tem a necessidade de obter algo com rapidez e não consegue; com esses problemas muitas pessoas se escondem e criam sensações de dores e que estão doentes; tais impressões acabam por tornarem-se reais pelo medo.

COMO COMPREENDER A ANSIEDADE

O Sistema Nervoso Central e a mente necessitam de uma situação de conforto e de segurança para usufruir a sensação de repouso e de bem-estar.

Quando a percepção nos alerta para uma situação de perigo a este estado, acontece o estado ansioso. O que se interpreta como perigo hoje é a perda de status, de conforto, de poder econômico, de afetos, amizades, de privilégios, vantagens, de possibilidade de concretizar interesses, de vaidade; são fatores mais do que suficientes, em muitos casos, para disparar o estado ansioso. Em estados de desequilíbrio emocional, o simples contacto com o novo, com situações inesperadas e desconhecidas é suficiente para disparar estados ansiosos.

A principal característica psíquica do estado ansioso é uma excitação, uma aceleração do pensamento, como se estivesse elaborando, planejando uma maneira de se livrar do perigo e da maneira mais rápida possível. Este movimento mental, na maioria das vezes, acaba causando certa confusão mental, uma ineficiência da ação, ao aumento da sensação de perigo e de incapacidade de se livrar do perigo, o que configura um círculo vicioso, pois essa sensação só faz aumentar ainda mais o estado ansioso. "Mente acelerada é mente desequilibrada".

Esse movimento impulsivo de a mente se acelerar, de precisar ter tudo sob controle para poder usufruir a sensação de repouso e conforto faz com que ela se excite e, se o problema não tiver uma solução mental imediata como o que acontece na maioria dos casos, terá a chamada ansiedade patológica, que tende a se cronificar e piorar com os anos.

COMO DIMINUIR A ANSIEDADE

Primeiramente é preciso entender que a ansiedade é um fato normal quando não é exagerada. A ansiedade corresponde à excitação do neurônio e a sua necessidade de descarregá-la, normalmente é desencadeada quando a pessoa entra em contacto com situações novas e desconhecidas ou quando a situação contém alto valor afetivo. Para poder combatê-la, o primeiro passo é identificá-la.

O corpo fica tenso, existe uma necessidade de se movimentar fisicamente mexendo os pés ou mãos e inquietação em geral, e respiração fica mais acelerada e o pensamento fica agitado com muitas idéias transitando pela cabeça de forma acelerada. Algumas vezes a cabeça fica confusa e não se sabe direito o que se quer. Uma vez identificado esse estado, deve-se focar a respiração. A frequência respiratória precisa ser diminuída; assim, deve-se inspirar lentamente e encher o pulmão em mais ou menos 75%. Em seguida, deve-se expirar e tirar todo ar do pulmão inclusive com a ajuda do diafragma, também de forma lenta. A respiração tem a capacidade de controlar o corpo e a mente. Esse tipo de exercício deve ser feito por pelo menos 10 minutos e deve – se tentar manter a cabeça vazia. Os pensamentos precisam sair da mente junto com o ar expirado.

Já sabem dessas coisas há mais de 300 anos. A ansiedade é desencadeada por preocupações, incertezas que despertam os nossos pessimismos, e a sensação de algo muito ruim irão acontecer. Assim, é preciso fazer algo para se evitar o pior e atingir as metas e objetivos. Não se pode ter pressa para atingir as metas e objetivos. Não se pode ter pressa para atingir o objetivo. É como dizem os ditados populares: “O apressado come cru” e “Devagar se vai ao longe”. É lógico que não se devem abrir mãos dos objetivos, mas é preciso que ele seja atingido quando possível e necessário no plano do real e não da cabeça; o que protege é a ação e não as idéias servem para orientar e não para acelerar. Esvaziar a cabeça quando estiver ansioso e confiar que de forma lenta se chegará a um ponto de proteção, e abrir a mão mentalmente de sua meta e objetivo por um tempo trará o equilíbrio.

“Mente acelerada é mente desequilibrada” Efraim (2005). Se depois de cuidar da respiração e de esvaziar a cabeça, não sentir melhor, busca-se remédios, pois eles ajudarão mais.

COMO TRATAR DA ANSIEDADE

Existem três tipos de remédios que podem ajudar a controlar e diminuir a ansiedade. Todos eles só podem ser vendidos sob prescrição médica, exigindo receita azul e, sendo de tarja preta, podem até causar dependência.

O primeiro tipo são os chamados ansiolíticos que são a dissolução da ansiedade, ou tranqüilizantes. Eles são substâncias que anestesiaram parcialmente a sensibilidade neuronal diminuindo a capacidade de excitação emocional. Em altas doses, são usados como pré-anestésicos. Podem ser usados para induzir o sono e combater o sintoma da ansiedade, mas não se mexe na sua origem, pois funcionam para diminuir o sintoma, porém, não resolvem o problema. São muito úteis quando a ansiedade está muito alta ou descontrolada, ou quando provocam insônia. Eles também têm a desvantagem de causar pequena dependência física e emocional, pois seu uso prolongado pode causar tolerância. Seus principais efeitos colaterais são sonolência, cansaço e fraqueza.

O segundo tipo de medicação corresponde a alguns antidepressivos, que têm dois efeitos sobre a mente humana: o primeiro age sobre os neurotransmissores cerebrais, pois ele aumenta o nível de energia psíquica fazendo com que a pessoa se sinta mais forte; também diminui a quantidade de preocupações e de medo, pois aumenta a percepção e a clareza que a pessoa tem fazendo com que ela se sinta mais segura e menos ansiosa; os antidepressivos são fascinantes porque, se forem acompanhados de uma boa psicoterapia, permitem que a pessoa diminua significativamente a ansiedade e se torne uma pessoa mais produtiva e bem resolvida.

O efeito seguinte é uma ação mais direta sobre a ansiedade não causa dependência física e há pouca tolerância; Eles podem causar alguma dependência emocional; não têm efeito imediato, assim demorando de duas a três semanas para produzirem efeito e devem ser tomados por um período mínimo de quatro meses; apresentam alguns efeitos colaterais principalmente nos 10 primeiros dias, dentre os quais uma pequena diminuição da libido e o retardo da ejaculação. O terceiro tipo de medicação diz respeito aos chamados de anti-psicóticos, que devem ser prescritos em casos mais graves, onde a ansiedade atinge picos altíssimos e estão associadas a doenças mentais mais graves, com alteração do pensamento e até do senso percepção, ou por estados desencadeados por drogas alucinógenas.

COMO CONTROLAR DA ANSIEDADE

Você tem sentido muitos dos sintomas listados anteriormente? Pois saiba que algumas mudanças de hábito simples podem ajudar você a driblá-los e a passar por essa fase de maneira mais leve.

1-Crie Uma Rotina - Crie uma rotina é importante para driblar a ansiedade durante o período de isolamento social. Por isso, determine horários para acordar, trabalhar, fazer atividades físicas, se alimentar e descansar.

Muitas vezes na ânsia de ser produtivo e não se sentir ocioso, acumulamos muita coisa para fazer isso gera confusão, segundo profissionais.

“Então, priorize aquilo que realmente vai fazer diferença nos eu dia e se conecte emocionalmente com cada tarefa. Lembre-se também de fazer pequenas pausas de 5 a 10 minutos a cada duas horas de trabalho ou de qualquer atividade intensa do dia a dia. Esse é o momento de pensar em você”.

2-Diminua a Auto-cobrança - Use esse novo cenário para repensar algumas coisas em relação a sua rotina. Que tal aproveitar para diminuir a auto-cobrança? Ninguém consegue dar conta de tudo o tempo todo. “É preciso abrir mão de algumas coisas nesse momento. Aceite que casa não vai estar completamente organizada sempre, nem o trabalho completamente entregue, nem você estará sempre bem. Tem dias que vamos produzir mais, outros menos. E está tudo bem”, afirma a especialista. É muito importante também exercitar a positividade. Valorize as coisas boas do seu dia e aproveite para agradecer.

3-Cuide de você e da sua alimentação - “O auto-cuidado é fundamental para lidar com as mudanças desse momento.” Procure cuidar do corpo, das unhas, dos cabelos, fazer sua maquiagem – se você gosta fazer a barba, usar perfume como estava acostumado. “Desta forma, você sinaliza para o cérebro que você está vivo, ativo, e, portanto, produtivo”. Esse comportamento leva em conta também planejamento nutricional. É preciso mais do que nunca prezar pelos alimentos saudáveis, ricos em frutas, verduras e fibras. O alimento é nosso combustível e deve ser de qualidade, pois a alimentação inadequada prejudica a saúde, a memória, e, muitas vezes, a capacidade de decisão.

4-Faça meditação - A meditação pode ajudar acalmar, sendo uma grande aliada no combate á ansiedade, ao stress e aos problemas para dormir. Faça exercícios de

respiração e relaxamento com frequência, isso contribui para um sono de qualidade, aconselham os especialistas.

5-Pratique exercícios físicos - Evite adiar as atividades físicas. Elas são responsáveis por diminuir a ansiedade e o stress, além de melhorar a qualidade do sono e a concentração. E o melhor da para praticar exercícios físicos dentro de casa. Adaptabilidade é competência essencial para esse cenário. Movimentar-se é muito importante nesse momento. Não é bom trocar o sofá pela cama durante o dia todo. Mais importante se exercitar dentro das suas condições e capacidade físicas, aconselha profissionais da saúde.

6-Consuma informações de forma equilibrada - Estar informado é importante, mas evite o excesso de informações. Determine um horário do dia para abrir os sites de notícias, as redes sociais e para assistir aos noticiários “Ficar acompanhando a cada minuto as notícias serve apenas para aumentar os níveis de ansiedade e sentimento de desesperança. Procure as informações em lugares que sejam de confiança – por exemplo, órgãos competentes – e evite fazer isso durante a noite para prejudicar o sono”.

7-Vá à um “role” virtual com amigos e familiares - O período de isolamento social tem reconfigurado o nosso jeito de trabalhar e se conectar com as pessoas. Desse modo, ligações, mensagens e vídeo chamadas podem amenizar a distância e estreitar os laços. Aproveite o momento para promover encontros virtuais com seus familiares, amigos, colegas de trabalho ou pessoas da sua vizinhança. Troque experiências, cante, dance com eles e não deixe de demonstrar afeto para sua rede de relações.

8-Inclua crianças - Assim como para nós, as crianças também estão passando por mudanças importantes. A rotina delas foi alterada e isso já é causada de stress e necessidade de adaptação “É necessário criar uma rotina para a segurança emocional dos pequenos. Determine hora para dormir, acordar, comer, brincar, fazer atividades da escola e realizar atividades acalmando – meditar, observar o céu”, orienta os profissionais. Nas horas vagas, aproveite para fazer uma receita juntos, plantar uma flor, brincar com um jogo de tabuleiro, desenhar, contar história, criar personagens e socializar virtualmente como vovó e o vovô. Além de ajudar na saúde mental, esses momentos proporcionam muito aprendizado. E lembre- se: caso os sintomas se tornem recorrentes e/ou mais intensos, procure a ajuda de um

profissional. Durante a pandemia, muitos psicólogos e terapeutas têm aproveitado para atender os pacientes virtualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo principal querer destacar o quanto as pessoas tem desenvolvido nesses tempos de pandemia, ansiedade e depressão. Como conhecer estas necessidades e qual a importância de nos adaptarmos diante destes desafios. É preciso falar mais sobre saúde mental, conhecer como ela se desenvolve e qual forma de tratá-las.

É importante destacar que nesses tempos de medo e bombardeio de informação sem nossa permissão está causando varias doenças em nosso sistema físico e mental. Assim estamos tendo que nos medicar por descuido nosso, sem contar que na maioria das vezes estamos sendo medicados de maneira errada, e assim prejudicando cada vez mais nosso viver. Por isto é importante fazer uma leitura dinâmica sobre possíveis diagnósticos e sem medo buscarmos apoio de profissionais que nos ajudem a cuidar com conhecimento e acolhimento de nossa saúde mental.

REFERÊNCIAS

Organização Mundial da Saúde (OMS). CID – 10 – Classificação Internacional de Doenças, décima versão. Genebra: organização Mundial de Saúde; 1992.

BARABANI, Marcelo. (2003). **Informação demais e mal-administrada faz mal.** (Folha de São Paulo – Equilíbrio – 3/7/2003

[HTTP://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/julho2003/clipping030703folha.html](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/julho2003/clipping030703folha.html)

Acesso em 17 mar.2007, às 15h01 min.

BRAGA, Dr. Ryon. (2006). **O Excesso de Informação – A Neurose do Século XXI.**

Disponível em [HTTP://www.mettodo.com.br/pdf/oexcessodeinformacao.pdf](http://www.mettodo.com.br/pdf/oexcessodeinformacao.pdf)

Acesso em 20 de agos. 2007, às 21h04min.

EFRAIM, Dr. Issac. (2005^a). **Ansiedade e Seus Transtornos.** Disponível em

[HTTP://www.ansiedade.com.br/ansiedade/index.html](http://www.ansiedade.com.br/ansiedade/index.html)

Acesso em 21 agos. 2007, às 22h29min.

EFRAIM, Dr. Issac. (2005^c). **Como tratar da Ansiedade.** Disponível em

[HTTP://www.ansiedade.com.br/ansiedade/tratar.hotml](http://www.ansiedade.com.br/ansiedade/tratar.hotml)

Acesso em 21 agos. 2007, às 22h40min.

EFRAIM, Dr. Issac. (2005^e). **Como diminuir a ansiedade?** Disponível em

[HTTP://www.ansiedade.com.br/ansiedade/diminuir.html](http://www.ansiedade.com.br/ansiedade/diminuir.html)

Acesso em 21 agos. 2007, às 22h50 min.



TDAH: CONHECER PARA MELHOR CONVIVER

Maria Aparecida Lopes de Moraes

Formada Pedagogia com Pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora e Deficiência Auditiva.
E-mail: mlopesdemoraes7@gmail.com

RESUMO

A pesquisa a ser realizada tem por objetivos específicos “Deficit de atenção e hiperatividade em crianças na fase de aprendizagem”. Na realização deste trabalho, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica, com a utilização de livros, revistas e internet. Abordou sobre os seguintes problemas: O que é TDAH? Como o professor e a família podem trabalhar com as crianças que apresentam este transtorno? Qual o papel do psicopedagogo neste processo. O TDAH está associado a comprometimentos acadêmico, social e profissional, mas é na escola que evidencia as características da TDAH. A importância da avaliação diagnóstica para o tratamento da criança. O portador do deficit de atenção e hiperatividade (TDAH) pode ser inteligente, criativo e talentoso, porém não consegue realizar todo seu potencial em função do transtorno.

INTRODUÇÃO

Na idade escolar, a criança portadora do TDAH demonstra com mais nitidez as características desse transtorno. O pedido de encaminhamento da criança, normalmente é feito pelo professor a um profissional da saúde capacitado, para ser feito o diagnóstico, por sua convivência diária com a criança ele percebe e analisa os problemas e suas necessidades.

O educador possui papel fundamental no diagnóstico da TDAH, as dificuldades no processo de aprendizagem ficam mais evidentes no contexto escolar pelo fato de ser o professor o sujeito, dentro das normas escolares, que estabelecem metas e objetivos para cada etapa do aprendizado.

Na escola nos anos iniciais a criança vai demonstrar características que definem o seu transtorno como: dificuldade em se concentrar; falta de envolvimento movimenta-se constantemente na sala de aula, conversa o tempo todo e não fixa sua atenção apresentando distúrbio viso-perceptivo.

Portanto, a função do educador como agente mediador entre sujeito aluno e o objeto do conhecimento e de traçar caminho que o indivíduo deve percorrer para facilitar o seu desenvolvimento funcional que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas.

As dificuldades em geral vêm de causas diferenciadas, como por exemplo: de que existe uma ligação entre o nível cultural da criança e suas dificuldades, as maneiras de ensinar do professor, ou a empatia da criança com seu professor. “*O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que essa criança é irresponsável ou rebelde, pois em um dia pode estar produtiva e participante, mas no dia seguinte simplesmente não prestar atenção a nada e não levar a cabo os deveres. Acaba por atrair bastante atenção do professor, mas uma atenção um tanto negativa. Isso pode causar desacertos em sala de aula, já que as outras crianças perceberão o ‘clima’ e poderão se interessar mais no embate entre professor e aluno ‘problemático’ do que em suas tarefas*” (SILVA, 2009, p. 70).

A importância do trabalho de conclusão do curso é conhecer o TDAH e suas causas na criança e verificar estratégias que os educadores podem utilizar visando o desenvolvimento da criança em seu convívio social.

NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

Os conceitos de “dificuldades de aprendizagem” têm sido definidos de diversas formas ao longo da história. Termos como distúrbios de aprendizagem, dislalia, dislexia, disgrafia, entre outros, são utilizados tanto por especialistas da área da saúde como por especialistas da área da educação, para diagnosticar situações frequentemente coincidentes.

“No campo das dificuldades de aprendizagem, o que importa não é considerar apenas o potencial intelectual demonstrado pelo sujeito no momento do exame, mas também o potencial que possui e não pode usar. Neste sentido, somente estudando a singularidade do sujeito podemos compreender o sentido do sistema escolar” (BOSSA, 2002, p.23).

A aprendizagem, portanto, não se transmite por hereditariedade, ela é um processo pessoal, depende do envolvimento de cada um, do seu esforço e da sua capacidade. Além de ser um processo pessoal, é gradual, aprende-se aos poucos e cada um dentro do seu ritmo. O principal agente da aprendizagem é a atividade (processo dinâmico e ativo) daquele que aprende, e esta depende do interesse, da disposição e das necessidades de cada indivíduo, é um processo contínuo ao longo

de toda a vida. “Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Na discussão que Bossa (1994) faz sobre esta questão, ela traz a opinião de Souza (1995) que aponta ser possível que sérios conflitos bloqueiem as possibilidades de a criança usar seu potencial intelectual na hora do exame.

Em seu trabalho intitulado “Pensando a inibição intelectual”, a autora demonstra como, muitas vezes, o impedimento de um bom desempenho intelectual está vinculado a problemáticas afetivas. Para Bossa, no entanto, não é suficiente ter uma grande inteligência para fazer uma boa aprendizagem escolar.

Sabe-se que os alunos não são todos iguais no que diz respeito às aptidões, mas não se podem atribuir todos os insucessos escolares a influências debilitadas externas, de origens familiar, social ou socioeconômica. Tais influências devem ser reconhecidas, mas igualmente analisadas e discutidas.

O QUE É TDAH E SUAS CAUSAS NA CRIANÇA

Os transtornos hipercinéticos tiveram seu início no século XIX, na área da medicina, desde então vem sofrendo alterações. Segundo Rohde; Benczik (1999, p. 39), as primeiras referências aos transtornos hipercinéticos apareceram na literatura médica durante a metade do século XIX.

Segundo este mesmo autor, na década de 40 houve a designação “lesão cerebral mínima”, que já em 1962, foi modificada para “disfunção cerebral mínima”, pois se percebeu que o DDA referia-se mais a uma disfunção em vias nervosas do que a uma lesão nata.

Depois, outras definições como síndrome da criança hiperativa, distúrbio primário da atenção, distúrbio do deficit de atenção com ou sem hiperatividade, foram aparecendo para descrever o mesmo quadro clínico que, hoje, o CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) classifica como transtorno hipercinético e o DSM-IV (Diagnóstico e Manual Estatístico, edição dos Distúrbios mentais da quarta Associação Psiquiátrica

Americana,1994) denomina como Transtorno de Deficit de Atenção/ Hiperatividade (ROHDE et al., 2000).

O portador do deficit de atenção e hiperatividade (TDAH) pode ser inteligente, criativo e talentoso, porém não consegue realizar todo seu potencial em função do transtorno, que está frequentemente associado a comprometimentos acadêmico, social e profissional, segundo o que já vimos. “O TDAH na infância, dos 6 aos 10 anos, em geral, se associa a dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Os portadores não conseguem realizar os vários projetos que planejam e são tidos como "avoados", "vivendo no mundo da lua", geralmente "estabanados" e com o "bicho carpinteiro". Muitas crianças tem um comportamento desafiador e opositivo associado, não respeitam limites e enfrentam ativamente os adultos” (ARAUJO, 2003).

No TDAH a criança apresenta dificuldade em discriminar a direita da esquerda, em orientar-se no espaço, em fazer discriminações auditivas e em elaborar sínteses auditivas. Apresenta também alterações de memória visual e auditiva. *“A difícil aprendizagem na escola agrava a hiperatividade: se a criança não prospera em seus afazeres, fica desmotivada e com a sua auto-estima abalada, sentindo frustração, ocasionando intensa excitação e intensa raiva, até mesmo maiores que as das crianças comuns”* (ARAUJO, 2003).

A criança com dificuldades de aprendizagem como sendo aquela que pode apresentar problemas de atenção, de memória, problemas visuais, auditivos, cognitivos, psicológicos e emocionais, é diferente das crianças com deficiência mental.

SINTOMAS DO TDAH EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A criança com dificuldades de aprendizagem como sendo aquela que pode apresentar problemas de atenção, de memória, problemas visuais, auditivos, cognitivos, psicológicos e emocionais, é diferente das crianças com deficiência mental. Podemos citar alguns sintomas e características do TDAH, conforme Araujo (2003):

TDAH tipo desatento - a pessoa deve apresentar, pelo menos, seis das seguintes características:

- Não enxerga detalhes ou comete erros por falta de cuidado;
- dificuldade em manter a atenção;
- parece não ouvir quando se fala com ela;

- dificuldade em organizar-se;
- evita/não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado;
- freqüentemente perde os objetos necessários de uma atividade;
- se distrai com facilidade;
- esquecimento nas atividades diárias.

TDAH tipo hiperativo/impulsivo - a pessoa deve apresentar, pelo menos, seis das seguintes características:

- inquietação, mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira;
- dificuldade em permanecer sentada;
- ocorre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente (em adultos, há um sentimento
- subjetivo de inquietação);
- dificuldades de engajar-se numa atividade silenciosamente;
- fala excessivamente;
- responde perguntas antes de serem formuladas;
- age como se fosse movida a motor; (sic)
- dificuldades em esperar sua vez;
- interrompe conversas e se intromete.

Outras características - podem aparecer junto com as descritas ou no lugar delas:

- dificuldade em terminar uma atividade ou um trabalho ficar aborrecida com tarefas não estimulantes ou rotineiras
- falta de flexibilidade (não saber fazer transição de uma atividade para outra)
- imprevisibilidade de comportamento
- não aprender com os erros passados
- percepção sensorial diminuída
- problemas de sono
- difícil de ser agradada
- agressividade
- não ter noção do perigo
- frustrar-se com facilidade

- não reconhecer os limites dos outros
- dificuldade no relacionamento com colegas
- dificuldades nos estudos

CAUSAS DO TDAH

Segundo o site Banco de Saúde, TDAH é uma disfunção crônica, herdada na grande maioria das vezes e em menor grau há fatores do meio ambiente que podem estar relacionados ao TDAH:

- A nicotina de cigarros fumados pela mãe gestante bem como bebidas alcoólicas consumidas, podem ser causas significativas de anormalidades no desenvolvimento cerebral.
- Crianças expostas ao chumbo entre 12 e 36 meses de idade pode ser outro fator.
- Problemas neonatais como falta de oxigênio, traumas obstétricos, rubéola intra-uterino, encefalite, meningite pós-natal, subnutrição e traumatismo craniano são fatores que também podem contribuir para o surgimento do TDAH.

DIAGNÓSTICO DO TDAH

Segundo Araujo (2003), o distúrbio apresenta os mesmos comportamentos crônicos por um período de tempo de no mínimo seis meses, que devem ocorrer antes dos sete anos de idade. O médico psiquiatra observa o comportamento social da criança, suas atividades na escola e no lar, as influências do meio em sua conduta. E realiza exames complementares, tais como exames de sangue, avaliação da visão e audição, exames neurológicos e de imagens para descartar diagnósticos diferenciais.

TRATAMENTO DO TDAH

O tratamento do TDAH deve ser multimodal, através da combinação de medicamentos, orientações aos pais, professores além da psicoterapia, conhecida com Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) que envolve um conjunto de técnicas e estratégias terapêuticas com a finalidade de mudança de padrões de pensamento.

O psiquiatra é o profissional qualificado para fazer o diagnóstico, diante da dificuldade em diagnosticar, ele necessitado de uma equipe multidisciplinar para auxiliar. Nos estágios avançados de TDAH, os especialistas indicam o uso de

medicações (metilfenidato, imipramina, nortriptilina, bupropiona, clonidina e outros), como tratamento do comportamento que possa diminuir a desatenção.

SISTEMA NEUROBIOLÓGICO CEREBRAL

O transtorno do déficit de atenção tem sua origem no funcionamento alterado do sistema neurológico cerebral, comprovados por estudos. O que significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas de neurotransmissores, apresentam-se alteradas no interior dos sistemas cerebrais, que são responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e atividade física e mental, sendo uma disfunção e não uma lesão, mas altera o comportamento humano.

O cérebro que apresenta TDAH e o cérebro que não apresenta TDAH, na sua aparência e formato são exatamente iguais. Essa diferença está no mínimo dos circuitos cerebrais que são movidos e organizados pelos neurotransmissores, que seriam os combustíveis que alimentam, modulam e fazem funcionar todas as funções cerebrais.

A compreensão do componente neurobiológico no funcionamento do TDAH trouxe revolução para o tratamento desse transtorno, mudando a forma de pensar sobre todo o processo de seus portadores. Na década de 90, a eficácia nos tratamentos com medicamentos obtiveram uma grande melhora na qualidade de vida dos pacientes.

Os avanços no sentido de definir a anatomia e a bioquímica dos cérebros TDAH, em termos científicos foram intensas, demonstrando que esse transtorno, não depende da vontade do paciente, sua capacidade moral para se comportar, ter interesse pelo mundo ao seu redor, ou de ter sucesso na vida profissional, afetiva ou social.

A potencialidade, a habilidade e a competência, para ser desenvolvida necessitam de um tratamento adequado para os portadores de TDAH serem inseridos na sociedade. Mudando desta forma o conceito atribuído de “marginalidade social”, apesar de muitos viverem realmente à margem da sociedade.

O transtorno quando não diagnosticado e tratado na infância cria sentimentos de culpa e de incompetência na vida adulta, principalmente quando esses adultos ignoram a existência dos seus problemas.

A dificuldade maior nos três casos e de convivência seja pela intolerância que estabelece pela ansiedade ou culpa pela falta de disciplina em concluir seus trabalhos ou em executar.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM (FONSECA, 1995)

Segundo Fonseca (1995), que denotam as dificuldades de aprendizagem como uma alteração patológica diagnosticável nos alunos. Sua definição compreende o seguinte conteúdo: *“Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que refere um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, considerada são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devido a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na autorregulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem. As mesmas ocorrem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socioemocionais) ou influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficientes ou inapropriada instrução, etc), elas não são o resultado dessas condições”* (FONSECA, 1995, p. 71).

Dentro da etiologia e epistemologia das dificuldades de aprendizagem, para Fonseca (1995), a criança possui, no plano educacional, um conjunto de condutas significativamente desviantes em relação à população escolar em geral. Trata-se de uma criança normal em alguns aspectos, mas desviante e atípica em outro. *“Uma criança com dificuldades de aprendizagem é caracterizada por: manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar; apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem; apresentar ou não uma disfunção de perturbações emocionais ou de privação sensorial (visual e auditiva); evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspectos de comportamentos e problemas no processamento da informação, tanto nos níveis receptivo, integrativo e expressivo”* (FONSECA, 1995, p. 80).

O autor refere-se ao aluno em situação de fracasso escolar como um indivíduo que não apresenta condições necessárias para acompanhar o ensino regular juntamente com as outras crianças da mesma idade cronológica.

As principais características das crianças em situação de fracasso escolar, segundo a literatura, compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética etc., independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento, como: saúde,

envolvimento familiar estável, oportunidades socioculturais e educacionais, afirma Fonseca (1995).

MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM (VYGOTSKY 1996)

Segundo Vygotsky (1996), a criança não poderia ser comparada a uma folha de papel em branco que vai sendo preenchida no decorrer de sua vida, mas seu crescimento desenvolve-se a partir de seus primeiros contatos com o mundo exterior, através dos órgãos do sentido.

Essa relação homem, mundo, de acordo com o autor, é mediada através de sistemas simbólicos, que dá ênfase ao papel do meio social no desenvolvimento cognitivo da criança. Sua teoria mostra um caráter histórico-cultural ou sociocultural: ela entende a criança como um ser capaz, que se desenvolve através das relações sociais e da interação com o seu meio.

O vínculo com o meio e com as outras pessoas é o ponto essencial e peculiar dos estudos de Vygotsky (1993). Para ele, aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, desenvolve atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente, e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Resumindo, para Vygotsky, (1993), o desenvolvimento dá-se de "fora para dentro" e não de "dentro para fora".

O adulto não só está ligado ao meio ambiente assim como ele próprio produto dele. Seu âmago se encontra nas condições ambientais. Dessa forma, para Vygotsky (1993), podemos entender que o aluno é produto daquilo que o educador, os pais e as pessoas mais experientes do que eles desejam que seja.

Assim podemos ver que o aprendizado acontece muito antes da imersão da criança na instituição educativa. As experiências anteriores ao período escolar correspondem à sua história anterior de aprendizagem, altamente relevante para a construção do conhecimento, visto que a maioria das crianças chegam à escola sabendo falar e agir conforme situações diversas, além de se utilizar uma complexa coleção de qualidades.

Portanto, a função do educador como agente mediador entre sujeito aluno e o objeto do conhecimento, interferindo na zona de desenvolvimento proximal, a qual se refere, *"ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas"* (VYGOTSKY, 1993, p. 60).

Assim, a função da educação institucionalizada é transformar o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, em nível de desenvolvimento real amanhã, num processo de avanços contínuos.

A ação educativa pautada na concepção sociocultural requer um trabalho dialogado, porque é por meio da abertura de espaços para uma maior interação interpessoal, diálogos, discussões, questionamentos e compartilhamento de ideias, experiências e valores, que se torna possível a construção de um novo olhar e de uma nova postura das instituições frente à educação e ao desenvolvimento dos alunos.

ESTRATÉGIAS PARA O DOCENTE (GOMEZ 2009)

Problemas de aprendizagem são erroneamente apresentadas como TDAH, na verdade ele é um distúrbio de realização. Crianças que apresentam o TDAH conseguem progredir em seu ensino aprendizagem, porém apresentam dificuldades na escola, porque não conseguem se concentrar no que está sendo estudado.

Nas escolas, as crianças que possuem este transtorno, tem uma inteligência média ou acima da média, Smith e Strick (2001). Apesar de apresentar esta inteligência média ou acima, as crianças com TDAH tem alguns problemas em seu processo de ensino aprendizagem, ligados aos desvios das funções do sistema nervoso central, propiciando dificuldades na percepção, conceitualização, linguagem, memória, controle da atenção, função motora e impulsividade.

A impulsividade da criança com TDAH é anormal: não consegue parar de mexer nas coisas, diz coisas fora de hora, mesmo sabendo que não deveria falar.

Os impulsos causam constantes conflitos com os pais, colegas e professores, como a mudança emocional é apresentada pela irritabilidade, pela agressividade e pelo choro. Muitas vezes entra em pânico por motivos tolos. Algumas são retraídas, inibidas e frustram-se com facilidade; são incapazes de concentrar-se na ação; perdem o interesse quando utilizam materiais que exigem esforços de conceitos.

No ambiente escola que aparece, mais claramente, as manifestações de hiperatividades nas crianças. “A criança não consegue ler, pois apresenta um problema de abstração, tem problema de coordenação visomotora e perceptivos-motores, além de apresentar problemas na escrita e no desenho”. “..É considerada desajeitada, sem equilíbrio e sem ritmo, ou seja, sua coordenação, no geral, é deficitária”, segundo o Banco de saúde.

A criança com TDAH apresentam grande possibilidade de repetência, segundo os problemas apresentados anteriormente, gerando evasão do contexto escolar, por apresentar um baixo rendimento e problemas emocionais e de relacionamento.

Os três fatores que pode distinguir um hiperativo de um aluno com distúrbios leves de atenção são: contínua agitação motora; impulsividade; impossibilidade de se concentrar. Porém estas atitudes do aluno devem ser observadas pelo menos seis meses e se são atitudes constantes.

Os professores ao trabalhar com alunos diagnosticados ou que apresentam este problema de hiperatividade, necessita ter muita paciência e disponibilidade, pois eles precisam atenção especial. A criança com TDAH muitas vezes possui baixa autoestima.

O sucesso depende de diversas intervenções e da organização para a execução de trabalhos escolares. As crianças com TDAH podem permanecer na classe normal, com pequenos ajustes na sala, como a utilização de um auxiliar ou programas especiais a serem usados fora da sala de aula. As crianças com problemas mais sérios exigem salas de aula especiais.

Os professores precisam definir as etapas a ser trabalhadas, para organizar e estruturar sua sala de aula, para que as crianças com TDAH possam progredir em sua aprendizagem. A sua compreensão do quadro da disfunção é importante para saber como lidar, pois cada criança reage de forma diferente. A importância em ter um programa de reforço baseado em ganhos e perdas, que deve ser parte integrante do trabalho de classe. A avaliação do professor deve ser frequente e imediata. Além de que o mesmo deve ter conhecimento do conflito incompetência X desobediência e aprender a discriminar entre os dois tipos de problemas.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O TDAH

As dificuldades que as crianças com TDAH apresentam é através da prática em sala de aula que o professor percebe as manifestações deste transtorno, e estas manifestações precisam permanecer por um período de seis meses.

Conforme Motta (2005) “Uma grande maioria das crianças com TDAH pode permanecer na classe normal, com pequenos ajustes na sala, como a utilização de um auxiliar ou programas especiais a serem usados fora da sala de aula”, como foi apresentado nos capítulos anteriores diversas estratégias poderão ser utilizados no trabalho com estas crianças.

O tratamento do TDAH deve ser feito de forma interdisciplinar, é necessário que se trabalhe em conjunto, pais, professores, terapeuta e o psicopedagogo. Existem algumas intervenções que podem ser utilizadas pelo psicopedagogo junto ao aluno de TDAH, como: “**Jogo com regras**: Através dos jogos, a criança deverá submeter-se às regras e normas, onde poderá desenvolver suas habilidades, seu raciocínio, autoimagem, tolerar frustrações, saber ganhar ou perder, saber esperar sua vez, planejar uma situação, aprender a ouvir, etc. **Psicodramas**: Através dos diálogos e da troca de papéis, a criança pode desenvolver algumas habilidades, e o psicólogo servirá como espelho, onde a criança poderá ver com mais clareza ser jeito de ser. **Atividade corporal cinestésica**: O relaxamento associado ao controle da respiração, ouvir silenciosamente uma música relaxante ou mesmo a massagem corporal são medidas úteis para reduzir a tensão dos músculos do corpo e trazer a atenção da criança para si mesma, fixando-se em si mesma e promovendo maior centralização. **Uso de sucata**: O uso de sucata para as crianças com TDA/H é muito bom, pois elas podem utilizar sua criatividade, podem criar e formar novos materiais” (STROL, 2010, p. 3).

O Psicopedagogo na atuação depende dos coordenadores e docentes para levantar dados na rotina escolar do aluno, como seu rendimento nas disciplinas, organização, interesse, comportamento em sala de aula e em outras atividades em que participa e também, o seu relacionamento com colegas e professores.

É importante ser considerado a metodologia da escola, além do levantamento de dados junto aos professores e coordenadores e seu trabalho junto ao aluno com o TDAH no processo da aprendizagem. O profissional poderá orientar o professor na sua atuação em sala de aula, para buscar perspectivas reais.

A criança portadora desse transtorno tem seu desempenho escolar comprometido devido à realização incoerente de tarefas, desatenção, e problemas de procedimentos em sala de aula, acarretando em perda de mérito por participação e comportamento.

O professor deve ter conhecimento sobre TDAH para facilitar a participação do aluno em sala de aula, buscando um resultado satisfatório, evitando o desgaste emocional e respeitando o limite do aluno. As tarefas devem proporcionar desafios e emoções, jamais punições, mesmo que seja exaustiva, evitando tarefas que lhe exijam concentração e tempo.

Para o atendimento destas crianças que possuem o TDAH é preciso traçar estratégias, planejando um horário no qual as aulas sejam divididas em períodos. As atividades devem apresentar riquezas de detalhes para facilitar sua execução.

O aluno desta forma poderá planejar o tempo e visualizar a ordem que segue as diferentes aulas e atividades propostas, ajudando na sua orientação temporal e espacial.

Os trabalhos a serem realizados devem ser apresentados para eles de forma clara e concreta. As instruções destes trabalhos devem ser na forma verbal e escrita, fazendo com que eles repitam estas instruções, garantindo que eles tenham interiorizado-as.

O planejamento e seus horários estipulados ou combinados, não devem sofrer alterações, pois as crianças têm dificuldade com mudanças na sua rotina, por isso deve-se tentar seguir o horário planejado, caso tenha que ocorrer qualquer alteração é necessário que esta criança seja avisada com antecedência, para que ela esteja preparada.

A forma de apresentar uma tarefa faz toda diferença, que seja feita de forma dividida, tarefas longas podem frustrar a criança, pois podem ter a ideia que é algo que não conseguem fazer, por exemplo:

A importância da leitura feita pelo professor, relacionadas aos conteúdos que seguirem, assim teremos a atenção da criança para em seguida introduzir o tema, devendo sempre fugir de atividades monótonas e repetitivas.

As aulas interdisciplinares são ricas e atingem resultados satisfatórios, facilitando a compreensão e continuidade das atividades, utilizando de material de apoio e visual concreto.

Provas e avaliações devem ser elaboradas com linguagens visuais, criativas com textos de apoio, e devem ser aplicadas no momento certo ou por exigência da instituição e as tarefas de casa também não devem ser extensas.

A capacidade de brincar deve ser estimulada em sala de aula podendo usar jogos, que auxilia o respeito às regras, esperar a sua vez, conduzir-se com ordem, parar uma ação impulsiva, etc.

As crianças com esta dificuldade de atenção são pouco observadoras e têm dificuldades para interpretar regras sociais. É necessário ajudá-las a se auto-observar e estimular a observação dos outros, por exemplo: fixar-se em seu colega, pensar porque a incomodou quando ele fez alguma coisa, a aprendizagem desta

criança acontece com maior facilidade por meio da linguagem visual que pela via auditiva.

Trabalhando suas curiosidades, seu interesse pela natureza e meio ambiente, usando como ferramenta computadores e aparelhos eletrônicos, ela mostra grande capacidade e energia quando algum tema chama a sua atenção. A complexidade do aprender leva a reconhecer a importância do envolvimento de todos e analisando a aprendizagem no contexto escolar, familiar; e no aspecto afetivo, cognitivo e biológico.

“...as crianças que apresentam dificuldade de atenção são muito suscetíveis ao ambiente familiar. A família pode ajudar a criança com TDAH, proporcionando um ambiente de atenção e de estabilidade. *“Sentir-se querida e aceita é fundamental para todos os seres humanos. Nas crianças com TDAH devemos elogiar e estimular seus esforços, para que se sintam valorizadas. Deve-se evitar que a relação com seu filho esteja centrada nas recriminações e castigos, na crítica e comentários negativos. A criança com problema de atenção precisa saber com precisão quais comportamentos são aceitáveis e quais não são. Deve-se tentar aprovar, alentar, motivar e aplaudir mais que castigar e corrigir. Estas crianças têm dificuldade de se organizar, por isso a importância da família na orientação da organização dos horários e das atividades”* (GOMEZ, 2009 p. 87).

Não é fácil lidar com a convivência nestes casos. Existem muitas regras que podem ajudar. No entanto, algumas vezes a situação foge do controle e a vida familiar torna-se difícil para todos os membros. Nestes casos é conveniente recorrer a ajuda profissional. A terapia familiar é de grande utilidade nestas ocasiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) reflete na vida da criança e do adolescente prejudicando a adaptação ao ambiente acadêmico, relações interpessoais e desempenho escolar.

Na escola nos anos iniciais a criança vai demonstrar características que definem seu transtorno como: dificuldade em se concentrar; falta de envolvimento nas atividades; movimentação na sala de aula; conversas paralelas; desatento e apresentando distúrbio viso-perceptivo.

Existe a necessidade de profissionais especializados, neste contexto, para auxiliar este aluno no desempenho e no processo de ensino-aprendizagem, dependendo

do conhecimento do professor em técnicas que possa auxiliar no seu desenvolvimento, sendo necessário que o aluno aprenda técnicas específicas para diminuir suas dificuldades e de orientação a família na forma de interagir com eles.

O TDAH é um transtorno que se evidencia no contexto escolar, mediante as atitudes e os comportamentos. O professor precisa conhecer este transtorno, suas causas e estratégias de ensino que proporcione ao aluno um ambiente que o estimule e o desenvolva. A definição do diagnóstico, quando mais cedo acontecer, facilitará o trabalho do docente na elaboração das suas estratégias de mediação.

O processo deve-se almejar a totalidade do aluno, que contribua para o seu crescimento e autonomia, através de seleções de informações que estimule a aprendizagem considerando os seus conhecimentos prévios, elementos que facilitaram ao professor elaborar e organizar suas estratégias de trabalho, na busca de resultados positivos respeitando as limitações cognitivas do aluno.

A equipe escolar tem um papel importante neste processo de inclusão apoiando o professor, dividindo com ele esta responsabilidade, revendo suas concepções e paradigmas, voltadas a educação, para melhor acolher este aluno.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M e SILVA, S. A. P. dos S. – **Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores**, www.efdeportes.com/ revista Digital - Buenos Aires - Año9 - N° 62 - Julio de 2003, acesso em Janeiro /2018.

BOSSA, NADIA A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **O que é aprender? In: Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda: manual de orientação para pais e professores**. Equipe Cultural. Edição MMIX, 2009.

MOTTA, IRIS, RISUENO, A., **Transtornos específicos de aprendizagem**. Editorian Bonum, Buenos Aires, 2005, pág.. 59 in Dificuldades de aprendizagem, grupo cultural.

ROHDE e BENCZICK, **Necessidades Educativas com Crianças com Dificuldades de Aprender**. Rio de Janeiro. 1 999

RODHD, L. A P. BENCZIK, E. B. P. **Atenção hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SMITH,C.; STRICK,L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. 1ª ed. Ed. ArtesMédicas, 2001

SOUZA, A.S.L. **Pensando a inibição intelectual. Perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

STROH, J.B. **TDAH – Diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. Construção Psicopedagógica**. Vol.18 no.17 São Paulo: dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996

_____. In Kohl, Marta. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. Série: Pensamento e ação no magistério**. São Paulo: Sicipione,1993



MICROCEFALIA: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

Fabiana Alves Rodrigues

Formada Pedagogia e formada em Letras, com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Terapia em Sala de Aula.

E-mail: byalves@hotmail.com

RESUMO

A educação e intervenção especializada, como sabemos é promotora de crescimento, uma vez que permite revelar os direitos da criança a nível do ser, do pertencer, do crescimento em si e do ser ouvido. Objetivo: Explorar à questão do risco social estabelecido para crianças e suas famílias no acesso eficaz, flexível e individualizado à educação, considerando todos os recursos e apoios disponíveis. Desenvolvimento: Foi realizado uma revisão bibliográfica da literatura, acerca da temática de pesquisa. Foram consultadas fontes atuais e relevantes em bases de dados nacionais sobre os limites e possibilidades de educação para crianças com microcefalia. Resultados: Foi constatado que, numa primeira abordagem, faltavam algumas informações consideradas relevantes e imprescindíveis para o conhecimento e o desenvolvimento do aluno com microcefalia e para a implementação de estratégias de intervenções eficazes. Conclusão: Há uma necessidade significativa de se dar ênfase a questões médicas e de saúde, bem como, a necessidade de investigar à articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educacional, a fim de se dar oportunidades de diálogo e tomada de decisões partilhada.

INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos da Criança, proclama que os direitos fundamentais do homem, estão na dignidade e no valor da pessoa. *“Estes direitos favorecem o progresso social, bem como, contribui para a promoção de melhores condições de vida. Desta forma, acreditamos que o tema da educação continua atual e pertinente, especialmente por atender o postulado por esta convenção faz o*

seguinte apelo: para todas as crianças Saúde, Educação, Igualdade e Proteção” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF, 1999).

Há uma necessidade significativa de se proporcionar às crianças com riscos sociais estabelecidos, bem como e às suas famílias, um acesso eficaz, flexível e individualizado à educação. Também há necessidade de se considerar todos os recursos e apoios disponíveis para o alcance deste objetivo. *“Se deve ter em mente que a tragédia da vida não é não poder alcançar seus objetivos, a tragédia da vida é não ter nenhum objetivo a alcançar. Não é uma calamidade morrer sem poder realizar nossos sonhos, mas é uma calamidade não sonhar. Não é um desastre ser incapaz de conquistar um ideal, mas é um desastre não ter um ideal a conquistar. Não é uma desgraça não poder alcançar as estrelas, mas é uma desgraça não ter estrelas a alcançar. O pecado não é falhar, mas sim não tentar o suficiente” (MAYS, 2011 p. 29).*

Em vista de se alcançar estes objetivos, acreditamos que seja necessário um longo percurso e empenho na procura da eficácia de intervenção, a fim de se obter o consequente sucesso na qualidade de vida da criança escolar e de sua família. “Desta forma, uma das premissas da “Intervenção Precoce” é um “processo integrado de atuação dos serviços da educação, da saúde, da ação social e dos parceiros envolvidos, que requer: a) O envolvimento da família; b) O trabalho de equipe; e o c) O Plano Individual de Intervenção” (SERVIÇO NACIONAL DE SAÚDE, 2017).

OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo deste trabalho foi explorar a problemática do foro neurológico – microcefalia – em crianças escolares, a partir de uma revisão de literature. No presente estudo, buscamos compreender em profundidade, os contextos e as estratégias ativas, num domínio tão específico de prestação de cuidados, ensino e aprendizagem. Acreditamos que eventualmente, o processo de educação possa ser significativo para estas crianças, à um nível de uma prática educativa que seja eficaz para todos aqueles que vivenciem situações semelhantes na experiência com microcefalia. A fim de buscarmos este processo educativo, entendemos que é muito importante o registro do “testemunho” (histórias de vida), de alguns dos agentes educativos que fizeram parte do percurso de vida desta criança.

A educação e intervenção especializada, como sabemos, é promotora de crescimento, uma vez que permite revelar os direitos da criança a nível do ser, do pertencer, do crescimento em si e do ser ouvido (SÁ, 2013). Ainda se acrescenta, o

fato de que tanto o professor do ensino regular, quanto o professor especializado, os técnicos de saúde e os assistentes operacionais, afiguram ser os promotores e facilitadores da criação de oportunidades de aprendizagens contextualizadas e de qualidade. Estas oportunidades de aprendizado estão inseridas nos contextos naturais da criança e nas rotinas das mesmas.

Os promotores/mediadores da articulação entre os diferentes serviços, uma vez que planejam a intervenção inserida nas rotinas da criança, estão dando forma à construção de todo um trabalho de planejamento entre a equipe de intervenção, família e diferentes técnicos. Acreditamos que apenas deste modo, é possível proporcionar múltiplas oportunidades de aprendizagem. As oportunidades de aprendizagem não se limitam à hora da intervenção específica de cada técnico, mas sim a um tempo/dia pensado, planejado e preparado, para que as diferentes competências de funcionamento de vida diária estejam em ação e interação.

Este trabalho se baseia na convicção de que a família, enquanto elemento natural e fundamental da sociedade, é o meio privilegiado para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular para o crescimento das crianças. A família se apresenta neste cenário como uma instituição promotora de igualdade de oportunidades. Vale ressaltar que quando falamos em igualdade, pretendemos expressar igualdade a nível de dignidade, algo que a sociedade tem por obrigação e dever legitimar enquanto sociedade democrática (SÁ, 2013). Desta forma, neste contexto, não há espaços para discriminação no que se refere a diferença entre aquilo que é padrão e a diversidade. É preciso considerar que o outro é igual a mim na sua total diferença e diversidade. Deste modo, a deficiência torna-se uma manifestação de diversidade, na qual a inclusão dos sujeitos portadores de deficiência é a passagem da individualização para a personalização.

Fundamentamos ainda, a participação dialética e dialógica de todos os intervenientes envolvidos nesta questão da educação à crianças na fase escolar, salientando à princípio, o papel da escola cidadã. A escola cidadã trata-se de uma escola que se preocupa, que cuida, e que prepara uma intervenção ativa e eficaz.

Assim, criam-se espaços para a reflexão, em torno da Intervenção Precoce para a Infância, bem como as estratégias de intervenção eficazes em casos de risco estabelecido. Considerando a importância da comunicação e do apoio que certificam o desenvolvimento de relações de confiança entre os parceiros no processo educativo – famílias e os diferentes agentes envolvidos, salientamos que no que se refere à saúde, é responsabilidade de todos os envolvidos promover à qualidade de

vida da criança. Os avanços médico-científico também contribuem significativamente para melhorar qualidade de vida da criança e tornar-se um facilitador nesse processo em um nível de intervenção terapêutica.

Atualmente, existem mais de 15 estudos em sobre microcefalia, o que revela o o aumento das probabilidades de termos alunos com microcefalia inseridos na educação. Segundo a literatura mais recente, microcefalia é uma doença debilitante e que pode resultar em um caso de multideficiência grave, apresentando variadíssimos contornos, ainda não desenvolvidos, por exemplo no que concerne ao campo da visão (VICTORA et al; 2016). Este tipo de debilidade pode influenciar significativamente no processo educacional de crianças portadoras desta doença.

A microcefalia é uma doença infectocontagiosa e é causada pelo vírus zika (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015). O vírus zika circulou diversas partes do mundo para se tornar popular no Brasil. Por quase 60 anos o vírus circulou pela África e pela Ásia praticamente despercebido. Ao ser introduzido no Brasil, porém, encontrou condições favoráveis para se espalhar rapidamente e atraiu a atenção internacional ao se tornar o principal suspeito do aumento nos casos de microcefalia, um tipo de má-formação congênita da qual pouco se ouvia falar no país.

ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DA MICROCEFALIA NO BRASIL

A microcefalia é um termo comumente utilizado por médicos para caracterizar uma doença em que as crianças nascem com o perímetro cefálico menor do que o normal para o período gestacional. A grande maioria destas crianças, possuem um desenvolvimento considerado normal. Apenas uma pequena parcela destas crianças desenvolvem problemas de caráter neurológico durante o seu desenvolvimento. Victora et. al. (2016) refere que nestes casos não existem tratamentos com possibilidade de cura. As crianças podem nascer com a microcefalia em decorrência de problemas genéticos ou ambientais. A autora cita que o consumo de álcool na gravidez ou a exposição à produtos químicos podem ser as causas do desenvolvimento da microcefalia. Em casos onde a mulher tenha contraído infecções durante o período gestacional como rubéola, herpes, toxoplasmose ou sífilis, também podem ser as causas do desenvolvimento da microcefalia (Victora et. al; 2016).

Com o recente surgimento do mosquito *Aedes Aegypti* na sociedade brasileira transmitindo o Zika vírus, e a sua correlação com o aparecimento da microcefalia, colocou todas as autoridades de saúde em vigilância total nestes últimos tempos. Segundo dados do Ministério da Saúde (2015), o vírus Zika pode ter infectado cerca

de 1,4 milhões de pessoas entre 2014 e 2015. Durante este período, os dados apontam que a região nordeste foi a mais afetada pelo surgimento da microcefalia.

Ainda segundo os dados do Ministério da Saúde, a região nordeste teve uma média de 164 casos de microcefalia nos últimos 8 anos. Entre Outubro e Fevereiro de 2015, o Ministério da Saúde registrou 583 indivíduos com microcefalia (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015). A grande preocupação das autoridades de saúde nos últimos três anos, era com a quantidade crianças que haveriam nesta geração com algum problema neurológico ou com sequelas irreversíveis.

Além disso, nos últimos anos, surgiu a suspeita de que o número de casos de microcefalia fosse maior do que o divulgado pela mídia. Uma vez que a prevalência dos casos de microcefalia no Brasil no passado não era conhecida, o dado de incidência da doença poderia ser questionado. A falta de dados torna difícil estabelecer um real número de casos e a proporção de seu crescimento. O Ministério da Saúde reforça que “vale coletar dados que permitam conhecer como o problema evolui ao longo do tempo é tão importante quanto estudar a melhor forma de combater o vírus e o mosquito” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

INCIDÊNCIA E PREVALÊNCIA DA MICROCEFALIA

Nos últimos quatro meses o Ministério da Saúde identificou um aumento significativo no número de casos de microcefalia. Depois de alertado por médicos pernambucanos que haviam detectado um aumento atípico no nascimento de crianças com a circunferência da cabeça menor que o considerado normal para o tempo de gestação. Abaixo trazemos a imagem de uma amostra celular infectada pelo vírus zika.

Segundo dados estatísticos de Araújo et. al; (2016), entre os dias 8 de novembro de 2012 até 20 de fevereiro de 2015 nasceram no país ao menos 5.640 bebês com microcefalia. O Sistema de Nascidos Vivos (SINASC) revelou que entre 2000 e 2014, o número de novos casos de microcefalia era de um a cada dois dias. O aumento do número de casos de microcefalia no Brasil, e a relação dos casos com a infecção por zika nas mulheres gestantes, colocou o assunto em grande evidência na mídia nacional e se tornou um importante problema de saúde pública (Araújo, et. al., 2016).

Em tempos passados, o SINASC, identificava uma quantidade muito pequena da doença na população nascida viva brasileira. De acordo com os dados do Ministério da Saúde (2017), de cada 2,9 milhões de crianças nascidas vivas, apenas

164 delas contraíram microcefalia. Este número é muito pequeno epidemiologicamente se for comparado à prevalência da doença em países semelhantes ao Brasil. Segundo dados de uma revisão bibliográfica desenvolvida por Ashwal et. al. (2009), nos Estados Unidos, a cada 3,9 milhões de bebês que nascem por ano no país, 25 mil foram identificados como portadores de microcefalia. Este número significa que quase 0,6% das crianças nos EUA tem microcefalia e que o problema é muito mais comum do que no Brasil com esta questão do aumento da transmissão do vírus Zika (ASHWAL, et. al; 2009).

Em Dezembro de 2017, o Ministério da Saúde passou a classificar como suspeitas de terem microcefalia aquelas crianças cuja cabeça tem menos de 32 centímetros (cm) de circunferência ao nascer. Profissionais da saúde costumam utilizar um gráfico para verificar se as medidas de um indivíduo fogem muito ao padrão da população geral. Algumas vezes essa diferença pode indicar algum problema de saúde. De modo geral, o tamanho da cabeça dos recém-nascidos humanos tem entre 30 cm e 39 cm.

Há quase 20 anos um levantamento encomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), realizou várias medidas, entre elas, foram medidas a circunferência de cabeça de 27 mil crianças de diferentes populações. Esta pesquisa mostrou um gráfico com a distribuição de formatos de cabeça na população humana. Um dos critérios estatísticos utilizados pelos pesquisadores é a medida da “média” – nesse caso, a soma total das medidas das cabeças dividida pelo total de crianças – em seguida, separa-se o gráfico igualmente pelo meio para criar uma curva. Com este dado, os pesquisadores conseguiram encontrar a proporção de pessoas que se encaixam dentro da curva padrão.

Muitos profissionais de saúde utilizam essas informações para saber se uma determinada medida pode indicar um problema de saúde na criança. O objetivo desta ferramenta é identificar precocemente se o crescimento do tamanho da cabeça, fora da curva, pode indicar qualquer tipo de problema de saúde. Por exemplo, para avaliar se uma criança está muito baixa e apresenta problemas de crescimento ou para saber se a concentração de determinadas gorduras no sangue atingiu níveis nocivos à saúde.

Em relação ao tamanho do crânio encefálico, o Ministério adota o valor de 32 cm para considerar se uma criança é suspeita de ter microcefalia. Este valor foi padronizado provavelmente por estar distante do valor da média do tamanho da cabeça da maioria dos recém-nascidos. Entende-se na literatura que quando a

mulher atinge aproximadamente 37 semanas de gestação, o tamanho da cabeça dos fetos considerados saudáveis costumam medir cerca de 34,5 cm, segundo os dados da OMS (Ministério da Saúde, 2017).

MICROCEFALIA: UMA DOENÇA INVISÍVEL

No Brasil, Reinach (2016) apresentou a prevalência da microcefalia em um contexto mais amplo. Reinach (2016), chama a atenção para a divergência entre os números oficiais e os esperados da microcefalia no Brasil. Em seu estudo intitulado: “Microcefalia que sempre existiu”, Reinach (2016) afirma: “Essas crianças deveriam ter sido identificadas e examinadas com cuidado. Mas não foram, porque a notificação não era obrigatória. Elas seguramente sempre existiram, mas não existem nas estatísticas do Sistema Único de Saúde (SUS). Agora, com a notificação obrigatória, e o pânico causado pelo zika, elas estão “aparecendo”. Esse aparecimento súbito pode ser real, e causado pelo zika, ou pode ser uma anomalia causada pela subnotificação no Brasil. Esta afirmação nos mostra que a prevalência total de casos causados pelo Zika pode ser bem maiores, uma vez que, não houve acompanhamento dos casos anteriores. A subnotificação também é um problema importante para prover um número total adequado e confiável de casos causados ou não pelo Zika virus.

A PREVALÊNCIA DA MICROCEFALIA E O PAPEL DA ESCOLA NO BRASIL

Pensar e delinear estratégias de intervenção eficazes, em casos de risco estabelecido, constituiu um desafio, pelo facto de já ter trabalhado com situações semelhantes, pois faz-nos acreditar que dominamos de algum modo os fazeres da prática; o promover o desenvolvimento das crianças, o desenvolvimento de um bom ambiente de equipe e sobretudo um bom clima relacional com a família. No entanto as crianças trazem-nos sempre novos desafios, e este foi repensar e refletir nas estratégias de intervenção eficazes em casos de problemáticas do foro neurológico.

“O respeito pelas escolhas e preocupações da família, a parceria nas tomadas de decisão e na ajustabilidade e adequabilidade dos processos a implementar e procedimentos a seguir, é que torna possível a cada criança, de risco estabelecido (que apresenta caso de microcefalia, ou outras problemáticas e patologias), criar uma identidade própria, onde o seu nome é referido à pessoa que se tornaram, enquanto cidadãos de direitos e deveres” (STRECHTt, 2005 p.11).

Sabemos que ao lidar com uma criança com microcefalia, a vida da família se reorganiza e afeta à todos os membros no sentido mental e emocional, porém, existem também novas aprendizagens a fazer. É neste momento que a escola deve intervir precocemente, no sentido de realizar cuidados não apenas para a criança, mas também em relação à família. O papel da escola em intervir, deve ser realizado de forma dinâmica não apenas com a criança, mas também em companhia de sua família, a fim de que as estratégias desenvolvidas sejam mais efetivas em seus resultados (Massad et. al; 2016). Refletindo sobre a necessidade de comunicação nestes processos, entendemos que a comunicação é uma ferramenta de transmissão de informações entre locutores e receptores. *“Sendo assim, ela é trabalhada em seus âmbitos sociais e biológicos de forma específica. Em razão de se obter um meio de comunicação eficiente, precisamos nos colocar ao mesmo tempo que receptor, também emissor de informações”* (STRECHT, 2005 p.14).

Enquanto escola, fazemos parte da equipe de intervenção precoce proposta pelo Decreto-Lei nº 281/2009, que dispõe sobre a formação de equipes de intervenção que trabalhe entre outras estratégias, o fortalecimento de uma comunicação aberta e continuada com as crianças e suas famílias (SERVIÇO NACIONAL DE SAÚDE - SNS, 2017). Esta lei diz que as atuações das equipes de intervenção precoce devem ser constituídas por profissionais de formação diversificada, como a seguir: *“nomeadamente educadores de infância, médicos, psicólogos, técnicos de serviço social, terapeutas, enfermeiros ou outros, com formação específica e experiência na área do desenvolvimento da criança”* (SNS, 2017).

Estas equipes devem preparar, acompanhar e utilizar todos os recursos disponíveis para promover as potencialidades da criança e estimular a construção de redes de atenção e intervenção específicas para as crianças e suas famílias. Estas ações têm por objetivo reduzir ao máximo os potenciais riscos para a diminuição da saúde e a educação das crianças com microcefalia (SNS, 2017).

Desta forma, as equipes de intervenção direta ficam responsáveis por programar as intervenções de apoio e avaliar os critérios à serem seguidos e definidos. Também cabe à equipe, a criação de um plano de atuação anual para aquele território geográfico específico que as equipes irão atuar (SNS, 2017). Eles também devem montar um relatório técnico-pedagógico para cada criança e sua respectiva família, na qual devem conter informações sobre planos individuais e coletivos à serem trabalhados e suas devidas alterações nestes planejamentos de

acordo com as necessidades específicas de cada família (SNS, 2017). O educador que fizer parte desta equipe de intervenção precoce, também deve apontar um responsável que o ajude na execução das atividades do plano para a criança e seus familiares. A lei também propõe a articulação de recursos físicos, materiais e humanos locais para o apoio ao planejamento. E por fim, discorre sobre a produção de um relatório anual, à fim de avaliar a eficácia das intervenções realizadas por estes profissionais (SNS, 2017).

Este decreto ressalta a necessidade das intervenções em um nível regional de assistência à saúde e educação destas crianças e reforça o direito reservado à cada uma delas enquanto estudante com necessidades especiais. Estas atribuições reforçam também o patamar mais importante de toda a intervenção educativa: a parceria e cumplicidade com a família. A família deve sentir segurança e completa confiança nos profissionais com quem estão a trabalhar (SNS, 2017). Enquanto profissionais da educação e saúde estiverem engajados numa parceria conjunta para oferecer as ferramentas necessárias para o fortalecimento da saúde, educação e segurança destas crianças com necessidades especiais, os resultados esperados destas intervenções serão cada vez mais positivos para todas as famílias de crianças com microcefalia no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este trabalho, entendendo que um trabalho em conjunto enriquece o processo de desenvolvimento pessoal e educacional da criança e de sua equipe de apoio (família, professores, profissionais de saúde, etc). Também é importante reiterar que como líderes, devemos consolidar as relações de todos aqueles que ao longo da vida se vão convertendo nos nossos interlocutores e membros da equipe que lideramos. O caminho da inclusão implica, acima de tudo ser capaz de ouvir com atenção o que nos dizem, e dialogar sobre as dúvidas, as ideias e as estratégias possíveis de implementar. Só assim podemos provocar, implementar a mudança, transformar o mundo e concentrarmo-nos num futuro onde se vive a inclusão a partir do presente.

Por fim, citamos Strecht (2005), como uma forma de dedicatória aos profissionais e pais, que todos os dias procuram maior e melhor qualidade de vida e de atendimento às crianças que passam por nossas mãos: “ (...) ter um filho constitui um enorme desafio para os pais, representa um tempo de mudança e crescimento irrepetíveis, em que também os adultos se sentem tocados de forma única e crescem

através de um processo de envolvimento e amor mútuos que não encontra semelhança possível ao longo da vida. Durante todo este processo, é normal que os pais passem por vivências de ansiedade, dúvida, incerteza, pois muitas das suas tarefas não são fáceis. Contudo, os aspetos positivos desses mesmos momentos, como aqueles que incluem sentimentos de prazer, felicidade, orgulho e tranquilidade, são superiores aos outros, e completam a imagem de que pode ser realmente muito bom ser-se mãe ou pai, sabendo que isso representa um compromisso de ligação e crescimento que nunca terá fim”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.S.S; et al. **Microcephaly in northeast Brazil: a review of 16 208 births between 2012 and 2015**. Bulletin of the World Health Organization; 2016.

ASHWAL, S; MICHELSON, D; PLAWNER, L; DOBYNS, W.B. **Practice parameter: evaluation of the child with microcephaly (an evidence-based review):** report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Practice Committee of the Child Neurology Society. Neurology; 2009; vol. 73; 887-97pgs.

BRONFENBRENNER, U. **Uma família e um mundo para o Bebê XXI: sonho e realidade**. In: GOMES; J.P; (Coord.). **Bebê XXI: criança e família na viragem do século**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 115-126.

CAMELO, J.S.L; ORIOLI, I.M; CASTILLA, E. **Microcefalia no ECLAMC e no Brasil. Documento do Estudo Colaborativo Latino-americano de Malformações Congênitas (ECLAMC)**. 2015; 13pgs. Disponível em: <http://www.eclamc.org/microcefaliaarchivos.php> Acesso em: 17/11/2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **A Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas**. UNICEF. 1999. Disponível em: www.unicef.org.br Acesso em: 19/11/2018.

GOMES, J.P. **Bebê XXI, Criança e Família na Viragem do Século**. Fundação Calouste Gulbenkian; 1995, Lisboa.

KOK, F; In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo de Atenção à Saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada pelo vírus zika**; 2015. Disponível em: http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/janeiro/11/PROTOCOLO-SAS-MICROCEFALIA-ZIKA-vers--o-1.1.1%20de%2018_12_15.pdf Acesso em: 21/11/2017.

MASSAD, E; FILHO, W. J; PASSOS, S.D.; CARVALHO, H. B; SILVA, I. L. A. F. E.. **Estudo da Viabilidade para introduzir na rotina de diagnóstico para infecção respiratória aguda.** Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, 2016, 245pgs.

MAYS, B. **Born to Rebel: An Autobiography.** University of Georgia Press, 2011; 448pgs.

MCGONIGLE, T.P; MILLER, M.H; EVANS, D.G, FAIRCHILD, G.L; SWAN, J.A. **A new method which gives an objective measure of colonization of roots by vesicular–arbuscular mycorrhizal fungi;** New Phytol; 1990; vol.115; pgs.495–501.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Febre pelo vírus Zika: uma revisão narrativa sobre a doença.** Boletim Epidemiológico, v. 46, n. 26, 2015. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/agosto/26/2015-020-publica----o.pdf>>. Acesso em: 21/11/2017.

REINACH, F. **Microcefalia: dados sumiram.** Jornal O Estadão – caderno Saúde, 20 de fevereiro, 2016: Disponível em: <http://bit.ly/2fvghcm> Acesso em: 21/11/2018

SÁ, L.M.S.M.P; **Intervenção Precoce e Microcefalia.** Escola Superior de Educação João de Deus. Tese de Mestrado: 2013; Lisboa, 182 pgs.

SERVIÇO NACIONAL DE SAÚDE (SNS). Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Serviço Nacional de Saúde; 2017. Disponível em: <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia.aspx> Acesso em: 19/08/2017

STRECHT, P. **Vontade de Ser: Textos sobre Adolescência.** 1ª Ed. Lisboa: Edições Assírio & Alvim, 2005, 65pgs.

VICTORA, C.G. et al. **Microcephaly in Brazil: how to interpret reported numbers?** Lancet. 13 fev. 2016. Disponível em: <http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-67>. Acesso em: 19/11/2018.



O BRINCAR COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM

Luana de Jesus Borges Aurélio

Formada Pedagogia com Pós-graduação em Estética e Ensino da Arte e com Pós graduação em Ensino Lúdico e em Psicopedagogia Institucional.
E-mail: luaninhadejesus@yahoo.com.br

RESUMO

Como seres racionais, estamos sempre em movimento, aprendendo e temos a necessidade de saber mais e mais. Passando pelo mais simples até as mais complexas formas de aprendizado. E ao pensar nisso é possível compreender que o ambiente ao qual estamos inseridos, oferece diversas formas de se aprender algo a todo instante. As oportunidades de aprendizado oferecido para as crianças são de fato muito abrangentes. Trabalhando sua estrutura motora, social e cognitiva. As brincadeiras podem de fato oferecer grandes benefícios. E é sobre isso que este artigo irá tratar; a importância do brincar, jogar e ao mesmo tempo aprender. O ensino lúdico está longe de ser algo como uma simples brincadeira, pois as atividades levam o ser humano ao descobrimento, aprendizado, desenvolvimento de sua capacidade de se socializar e de seu caráter.

INTRODUÇÃO

O lúdico na educação infantil tem se mostrado muito eficaz, dentre muitas formas de educar, transformar, este tema se torna muito prazeroso ainda mais quando não se trata somente de brincadeiras, mas de aprendizado através delas. Desenvolver essa parte no ambiente escolar exige que o educador tenha uma fundamentação teórica estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, atendendo também o repertório das atividades estando de acordo com as situações. É interessante que o jogo lúdico seja planejado para mediar avanços e promover condições em que a criança interaja e aprenda a brincar em grupo, desenvolvendo diversas habilidades.

Sendo assim não se trata somente de brincar, deve-se analisar a importância desse momento de brincadeiras, já que é possível ensiná-las algo de grande valor. Podendo ser aplicado aos adultos também algumas atividades parecida com

brincadeiras são utilizadas como dinâmicas, para que se possa avaliar algumas características pessoais.

Entende-se que o termo “lúdico” envolve os termos “jogo” e “brincar”. Encontramos na literatura concepções diferentes sobre esse tema. No entanto, É possível dizer que há uma concordância presente em diferentes autores de diversas áreas do conhecimento, em relação ao jogo como sendo um fenômeno cultural, muito antigo, que ocorre tanto na criança como já na fase adulta, de formas diferentes e com funções também diferenciadas. O jogo pode ser visto como uma forma básica da comunicação infantil onde as crianças inventam o mundo e elaboram os impactos exercidos pelos outros.

Autores como Freud (1920/1981) e psicanalíticos como Winnicott (1975) e Dolto(1999) contribuíram para o entendimento da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Winnicott, em seus estudos na clínica infantil, defendia a tese do necessário se estudar o brincar como um fenômeno que ocorre tanto com a criança como com o adulto nas suas formas diferenciadas. A brincadeira é para todos e é própria da saúde, se desenvolve o crescimento, desenvolve o potencial criativo e conduz aos relacionamentos sociais.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

A palavra Lúdico vem do latim “Ludus”, que dizer jogo. O tema de estudo deste artigo. Uma criança que joga algum tipo de jogo como um dado ou pula de um pé na “amarelinha” não está apenas brincando e se divertindo. Ao fazer isso ela está desenvolvendo e operando várias funções motoras e cognitivas que serão fundamentais durante a vida.

Acredita-se que a Educação Lúdica está longe de ser uma simples brincadeira ou passatempo. É uma atividade inerente a criança que leva o ser humano ao encontro do conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter, mas de uma forma mais leve e casual. Platão em torno de 427-348 primava à importância da educação nos primeiros anos da criança. Citando jogos educativos, incentivando o esporte como auxílio da formação de caráter e de personalidade, além do estudo da matemática trazendo para problemas reais e cotidianos.

Já se percebe a importância de se trabalhar a educação sensorial, jogos didáticos em diferentes áreas de ensino. Se outrora a brincadeira era tratada como algo simples específico para crianças apenas se divertirem e se distraírem, hoje é considerado algo de suma importância, devido os benefícios oferecidos através das

mesmas. Ensinar pode se tornar algo mais prazeroso tanto para o educador, como para a criança e isso facilita o entendimento e absorção do que esta sendo proposto a elas *“Que sejam instruídos como método muito fácil, não só para que não se afastem dos estudos, mas até para que eles sejam atraídos como para verdadeiros deleites, para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, bolas e corridas”* (COMENIO, apud CARDOSO, 2010 p.12).

O autor Comênio entende que é possível ensinar com leveza e prazer, não tornando isso algo maçante e cansativo. Entretanto mesmo com uma proposta importante de aprendizado é necessário que os métodos utilizados no lúdico sejam para que a criança tenha tanta vontade de aprender, como ela tem de brincar com outras coisas que são prazerosas pra ela.

Assim como Comenio (1593), Rosseau (1712), Pestalozzi (1746)... Dentre outros entendem a necessidade de novos métodos de aprendizado, seja em casa ou nas instituições de ensino. Dando assim valor ao brincar, as brincadeiras, levando mais à sério a necessidade das crianças.

BRINCAR E SUA HISTÓRIA

Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde os tempos mais antigos, era utilizada como um instrumento para ensinar, entretanto, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar. Se antes a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de algo que não deve ser considerado sério. Com o passar dos tempos a importância de se levar o tema a sério foi crescendo. Mesmo assim o termo brincar ainda não está tão definido, pois há uma variedade de acordo com cada contexto, os termos brincar, jogar e atividades lúdicas serão usados como sinônimos.

A brincadeira está presente em diferentes tempos e lugares. Assim, cada brincadeira tem um significado no contexto histórico e social que a criança vive. As brincadeiras experienciadas ao longo do tempo também estão vivas na vida das crianças, em diferentes formas de brincar. Nesse sentido, elas são renovadas a partir do poder de recriação e imaginação de cada um. Partindo do combustível chamado imaginação, uma mesma brincadeira Pode ser experimentada de diversas formas e criando novas experiências e aprendizado.

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. *“Achados arqueológicos do*

século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças, pois era de costume enterrá-las com seus brinquedos e objetos preferidos. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a Odisséia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades” (SILVA, et al 2009).

“Os momentos aparentemente passivos da criança, vistos pelos adultos na maioria das vezes, como sendo momentos de perda de tempo onde a criança não estaria fazendo nada. Alertando para a importância dos momentos de brincar, mostrando a capacidade inteligente das crianças em contemplar o mundo a sua volta, observando-o, meditando prazerosamente. Se um objeto ou atividade interessa à criança, é porque ela encontra um sentido interessante e lúdico na contemplação e na manipulação do mesmo, e nos pensamentos que ele lhe sugere” DOLTO, 1999 apud PEDROZA 2005).

E para os adultos esse momento considerado por eles como sem importância, na verdade se esquecem de que eles mesmos já foram crianças e deram tanta importância a uma brincadeira, um jogo, um brinquedo quanto qualquer outra criança. Mas quando se cresce as prioridades mudam, as responsabilidades são cada vez maiores, e o prazer de aproveitar este momento até com os próprios filhos vai se tornando algo sem importância.

O BRINQUEDO

A história dos brinquedos também é diversa e ambígua do que vemos atualmente, principalmente na sua origem. A maioria deles era compartilhada tanto por adultos quanto por crianças de ambos os sexos, nas mais diversas situações do cotidiano. Conforme Benjamin (1984), muitos dos mais antigos brinquedos (como a bola, o arco, a roda de penas) foram de certa forma impostos às crianças como objetos de culto e somente mais tarde, devido à força de imaginação das crianças, transformados em brinquedos. O autor também fala que os brinquedos, no início não eram invenções de 220 fabricantes especializados, pois surgiram primeiro nas oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho... Por isso, no início, a venda dos brinquedos não era prerrogativa de comerciantes específicos.

Segundo Benjamin (1984, p. 245), “os animais de madeira entalhada podiam ser encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro, as figuras de doce nos confeitores, as bonecas de cera no fabricante de velas”. Essa forma de

produção passou a desaparecer, principalmente com o início da especialização dos brinquedos, que passou a ocorrer no século XVIII. Com o aumento do capitalismo, o brinquedo passou a ser comercializado a fim de render lucros.

E com a comercialização os objetivos do brinquedo começam a se afastar da sua origem. Nesse sentido, Benjamin (1984, p. 68) afirma que “Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais”.

Pelo crescimento da racionalização, principalmente no ocidente, as características do brincar e jogar foram mudando radicalmente. *“O que antes era motivo de união familiar, com valores e sentidos culturais muito significativos. Tornando assim objeto destinado a um público-alvo. Muitos dos brinquedos são fabricados para “ensinar” comportamentos, gestos, atitudes, valores, considerados “corretos” em nossa sociedade. De fato a maioria deles já vem pronta e catalogada; contendo todas as instruções de uso, idade... número de participantes, tempo de duração do jogo, basta segui-las”* (VOLPATO, 1999 p. 37).

“Infelizmente o homem adulto, do negócio e do trabalho, acabou se aproveitando desta dimensão lúdica da criança. Explorando essa ludicidade da criança, o adulto a induz, com artifícios, a adotar os valores do adulto. A astúcia do adulto começa pela produção de brinquedos que a introduzem no mundo do trabalho e das funções do adulto” (SANTIN, 1990 p. 26).

O brinquedo tem como finalidade estimular a brincadeira e convidando a criança para esta atividade. A brincadeira pode ser definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerando prazer, possui um fim em si mesmo.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E CRIATIVO

A brincadeira tem exercido um papel fundamental na constituição do sujeito ao possibilitar à criança a criação da sua personalidade seja pela busca de satisfazer seus desejos, ao exercitar suas capacidades como; imaginativa, pois em sua mente há inúmeras possibilidades de criação, ela busca a forma que mais lhe agrada fazendo-a sentir-se a vontade; comunicativa; através das brincadeiras ela aprende a se comunicar, envolver outras pessoas, dividir, compartilhar, aprende regras básicas que são aplicadas em seu cotidiano. Emocional; na própria brincadeira a criança começa a entender suas emoções desde a alegria e satisfação fazendo aquilo que a agrada, desde pequenos problemas que podem ser ocasionados na brincadeira

como: o brinquedo parou de funcionar, o amigo não concorda com a brincadeira, resolução de pequenos problemas que podem ocasionar.

E a mediação pedagógica se torna importante nas instituições de ensino, pois, segundo Fontana (2000 apud Navarro ET AL 2012) explica que nas interações escolarizadas, a orientação é explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos pela criança. Na escola, a relação entre educador e crianças é de ensino, e tem como finalidade, portanto aprender ou ensinar. É uma relação explícita para seus participantes. A criança entende qual o papel do professor e o que é esperado dela. E essa mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas a sua presença é importante na organização do espaço, dos objetos e dos horários são também exemplos de mediação.

O papel do educador na brincadeira é o de construir um ambiente que possibilite e estimule a brincadeira. Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar.

A brincadeira já é certa de sua importância e atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência com que as crianças gostam de brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1991 apud Cordazzo e Vieira 2007) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento ressaltando saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Elkonin (1998) e Leontiev (1994) vão além afirmando que durante uma brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para eles a brincadeira é o caminho para alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento.

Sabemos que as brincadeiras mesmo sendo livres, possuem regras embutidas, que conduzem o comportamento infantil. Por exemplo a menina quando brinca de mamãe com sua boneca, ela assume o papel e uma postura se espelhando em sua figura materna. Por isso é tão essencial brincar, pois o desenvolvimento cognitivo vai se desenvolvendo. Deixando de ser algo abstrato onde a brincadeira vai da situação inicial onde a cena imaginária vai se intensificando, com um papel latente e regras explícitas.

A brincadeira também é uma clássica forma de comunicação, até mesmo em brincadeiras onde a criança brinca sozinha, em sua imaginação ela idealiza estar com alguém, ou que seus brinquedos ganhem vida interagindo com ela.

A cognição e o desenvolvimento intelectual vão sendo exercitados em jogos onde a criança consiga testar a relação causa-efeito. Na vida real isto é impedido

pelos adultos muitas vezes para evitar acidentes e desconfortos. Porém, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. E suas ações interferem no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar algum tipo de planejamento de estratégias para vencer o jogo.

Ao jogar sozinha a criança vai testando as possibilidades e vontades próprias e relacionando com as conseqüências e resultados. (FRIEDMANN, 1996) Quando a criança está jogando com em grupo é necessário um planejamento que aproveite todas as possibilidades e diminuindo as limitações existentes, ela também irá treinar o convívio social e as diversas formas de como lidar com os conflitos sociais que surgem durante a execução da brincadeira.

A brincadeira não possui apenas o caráter de diversão ou como forma de passar o tempo. Através da mesma, ela estimula outros aspectos tanto como forma de desenvolvimento individual, social. Além disso ela desenvolve aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes ao controle de peso (SMITH, 1982 apud NAVARRO ET all 2012).

A brincadeira também Possui o poder de desenvolver o emocional e da personalidade da criança. Brincar promove o prazer para as crianças, e uma das vantagens é conseguir através do brincar, exprimir a agressividade, a raiva, aumentar o contato social. Segundo Mello (1999) ao estudar crianças vítimas de violência física doméstica constata que através brincadeira, as crianças vão elaborando as experiências traumáticas vividas, pois os conteúdos expressos têm relação com suas histórias. Se tornando assim uma válvula de escape para as emoções.

Na prática muitas brincadeiras podem nos ensinar grandes coisas, abaixo algumas ao quais pesquisas afirmam ser muito benéficas: Elas estimulam a criatividade, e tudo que compõe a imaginação infantil, além de trabalhar o processo de coordenação e organização pessoal e associação de ideias. Exercita o autodomínio das emoções, controle motor, aguçam a curiosidade das crianças, passando a conhecer através das musicas tocadas. Elas despertam o amor e curiosidade pela natureza, e o senso de cooperação. Brincar com plantas, regar o jardim, plantar desperta a sensibilidade ecológica. Elas também ajudam a despertar o voluntariado e amizade, a cooperação e ética solidária, despertando o senso de responsabilidade, confiança, abrindo os olhos para a limitação alheia.

Conforme vão crescendo as crianças vão desenvolvendo o lado emocional e cognitivo. Começando a colocar outras pessoas em suas brincadeiras, e com a presença de outras elas começam a respeitar as regras e os limites. Os jogos com regras exigem raciocínio e estratégia. E quando uma criança se torna capaz de seguir uma regra, percebe-se que seu relacionamento com outras crianças e até mesmo com os adultos melhora. Reforçando a idéia de que os jogos são influenciadores no processo de aprendizagem das mesmas. Mesmo que algumas caminhem por esse processo de forma mais lenta, pois cada um tem seu tempo de aprendizado, mas isso não diminui a importância dos jogos e brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste artigo, ressaltando que o lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento físico e mental da criança. Auxiliando na construção do seu conhecimento e socialização, acarretando aspectos cognitivos e afetivos. O lúdico também se torna um importante instrumento pedagógico que tendo o poder de melhorar a auto-estima e aumentar os conhecimentos da criança, ao utilizar objetivos definidos e específicos.

Ensinar utilizando meios lúdicos cria-se um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. É importante que o professor esteja sempre em busca de renovar seus conhecimentos sobre o lúdico com técnicas que envolvam novos jogos e brincadeiras, para melhor desenvolvimento de seus alunos. Quanto maior o envolvimento do educador, maior sua compreensão gerando assim novas descobertas, enriquecendo sua capacidade. Passando de um mero expectador a condutor e estimulador de novas idéias.

É importante que o ambiente escolar esteja adaptado e construído para atender as necessidades das crianças. Mesmo que em algumas instituições os materiais e brinquedos estejam organizados de forma que inibam a brincadeira, pois com certeza há tempo para tudo. Não necessariamente a brincadeira deve dominar toda a rotina escolar, afinal o ensino como conhecemos sendo o mais tradicional obviamente oferece grande aprendizado *“...não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo”* (PIMENTEL 2007 apud NAVARRO ET al 2012 p. 6).

Entretanto autores defendem que o ambiente seja pensado de forma favorável as brincadeiras e a liberdade de criatividade dos pequenos. Com os jogos e brincadeiras o pensamento da criança evolui transformando em ações concretas. Através do jogo o indivíduo brinca naturalmente, testando hipóteses, explorando toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas para divertimento: são meios que contribuem para o enriquecimento e desenvolvimento intelectual.

Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa brincar, criar e inventar. Descobrimo o mundo a sua própria maneira. Com jogos e brincadeiras ela desenvolve o seu raciocínio conduzindo seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no jogar vai se construindo um espaço de experimentação, passando do fictício ao real. Aplicando os modelos que ela vivencia no seu cotidiano, as brincadeiras trarão um aprendizado que ela levará para sua experiência de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010 .

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Educ. Soc., Campinas , v. 18, n. 59, p. 398-404, Aug. 1997

COMENIO, João Amós. **Didática Magna**. 3 edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro , v. 7, n. 1,

DIAS, Elaine; **A importância do Lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil**. Revista Educação e Linguagem – Artigos – ISSN 1984 – 3437. Vol. 7, n ° 1 (2013) Disponível: <http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266> Acessado em 08/12/2019.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre , v. 34, n. 3, p. 633-648, Sept. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/12/2018.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira: **Aprendizagem e Subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Revista do departamento de psicologia. Universidade de Brasília. UFF, v. 17 - n., p. 61-76, Jul./Dez. 2005

VOLPATO, Gildo. **Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica**. Educ. Soc., Campinas , v. 23, n. 81, p. 217-226.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Selma Xavier de Moraes

Formada Pedagogia com Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, em Gestão Escolar com Ênfase em Orientação e Supervisão e em Neuropsicopedagogia.
E-mail: selxamo@yahoo.com.br



RESUMO

A literatura infantil, em sua tradição oral, surgiu a milhares de anos, como feito de uma civilização pré-literária, mas seu efetivo reconhecimento deu-se depois que passaram a serem narrados por e/ou para crianças. Suas mais recentes contribuições estão diretamente ligadas aos estudos de Colello, Teberosky, Ferreiro e outros. Constituindo a principal base para o desenvolvimento desta pesquisa de abordagem referencial teórica, busca-se compreender e focar as diversas intervenções e medidas a serem tomadas mediante a aquisição da linguagem escrita tendo a literatura infantil como base de fortalecimento e assimilação como proposta para a educação visando um novo olhar sobre a infância, considerando a criança como um todo, ou seja, seu lado afetivo e cognitivo em igual medida. A literatura infantil pode auxiliar a formação e o desenvolvimento das crianças e apresentando-se também a necessidade da intervenção do docente na zona de desenvolvimento proximal, explicada por Vigotsky.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar a Literatura Infantil como elemento básico para a aquisição da linguagem escrita em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, delinear e estabelecer a linha tênue que existe no desenvolvimento educacional alfabetizador do educando, mediante ao trabalho aplicado com a Literatura Infantil, bem como a importância de o docente estar preparado e ciente do conteúdo a ser dado em sala de aula. O projeto aborda algumas vertentes a respeito do uso, aplicação e resultados da utilização deste tipo de leitura.

Pretende, também, estudar e entender como os professores podem utilizar atividades planejadas de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de seus alunos fazendo uso da literatura infantil. Tem como objetivos específicos

procurar entender os processos de aprendizagens que se podem alcançar utilizando a literatura infantil e, compreender os caminhos que a literatura infantil utiliza nas fases de alfabetização dos alunos.

Nesta pesquisa destacamos, os referenciais teóricos embasados nas teorias de Vigotsky sobre as zonas de desenvolvimentos da criança e os processos e hipóteses da alfabetização nos conceitos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Juntamente a essas teorias, destacamos a função da escola no processo de alfabetização e letramento.

A Literatura Infantil possui grande valor, e quando usada de maneira correta abre caminhos e quebra o estereótipo imposto pela sociedade, desconstruindo e construindo hipóteses, ou seja, ela possibilita às crianças se desenvolverem cognitivamente e afetivamente. Todo este processo tende a ser muito bem pensado e aplicado para que seu propósito aconteça efetivamente.

A pesquisa também contempla a importância de se voltar o trabalho da Literatura Infantil na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, espera-se que o aluno progrida da zona de desenvolvimento potencial para o real através da literatura. Deve haver um foco neste processo, isto requer estudos e habilidades do educador para que faça uso de materiais coerentes para esta aplicação. Fazer a devida análise desta situação faz com que seja possível, modificar os hábitos dentro da sala de aula para que os próprios educandos usufruam de todo o material e se desenvolvam plenamente.

A presente pesquisa buscou através dos estudos de Vygotsky sobre as zonas de desenvolvimento da criança, compreender os processos de aquisição de conhecimentos adquiridos pela mesma. Juntamente com essa linha de estudo acompanhar o processo do desenvolvimento da alfabetização descritos por Ferreiro e Teberosky, onde o professor alfabetizador pode identificar as hipóteses de alfabetização em que a criança se encontra, assim como alguns outros estudiosos do assunto aqui tratado.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Lerner (2002) a importância do ato de aprender a ler e a escrever está fundamentada na ideia de que a criança se faz livre por meio do domínio da palavra. No entanto, aprender a ler e a escrever é mais do que uma simples decodificação de símbolos. Significa, de fato, interpretar e compreender o

que se lê. Dessa forma, o único limite para a ampliação da leitura é a imaginação do leitor, é ele mesmo quem constrói as imagens acerca do que está lendo. Por isso ela se revela como uma atividade extremamente frutífera e prazerosa.

Ainda segundo a autora, a literatura é a construção e a compreensão do ato de ler e escrever na criança para sua percepção no desenvolvimento da habilidade de escrever e ler no processo de produção textual na escola. É preciso ter consciência que a escrita tem por função registrar fatos criados e vividos pelas crianças, sendo que elas se comunicam por meio de desenho e da pintura, mas é a escrita que amplia sua habilidade comunicativa e socialização do registro através de um sistema convencional de uso de códigos.

“Cabe ao professor como mediador e agente de transformação, utilizar-se de instrumentos necessários para que a criança consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo, mostrar-lhes a diversidade de literatura que existe, pois não basta ensinar a ler e a escrever, é necessário desenvolver o grau de letramento dos educandos” (COLELLO, 2007 p.31).

Contar história a uma criança é uma ação bastante comum no dia a dia, seja qual for sua classe social, sua etnia ou sua cultura. Este é um ato que ocorre tanto na instituição escolar, quanto no âmbito familiar. Para Rego (apud COLELLO, 2004, p. 52), *“os hábitos de leitura, próprios de famílias de classe média são preditivos no sucesso da leitura, pois antes mesmo de seu ingresso na sala de aula, a criança já aprende a arte de extrair significado do material escrito”*.

De acordo com Colello (2004) quando a criança desfruta do contato com o material escrito, ela se apropria de várias funções da língua, então, quando seu repertório de leitura é diversificado e instigante, ocorrem descobertas que a ajudará a assimilar o código da escrita de maneira eficaz. É importante que a criança desenvolva o hábito da leitura desde cedo, pois quanto mais o for incentivado, mais familiaridade com a língua ela mostrará. A este respeito, Colello (2004, p.27) afirma que: *“A capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito em somar pedaços de escrita, mas antes disso, de compreender como funciona estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade.*

Segundo Cagliari (2001), a leitura efetiva da história, por parte do adulto, faz com que a criança entre em contato com um tipo particular de discurso narrativo, e com um tipo particular de texto fictício. Escutando essas histórias, a criança aprende a fugir da realidade, ao escutar e memorizar fatos que não são reais, a incorporar

palavras e traços do discurso escrito na sua vida cotidiana, ou seja, aprendem a linguagem dos livros.

O adulto precisa estimular a criança a relembrar e a repetir a história, relacioná-la com experiências externas do livro em questão. *“A familiaridade com a língua escrita que inicialmente apenas garantia a compreensão dos livrinhos lidos pela mãe, chega ao ponto de transparecer nas criações orais que a criança que, em suas histórias (fingindo ler um texto ou ditando algo para ser escrito), mostrou-se capaz de esboçar uma macroestrutura do enredo, de garantir a coesão do texto e de chegar a construções formais próprias da língua escrita”* (COLELLO, 2004 p. 53).

Para a aquisição da linguagem escrita tendo como recurso a literatura infantil, é necessário que a criança do 1º ano do Ensino Fundamental entre em contato com situações e sentimentos dos quais ela se identifique com os vividos em seu cotidiano. A literatura traz a criança a possibilidade de ampliar sua imaginação, seu contato com símbolos e letras. A curiosidade é instigada ao máximo. *“...é através da literatura que a criança começa a imitar os formatos da escrita, os chamados rabiscos mecânicos. O segundo passo do processo é a distribuição dos registros dos livros em um espaço de papel, que são as marcas topográficas. Por último a criança se utiliza de desenhos estilizados usados como forma de escrita, as denominadas representações topográficas”* SANTOS, apud OLIVEIRA, 2009).

A partir dessas representações as crianças podem inventar formas para representar símbolos, é aí que ela começa a entrar em contato com a figura letrada. *“É no texto que a criança pode buscar alimento para o imaginário, pode vivenciar a ludicidade e se encantar com a composição estética e atraente das palavras, por isso, uma leitura literária deve conter imagens, símbolos, cores que atraiam o interesse da criança”* (ABRAMOVICH, 1989 P.11).

“Estes textos servem como instrumentos de aprendizagem, servem para que a criança adquira informações e possa elaborá-las para utilizar em sua vida cotidiana, ou seja, aprender as letras serve para decifrar textos escritos, as combinações possíveis destes símbolos podem renovar a cada momento o interesse da criança em ler mais” (COSTA, 2002 p. 22).

Por isso a literatura infantil é muito importante para o processo de alfabetização, pois é um meio que liga o interesse da criança ao mundo das letras, fazendo com que esta folheie mais os livros e comece a compreender as letras e transformá-las em palavras.

Partindo do pressuposto de que muitas crianças apresentam dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita, é necessário ressaltar o importante papel da literatura infantil, que deve estar inserido no cotidiano estudantil de cada educando, a fim de que o contato com o livro desenvolva na criança a curiosidade e instigação a desvendar o código que está inserido no papel, para poder fazer parte deste universo.

A escrita funciona como aspecto agilizador da leitura e essa interfere no sentido de ampliar ou redefinir, pois não existe um esquema mecânico no qual a leitura se sobrepõe à escrita, funcionando como espécie de parâmetro de mão única para fazer o sujeito aprender a escrever. Segundo Soares (1998, p. 128) “A ação de alfabetizar torna o indivíduo capaz de ler e escrever, quando se fala de crianças do 1º ano do ensino fundamental, isso ficará muito mais interessante se for feito a partir de textos motivadores e envolventes”.

O uso dos contos da literatura infantil para a alfabetização é muito importante, pois amplia a imaginação, desenvolve a criatividade e torna-se um caminho atrativo e interessante para o ingresso da criança no mundo letrado. Hoje a dimensão da literatura infantil é muito ampla e abrangente. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível.

“Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que tem em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, tais como medo, sentimentos de inveja e carinho, curiosidade, dor e perda, além de abordarem uma infinidade de outros assuntos” (ABRAMOVICH, 1989, p. 15).

“É através de uma história que a criança descobre outro mundo, amplia seus horizontes, descobre outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. Através da literatura infantil e da aquisição da escrita, o educando se manifesta de maneira atuante na sociedade, ampliando seu conhecimento” (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Nesta perspectiva, Cagliari (2001) afirma que certo tipo de leitura feito por duas ou mais pessoas, uma nunca será igual a outra, cada uma assimila conhecimentos diferenciados e faz proveito da leitura de acordo com seu grau de maturidade, pois, ler não é fácil, assim como escrever também não o é, mas ambas são atividades fundamentais na formação de qualquer ser humano e tendem a ser compreendidas através da prática cotidiana. Cada um deve respeitar a leitura e a interpretação do outro.

Quando se fala nesta prática pode-se começar pela leitura de mundo, ou seja, uma leitura de resgate, que de acordo com este autor trata-se da experiência de vida da pessoa, da sua percepção da realidade que vive e de como vai tomando consciência da realidade que está a sua volta. Freire (1989, p. 12-13) exemplifica isso na seguinte narrativa: "Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fosse gente tal a intimidade entre nós. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras".

Outros textos adequados ainda sugeridos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), apresentados para a alfabetização, que despertam na criança o gosto pela leitura e escrita são parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas, contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos, lendas, "causos" populares e fábulas, relatos históricos, textos de enciclopédias e etc.

Ao fazer leituras sobre os textos relatados, a criança tem acesso a diferentes mundos, ideias e conhecimentos, sendo que o educador poderá trabalhar com a interdisciplinaridade. Nesse momento, a literatura se transforma em fantasias vividas pelas crianças. Com a literatura infantil, através da leitura de histórias, lendas, fábulas, contos, a criança tem acesso a diferentes mundos, ideias e conhecimentos, e também com a literatura ela entra num sistema de elaboração da fantasia.

Ao utilizar os livros de Literatura Infantil, o educador trabalha com os mesmos em uma proposta de interdisciplinaridade. As opções de literatura devem ser variadas e atraentes, como: livros, músicas, gravuras, fantoches, CDs, teatro de sombras, etc. Pois ler não é decodificar, e escrever não é copiar, portanto, oferecer às crianças um ambiente favorável, visando enriquecer e estimular o processo de escrita das crianças, permite-lhes criar produção de textos espontâneos, individuais e até mesmo coletivos, ou seja, tudo isto é de fundamental importância nas salas do 1º ano do Ensino Fundamental e até mesmo em crianças que estão em processo de alfabetização.

Ainda de acordo com o RCNEI (1998), para as crianças, as bibliotecas de classe, a biblioteca escolar, os murais da sala e dos corredores e pátios são muito importantes para dar sentido à comunicação escrita na escola, pois é também um

ótimo espaço para se ter materiais, os mais diversos, ao alcance dos alunos para atividades livres e dirigidas, e sua organização dá excelente oportunidade para se aprender sobre o sistema alfabético e ortográfico e sobre as formas de organização da cultura escrita.

É importante que as crianças continuem a ler as histórias, uma vez que essa dose de fantasia e de conceitos variados são necessários em todas as fases da vida, para que o indivíduo adquira o senso de reflexão, que é o mais importante, formando uma “tábua de valores”, sobre os quais erguerá seu futuro comportamento individual e social.

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: ENTRE O REAL E O POTENCIAL

O desenvolvimento da criança deve ser analisado minuciosamente, pois as fases que a criança passa, possuem determinadas características que vão levá-la a capacidades como a leitura e a escrita. Antes de dominar a linguagem, a criança pode apresentar a capacidade de resolver problemas práticos. Através do choro e do riso, por exemplo, ela pode se expressar e interagir socialmente.

O aprendizado da criança desperta nela processos internos que ligam a seu desenvolvimento a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem a ajuda de outras pessoas mais experientes e capacitadas. De acordo com Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2009), o papel do outro é fundamental para a compreensão de ideias, e entre o desenvolvimento e o aprendizado, o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode clarear a relação existente com o outro.

Ao avaliar o desenvolvimento de uma criança, analisa-se sua capacidade de realizar tarefas sozinha, ou seja, observa-se o fato importante de que ela é capaz de fazer algo proposto sem o auxílio de outra pessoa. “*As conquistas consolidadas na criança, ou seja, as capacidades ou funções que ela já domina plenamente e de forma independente são denominadas de nível de desenvolvimento real*” (OLIVEIRA, 2009 p. 14).

As funções psicológicas da criança nesta fase já estão bem estabelecidas, são os resultados de processos de desenvolvimento já completados e consolidados. Entretanto, não se pode analisar adequadamente o desenvolvimento infantil apenas pelo nível de desenvolvimento real, mas também pelo nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o nível em que a criança possui a capacidade de realizar tarefas ou funções com o auxílio de um adulto, ou até mesmo de outra criança mais capaz.

“Nesta fase, a criança pode não conseguir realizar uma tarefa sozinha, porém, se ela tiver a ajuda de alguém, se outra pessoa lhe der instruções ou até mesmo fazer demonstrações e fornecer pistas, ela pode se tornar capaz de concluir a tarefa que lhe foi proposta” (OLIVEIRA, 2009 p. 17).

Esta capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa decorre com certo nível de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento potencial é aquele em que as interferências de outra pessoa afetam significativamente o resultado da ação individual, diferentemente do nível de desenvolvimento real. Percebe-se que tanto a interação social quanto as relações humanas são de fundamental importância para a construção do ser psicológico individual.

Finalmente, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2009) define que entre a zona de desenvolvimento real, caracterizada pela ação independente da criança, e a zona de desenvolvimento potencial, a qual a realização de tarefas pelo indivíduo é auxiliada ou colaborada por outra pessoa mais capaz, existe a zona de desenvolvimento proximal.

Esta zona de desenvolvimento proximal é o meio termo entre os dois outros níveis, ou seja, é o caminho que a criança vai percorrer para adquirir capacidades para realizar determinadas funções. *“É o processo de amadurecimento do indivíduo, ou seja, é a fase em que o desenvolvimento progride mais lentamente que o aprendizado, e a partir deste aprendizado a criança vai, aos poucos, consolidando as funções psicológicas do desenvolvimento”* (OLIVEIRA, 2009 p.26).

A zona de desenvolvimento proximal é, por excelência, o domínio psicológico da constante transformação, no percurso de desenvolvimento, exatamente aqueles processos que já estão embrionariamente presentes no indivíduo, mas ainda não se consolidaram.

Ainda segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2009) no processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isto ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, refratadas através de seu ambiente humano, que a auxilia a entender seus objetivos.

Isto vai envolver comunicação verbal, caracterizada pela fala. No entanto a criança poderá ir um pouco mais além, ou seja, desempenhar tarefas em níveis mais avançados com a ajuda de um adulto ou de companheiros mais capazes. Contudo, não é qualquer criança que pode, com a ajuda de outros, realizar qualquer tarefa. A

capacidade para a realização de determinadas funções com a ajuda de outra pessoa ocorrerá dentro de um certo nível de desenvolvimento, e não antes.

São funções que estão presentes no indivíduo em estado “embrionário”, são imaturas, porém com a intervenção constante de adultos ou até mesmo crianças mais experientes, estas funções vão se consolidar de forma efetiva, e levar ao desenvolvimento real. *“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento”* (VYGOTSKY, 1998, p.113).

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

Ao fazer a devida ligação entre a zona de desenvolvimento proximal e o desenvolvimento da leitura e da escrita através da literatura infantil, nota-se que a intervenção do professor nesta zona é de fundamental importância para que a criança amadureça suas funções. É a partir dos recursos utilizados dentro da sala de aula que o aluno vai entrar em contato com os livros infantis e então começar a fazer as devidas associações até chegar ao nível de desenvolvimento esperado.

Para Poslaniec (apud FARIA, 2004) é necessário que o mediador, no caso o professor, conheça razoavelmente bem os livros literários que irá utilizar dentro da sala de aula, assim ele pode perceber as várias maneiras de se ler um livro, e assim atender às necessidades, expectativas e competências de cada aluno, com isso, a leitura em sala de aula se tornará muito mais rica e prazerosa.

Na zona de desenvolvimento proximal, a criança tem a necessidade de auxílio de alguém mais experiente que possa levá-la a compreensão de suas funções, por isso, é fundamental que o professor tenha uma formação literária básica para saber analisar livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num determinado momento, e fazer com que estes livros sejam úteis para ampliar o conhecimento e desenvolver as funções que ela traz desde as experiências vividas anteriormente na fase de desenvolvimento potencial, como observa Paslaniec (apud FARIA, 2004, p.21): “É preciso antes saber se o livro escolhido é adequado a competência de seus leitores”.

A criança deve automatizar o ato de decodificação, e o aprendizado da leitura não dispensa os livros infantis. O trabalho de automatização da decodificação deve

ser concomitante com o da leitura de literatura infantil. Por este pressuposto, a iniciação literária desde a pequena infância, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2004). São as ações dos professores neste aspecto, que o desenvolvimento da leitura e da escrita pode se concretizar dentro do desenvolvimento proximal.

A literatura estimula a imaginação, abre novos horizontes para as crianças, transmite valores culturais, permite saber sobre o presente e também experiências e fatos do passado, sendo que a mesma propõe fantasia e distração, pois de acordo com a evolução psicológica da criança são consideradas algumas fases, e nestas fases predominam a fantasia, onde os contos de fadas, animais que falam, lendas, fábulas e mitos são os preferidos.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro está alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. (RCNEI, 1998).

Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. O conceito de leitura enquanto prática social vai muito além da simples decodificação da linguagem verbal escrita, pois nele está inserida a ideia de que ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do sujeito leitor.

De acordo com o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 1ª série volume 1 (2009), proposto pelo Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo, o professor conseguirá produzir na criança o gosto pela leitura, e não a obrigação de ler, ato que não gera prazer e não produzirá nenhum sentido ao leitor.

Para Lerner (2002, p. 73) o ato de ler é: “Entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”.

É muito importante familiarizar as crianças com leituras diversificadas num ambiente acolhedor, tornando possível o acesso a novos conteúdos e aprendizagens significativas a fim de que possam ser capazes de interpretar suas leituras espontaneamente. Para conseguir tal façanha, a escola deve proporcionar meios e estratégias curriculares junto com os professores para desenvolvimento de

metodologias mais eficazes, promovendo uma maior interação entre os alunos e os livros.

A valorização dada à literatura, como canal no qual se move ações leitoras, delegando significações às mesmas, suscita uma tomada de posição no que tange ao sentido que tem o ato de ler, como forma de envidar esforços na tentativa de abrir caminhos para a proposição de uma nova forma de intercâmbio entre o leitor e o texto literário, suplantando as contradições que os sufocam e oprimem. (LERNER, 2002).

INTERFERÊNCIAS E RECURSOS PARA A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL DENTRO DA SALA DE AULA

Segundo Faria (2004) dentro da sala de aula o professor deve se utilizar do maior número possível de recursos para a introdução da literatura infantil aos alunos, daí a grande importância de o professor selecionar, analisar e identificar obras que sejam interessantes para as crianças. Ainda de acordo com Faria (2004, p. 21): “Todo livro oferece ao leitor uma complexidade - maior ou menor – para destrinchar [...]”, isto requer que o professor busque recursos e intervenções para que os alunos comecem a compreender textos literários.

Para Saraiva e Mügge (2006) a literatura lúdica e interdisciplinar de textos literários é uma forma de desenvolver nos alunos o senso crítico e o gosto pela leitura. Nesta perspectiva, estes mesmos autores afirmam que: “É necessário construir práticas de leitura que promovam o encontro entre os textos literários e seus leitores, visando em decorrência disso, deflagrar uma reflexão sobre a literatura e sobre a ética dos comportamentos humanos” (SARAIVA E MÜGGE, 2006, p.28).

Sendo assim, se faz necessária a intervenção dos professores para que a criança construa práticas literárias, entre em contato com os livros, que a faça interagir com o objeto livro, se sinta instigada em tocar, abrir, olhar e sentir o livro. Ainda segundo estes autores, o detentor da competência linguística é o professor e cabe a ele aproximar o texto literário do aluno e este consiga dialogar com o texto e fazer sua significação.

De acordo com Faria (2004, p.17): “Ao conduzir o trabalho com a leitura, o professor deve ter a possibilidade de propor uma boa variedade de livros para a classe durante o ano letivo, atendendo as diferenças de interesse das crianças”. O mediador, no caso o professor, deve apelar para o imaginário das crianças, analisar suas necessidades e a partir disso, elaborar um plano de leitura, verificar quais são

as facilidades e dificuldades que os alunos possuem em relação aos livros e criar trabalhos e intervenções para aproximar o livro do aluno. Segundo Poslaniec e Hoyel (apud FARIA, 2004, p. 18): “É preciso estimular a curiosidade da criança, ampliar suas competências e torná-las leitoras de literatura”.

O hábito da literatura deve ser estimulado desde cedo, para que isso ocorra de maneira proficiente é preciso que alguém desperte esse interesse na criança de maneira prazerosa. Quando a leitura em sala acontece é possível analisar o contexto da história, fazer um júri simulado, uma dramatização, um debate, assim envolver a sala e despertar um maior interesse na criança. Quando a criança pratica a leitura, ela desenvolve e desencadeia diversas discussões sobre a história, um fator contribuinte para que esta prática ocorra de maneira eficaz surge da própria criança; a curiosidade e o exemplo; desta maneira, o adulto deve mostrar interesse pela leitura também.

De acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000) as crianças, em contato com a linguagem escrita, aprendem também muitos elementos fundamentais sobre a leitura e a escrita, no entanto não se aprende espontaneamente a ler nem a escrever. Ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencional e explicitamente. Na história da humanidade, por outro fato, o surgimento da linguagem escrita é um acontecimento tardio.

A criança pode elaborar aproximação a cerca do que é a escrita, no entanto, requer um ensino dos procedimentos da leitura e da escrita, antes e depois de poder decifrar e transcrever, a fim de poder construir os significados culturais que se transmite pela linguagem e desenvolver as capacidades comunicativas que requer o uso correto da linguagem.

Aprender a comunicar-se por meio da linguagem escrita também não é uma necessidade vital, nem intrínseca do ser humano, ou seja, não se adquire com a maturidade. Requer uma motivação e algumas atitudes positivas para com a aprendizagem em geral, e especificamente, para a aprendizagem desta mesma linguagem escrita que deve ser ensinada e vivida num contexto especial.

Ensinar a ler e a escrever é tarefa da escola; o que ela vem fazendo ao longo dos séculos, no entanto, o pensamento errôneo de que todas as crianças aprendem de uma mesma maneira, é totalmente equivocado. Ensinar a ler e a escrever é tarefa da escola; o que ela vem fazendo ao longo dos séculos, no entanto, o pensamento errôneo de que todas as crianças aprendem de uma mesma maneira, é totalmente equivocado.

A literatura infantil quando trabalhada em sala, e se bem trabalhada, logo se resulta com eficácia mediante as questões da aprendizagem real e como essa aprendizagem não atinge apenas um elemento, mas todos os componentes ao mesmo tempo.

Ainda segundo estes autores, a literatura infantil melhora o nível da escrita, o tipo de letra, e o aluno adquire segurança gráfica; assimila aspectos importantes convencionais; o uso da letra maiúscula; o uso de sinais de pontuação. A motivação está estreitamente ligada à autoestima, do mesmo modo em que não podemos exigir de um aluno que não pode conseguir, não devemos tampouco aceitar um trabalho inferior as suas possibilidades.

Uma tarefa em que os limitamos a aplicar as ordens recebidas não é motivadora, pode ser cômoda, inclusive eficiente, mas nunca estimulante, o educando precisa sentir-se pessoalmente envolvido, isso é, sentir que a tarefa tem a ver com seus próprios desejos e objetivos. A atividade deve dar chance à iniciativa do aluno. É importante que o aluno sinta que pode escolher o que vai escrever ou ler, como vai fazê-lo. Porém, nem tudo pode ser escolhido: o professor marca os limites da tarefa, mas é preferível que a tarefa tenha certo grau de abertura, de flexibilidade, que permita uma resposta personalizada.

Há poucas coisas tão apaixonantes como pensar, e este fazer é inserido no cotidiano dos educandos desde muito cedo, levando em consideração seu conhecimento prévio existente anterior a esse contato escolar. (CURTO, MORILLO E TEIXIDÓ, 2000). O ato de ler é um processo abrangente e complexo, é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular a criança, sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. Vislumbramos em Freire (1989, p.22) este olhar sobre leitura quando nos diz que: “A "leitura do mundo" precede a leitura da palavra, ou seja, a compreensão do texto se dá a partir de uma leitura crítica, percebendo a relação entre o texto e o contexto”.

A literatura infantil é como uma manifestação de sentimentos e palavras, que conduz a criança ao desenvolvimento do seu intelecto, da personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica. É através de um conto e/ou de uma história, que a criança pode conhecer coisas novas, para que efetivamente sejam iniciados a construção da linguagem, da oralidade, ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal.

Daí a importância em se propiciar a leitura e a literatura de modo a permitir ao aluno criar e recriar o universo de possibilidades que o texto literário oferece. Pode-se dizer que a escola tem a oportunidade de estimular o gosto pela leitura se consegue promover de maneira lúdica o encontro da criança com o trabalho. A esse respeito, Zilberman (2003, p. 16) descreve que: “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança”.

O uso dessa ferramenta, como qualquer outra, requer planejamento, objetivos definidos e participação de todos. E será útil, inclusive, para a interação dos professores, tendo oportunidade de dialogar com os colegas sobre suas percepções em relação ao desenvolvimento e comportamento dos alunos, bem como compartilhar suas práticas, experiências e descobertas.

É através de um conto e/ou de uma história, que a criança pode conhecer coisas novas, para que efetivamente sejam iniciados a construção da linguagem, da oralidade, ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal. Quando leem, brincam, jogam, representam, desenham, pintam ou esculpem, desenvolvem o pensamento, a linguagem, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória, a motricidade, a socialização e o domínio da vontade.

O PAPEL DAS INTERVEÇÕES E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2009) a relação que existe entre o desenvolvimento e o aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal estabelece ligação no processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve completamente sem o auxílio de outros da mesma espécie. O desenvolvimento é impulsionado através do aprendizado, por este motivo a escola possui papel fundamental na formação do indivíduo que vive em sociedade, a este respeito Oliveira (2009, p. 61) afirma que: “Nas sociedades letradas a escola tem papel central no desenvolvimento das pessoas”.

É importante salientar que, a interação entre os alunos, também é capaz de provocar intervenções no processo de desenvolvimento da criança. A este respeito, Ferreiro (1987, p. 182) afirma: Apesar da crença generalizada de que as crianças

iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita na escola, é provável que suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo.

Em pleno século 21, o Brasil ainda possui um enorme contingente de cidadãos privados do mais elementar direito: A Educação. O Censo Demográfico de 2010 contabilizou 13,9 %. De acordo com Freire (1996, p. 26): “A intervenção do professor deve desafiar o aluno, questionar suas respostas para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho”. Ainda segundo este autor, o educador deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Neste sentido, o professor deve incentivar o aluno a se expressar. A crítica a respeito da educação básica se dá justamente pelo fato de não haver a intervenção do professor.

O papel da intervenção do educador leva a criança a se desenvolver e se inserir no mundo da escrita. O conhecimento da escrita, nesta perspectiva, é o da vivência no universo cultural, é a ação educativa que fará com que a criança opere com signos e significados. A este respeito, Faria e Mello (2007, p. 17) afirmam que: “É à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela”.

O papel do educador é o de oferecer condições para que a criança possa se desenvolver e participar da sociedade de cultura escrita. Ele tem que entender e respeitar os aspectos de desenvolvimento da escrita nas crianças, então a instrução e a intervenção poderá ser constituída sobre os princípios da escrita que a própria criança já desenvolveu. (FERREIRO, 1987).

É imprescindível que o educador forneça aos alunos materiais que sejam inerentes à aquisição da linguagem escrita, assim, as crianças podem se apropriar de modo mais efetivo das letras e de suas funções.

INTERVEÇÕES E RECURSOS: HISTÓRIAS, LEITURA EM SALA DE AULA E DISCUSSÕES

Para Abramovich (1989) as intervenções e os recursos utilizados em sala de aula fazem com que o aluno trabalhe com tudo o que a história possibilita, as emoções que ela provoca, as sensações que mobiliza, as alegrias ou tristezas que desencadeia e com os horizontes que ela pode abrir. Ainda segundo esta autora, as histórias possuem o poder de desenvolver o potencial crítico do aluno, a partir deste

pressuposto, ele pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... enfim, a história traz a possibilidade do educando se expressar das mais diversas maneiras.

Ao utilizar a história dentro da sala de aula, o educador pode fazer uma sondagem, pensar em estratégias pedagógicas para o aprofundamento da leitura. As histórias podem oferecer aos alunos ferramentas literárias básicas que tornam os educandos capazes de interpretar textos literários. (FARIA, 2004).

Essa socialização pode estabelecer intercâmbios com adultos ou com crianças, a fim de poderem compartilhar o processo de compreensão da escrita, como afirma Ferreiro(1987, p. 125): “Estes intercâmbios de informações permitem estimular a confrontação de seus diferentes pontos de vista. Este fato é de suma importância, posto que não apenas faz ver a cada criança a existência de opiniões diferentes da sua, senão que, quando estas opiniões se apresentam ao mesmo tempo, constituem uma fonte potencial de conflito”.

As discussões sobre os textos lidos são fundamentais para ter o que perceber, comentar, olhar e opinar a respeito. Esta intervenção aumenta a criticidade do educando, ou seja, ele aprende a opinar de maneira ativa dentro da sala de aula. Nesta perspectiva, Ferreiro (1987, p. 143) afirma que: “Conversar com as crianças sobre o livro é fundamental”.

Para Abramovich (1989) formar opinião própria, formular os próprios critérios são consequências importantes das discussões. É necessário que se discuta tudo, a história em si, o ritmo, o fim e o começo da história, os personagens, a capa, a encadernação...

Ainda segundo esta autora, as discussões servem para trocar opiniões, aprender a respeitar os pontos de vista de outros, que são diferentes dos seus. Com isso os educandos passam a respeitar as diferenças existentes em sala de aula.

A LITERATURA INFANTIL COMO UM NOVO CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Para um bom desenvolvimento do processo de alfabetização são necessários, o comprometimento do professor com a tarefa da mediação entre os alunos e os conteúdos, e a interação dos próprios alunos entre si e o professor. Neste processo, as etapas que o aluno irá ultrapassar para atingir o seu objetivo não diferem de um indivíduo para outro.

Segundo Carvalho (2002) a aprendizagem da leitura se torna mais eficiente quando os leitores trazem o conhecimento a respeito das convenções, características, tipo de estrutura do texto cuja leitura vai iniciar.

A diversidade de textos apresentados aos alunos traz convenções nem sempre tão claras para leitores iniciantes. É por isso que trabalhar desde cedo com os alunos a convenção da linguagem escrita pode ajudar a formar bons leitores e conseqüentemente bons escritores. É através do contato precoce com a literatura infantil e de experiências agradáveis no período de alfabetização que se pode trazer resultados satisfatórios aos alunos por toda a sua vida acadêmica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) o papel do professor e da escola é formar alunos críticos habituados com a leitura, isso através do incentivo à leitura diária e de um contato com todos os tipos de textos.

Contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem, representação simbólica do real direcionado para a aquisição de modelos linguísticos. No entanto, a escola muitas vezes, ao invés de se constituir em um local apto para despertar no leitor o gosto e o prazer pelo hábito de ler textos literários, acaba por reduzir ou até mesmo eliminar a leitura lúdica das crianças que estão em fase inicial de escolarização.

Segundo o Programa Ler e Escrever (2009) o ato de ler deve começar pelo educador, e principalmente pela prática adotada pelo educador, ou seja, o gosto pela leitura deve ser adotado pelo professor antes de querer que seu aluno adote essa prática. É fato que todo professor que tem o hábito de leitura e que esse hábito é algo prazeroso a ele, vai adotar medidas que torne o convívio da criança com o livro algo único. A grande maioria de professores sonha com um grande acervo de livros na sua rede escolar para uma melhor dinâmica na aula, para incentivo à leitura ou mesmo para propiciar um momento de prazer para os seus alunos.

Outras formas importantes que podem ajudar no processo de estímulo a leitura são as atividades sequenciadas de leitura, que são situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler, funciona de forma parecida com projetos, o objetivo proposto é o da leitura em si, o professor pode determinar um gênero específico, um tema, ou um autor para a realização dessa atividade.

Ainda de acordo com o Programa Ler e Escrever (2009), outra forma de se trabalhar a leitura é através de atividades permanentes, voltada para a formação de atitude favorável à leitura, os alunos podem escolher livros e levarem para casa por um determinado tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta na sala de aula.

Outro exemplo é o de roda de leitores, diferente do que algumas pessoas pensam, não tem nada a ver com a roda de conversa. A roda de leitores pode ser realizada semanalmente, quinzenal ou mesmo diariamente, vai depender do professor, nessa atividade os alunos leem algum livro que pode ser do próprio acervo da escola, ou podem trazer de casa, no dia combinado eles relatam suas impressões, fazem comentário do que mais gostaram ou do que poderia ter sido melhorado, sugerem títulos ou podem montar uma nova história em cima da que eles tomaram leitura.

A leitura feita pelo professor também pode ser considerada uma forma de aprendizado de leitura, que sugere que ao invés do professor coordenar atividades de leitura feita pelos alunos, o professor deve tomar nota da leitura em voz alta, essa não é uma prática muito comum na escola e quanto mais as séries são avançadas se torna ainda mais incomum. Essa leitura deve ser feita pausadamente, em voz alta, mostrando para o aluno o interesse pelo texto, de forma com que cause interesse e quem sabe algum tipo de impacto pelo aluno.

Ao se contar histórias a uma criança, ela adquire e assimila o desenvolvimento da linguagem humana e durante toda sua infância a criança estabelece contato com as histórias pela mediação do meio, como forma de distração ou entretenimento, tendo em vista que a criança comumente manifesta-se curiosa perante a este gênero textual, independentemente de sua etnia ou classe social.

A ação de contar história pode propiciar a criança muito mais que apenas o universo fictício que se faz presente, mas é também um fator influenciador da importância cultural que perpassa por este gênero, além de transmitir valores sociais, do tipo, bem ou mal, ações e consequências. (PROGRAMA LER E ESCREVER, 2009). Existe uma linha tênue entre contar histórias para uma criança e ler história a elas, mediante o fator de que a linguagem se reveste de qualidade estética quando escrita, e essa diferença já pode ser percebida por ela.

Para Rego (1988) quando a criança é colocada em contato com esse material, ela desencadeia diversos fatores em relação ao seu convívio social com o meio, absorve experiências, aprende a estrutura e sequência lógica textual, ela também é capaz de identificar o papel esperado de um lobo, ou de um príncipe, delimitadores iniciais e finais (era uma vez... e viveram felizes para sempre).

Portanto, nessa fase se faz necessário o contato direto com esse mundo, para que seu imaginário seja alimentado e fortalecido, para que a criança tenha segurança na manifestação de sua expressão, então desenvolver a função simbólica por meio de textos, imagens e sons é uma maneira de sustentá-lo. A criança assimila e

reproduz informações que recebe do ambiente, e então coloca em prática sua própria linguagem por meio de esquemas assimilados previamente construídos.

Neste aspecto, pode-se dizer que a leitura e a escrita já não são reconhecidas meramente como atos de codificação e decodificação, de identificação de palavras, elas envolvem uma gama de outros processos que propiciam a aquisição desse "novo" código pela criança, mas que está inserida num contexto mais amplo de aquisições de linguagem que perdura até a fase adulta. E é nesse sentido que aprender a ler e a escrever implica a constante construção de significado dessas atividades.

É nítida a percepção de que a criança facilmente interessa-se pelo hábito da leitura através de estímulos seguindo exemplos do meio em que vive. Mesmo as crianças que ainda não sabem ler e escrever, finge fazê-lo ao folhear as páginas dos livros e revistas a que tem acesso. “Há um momento, porém, em que o texto começa a se tornar mais saliente que a gravura e a criança começa a ter a preocupação de aprender a dizer o texto das histórias, cujas, leituras escuta regularmente. A partir desse momento as leituras “de faz- de - conta” se tornam bem mais reais; a criança passa a reproduzir os textos o mais fielmente possível” (REGO, 1988 p. 30).

A criança se apropria da capacidade de reprodução de alguns textos contidos em seus livros de história e estabelece uma distinção dos textos que ela realmente consegue ler, portanto decodificar o código da escrita pelo fato de serem simples e curtos. “É possível propor que a um processo de aquisição da língua escrita que se inicia espontaneamente a partir de um interesse da criança em reproduzir atos de leitura. Esse processo independe de um ensino explícito de regras gramaticais e de um domínio dos mecanismos de decodificação e codificação da escrita, permitindo que uma criança comece a se tornar letrada mesmo antes de aprender a ler (REGO, 1988 p. 36).

Para que a criança desenvolva aptidão para a efetiva leitura e escrita é necessário que seu estímulo seja rico e diversificado; é preciso muita cautela na hora da escolha. Uma criança que tem acesso a uma diversidade de gêneros e histórias no processo de alfabetização se desenvolve com mais eficiência, pois a criança torna-se capaz de reproduzir com propriedade e autonomia as histórias em suas brincadeiras de faz de conta, bem como sua capacidade de deixar transparecer em seus textos tudo o que permeia seus conhecimentos prévios em relação à escrita.

Como subsequência a essas aptidões, a criança também adquire uma compreensão da natureza da representação alfabética, sendo assim o processo de alfabetização ocorre com maior facilidade e entusiasmo.

É fundamental que a criança tenha contato com diferentes modelos, e que contextualize a língua escrita através de seu uso, mesmo antes de se torna efetivamente capaz de escrever e ler. Pois é a partir desse contato que a criança fará descobertas fundamentais ao seu processo de alfabetização.

Algumas características para que a criança assimile e decodifique a escrita, a primeira delas diz que ler e escrever são atividades funcionais que servem a propósito específicos de comunicação. A segunda é que a língua que se encontra nos textos escritos tem características das que usamos para conversar. A terceira diz respeito à própria compreensão do sistema de escrita que de fato é ensinado. “A literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma bastante eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintáticas- semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica” (REGO, 1988, p. 52).

A EVOLUÇÃO DA ESCRITA NA VIDA DA CRIANÇA

No ambiente escolar uma prática de leitura se torna necessária por várias razões, sendo elas, inserir o leitor no mundo letrado, estimular o desejo por várias hipóteses de leitura e gêneros literários, possibilitar a experiência de novas emoções, aguçar a imaginação e o mundo de fantasia criado pela criança, permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita da criança, possibilitar produções orais e escritas, aproximar o leitor dos textos e familiarizá-los, expandir o conhecimento a respeito da própria leitura, favorecer a estabilização de formas ortográficas entre outras.

Segundo Ferreiro (2004) a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada

criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das ideias mais surpreendentes construídas pelas crianças no início de seu contato com o mundo da escrita é a distinção entre “o que está escrito” e “o que se pode ler”, mas para que haja um grande progresso no conhecimento, é necessário que o professor utilize atividades planejadas e a literatura infantil é uma ferramenta de grande auxílio nessa etapa escolar.

Com o que foi escrito até aqui, crê-se ser possível concluir que a literatura infantil, pode auxiliar grandemente um processo de ensino aprendizagem, que tem como objetivo levar a pessoa a aprendizagem inicial da leitura e escrita. Sendo assim, a pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu habilidades básicas para fazer uso da leitura e da escrita.

Conclui-se que o professor em todas as práticas pedagógicas, sejam aquelas que pretendem ampliar o nível de letramento das crianças ou as voltadas para o processo de alfabetização, ao objetivarem a ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita, podem recorrer à magia e ao encantamento proporcionado pela literatura infantil. Além de ensinar, também deve se preocupar em como essa aprendizagem se dá, buscando sempre se atualizar e conhecer a linguagem, que é seu objeto de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil – Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASÍL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

- COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Aescola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004.
- COSTA, Marta Morais da. **Três questões sobre literatura infantil ou mentiras repetidas tornam-se verdades**. Livro do 2º Congresso Internacional dos Exponentes na Educação. Curitiba, Julho de 2002.
- CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÒ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo:Contexto, 2004.
- FERREIRO, Emilia.**Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky.Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.
- REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988
- Secretaria da Educação – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série**. Adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratany, Rosalinda Soares Ribeiro Vasconcelos. 2ª ed. São Paulo: FDE, 2009.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

Revista

AUTÊNTICOS

Instituto P2G Educacional
Rua Marquês de Lages, 729 - Ipiranga
CEP 04162-001- São Paulo - SP

Nossos Contatos:

Fone: 11-2947-3283

Whatsapp: 11-95123-9337

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

Rua Marquês de Lajes, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 – Fone: (11) 2947-3283.