

# COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
(Organizador)



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

# COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
(Organizador)



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

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

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

**Conselho Editorial****Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



# Cognição & uso e aquisição & processamento da linguagem

**Diagramação:** Daphynny Pamplona  
**Correção:** Bruno Oliveira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C676 Cognição & uso e aquisição & processamento da linguagem  
/ Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos.  
- Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0048-6

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.486222303>

1. Linguagem. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa  
de (Organizador). II. Título.

CDD 418.007

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

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



## APRESENTAÇÃO

Em **COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM**, coletânea de quatro capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área de Letras, Linguística e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, reflexões que explicitam essas interações. Nelas estão debates que projetos integradores, metodologias ativas, dificuldade de aprendizagem, dislexia, gestores surdos e linguagem infantil.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
ELABORAÇÃO DE PROJETOS INTEGRADORES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS Ana Lúcia Magalhães Benedita Hirene de França Heringer  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223031">https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223031</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>17</b>
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM OU DISLEXIA: POSSIBILIDADES DE INTERVEN- ÇÃO Mirella Vasconcelos de Oliveira Arruda Isabelle Cerqueira Sousa  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223032">https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223032</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>29</b>
POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NO CAMPO EDUCACIONAL: DESAFIOS DOS GESTORES SURDOS Rodrigo Rosso Marques  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223033">https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223033</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>42</b>
INSTRUMENTOS DE RASTREIO DE RISCO DA LINGUAGEM INFANTIL EM PRÉ- ESCOLARES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS Aliaska P. Aguiar Graça Simões de Carvalho Simone Aparecida Lopes Herrera  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223034">https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223034</a>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>55</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>56</b>

# CAPÍTULO 1

## ELABORAÇÃO DE PROJETOS INTEGRADORES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Data de aceite: 01/02/2022

**Ana Lúcia Magalhães**

PUC-SP e Fatec Cruzeiro

<http://lattes.cnpq.br/9989758214077677>

**Benedita Hirene de França Heringer**

Fatec Cruzeiro

<http://lattes.cnpq.br/9241020231628376>

**RESUMO:** No século XXI, o mercado tem exigido novo perfil de profissionais, dinâmico e dotado de visão macro para tomada de decisões estratégicas. A formação acadêmica precisa estar alinhada a essa nova demanda. Tal atenção se materializa por meio de novas abordagens pedagógicas e metodologias aplicadas. Houve resultados significativos a partir das experiências de professores que, em Cursos Tecnológicos, aplicam metodologias ativas (Mazur, 2016), forma de ensinar em que o aluno passa a ser protagonista de seu aprendizado com base na linguagem, entendida por Charaudeau (2008) como complexo fenômeno de comunicação, atividade desenvolvida em cada indivíduo que resulta de componentes linguísticos e situacionais. O estudante se torna ativo na absorção do conhecimento e constrói, nesse processo, seu *ethos* (Aristóteles, 2005; Perelman, 1999). Este trabalho mostra a experiência com ensino da linguagem a partir de Projetos Integradores (PIs), que se iniciam no segundo período do curso superior e finalizam no sexto. Para o estudo, optou-se pela metodologia do

estudo de caso de Yin (2015) aplicada a 60 PIs baseados em situações reais, desenvolvidos por grupos, segundo fases determinadas, com ênfase em discussões e escrita. A produção dos textos definitivos costuma mostrar alunos mais competentes e prontos para o mercado. O PI trabalha com todas as disciplinas de todos os períodos, além de apresentar foco na linguagem. Trabalhos anteriores em que não foram utilizadas as Metodologias Ativas apresentaram resultados nitidamente inferiores, notadamente em aquisição de competências de linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto Integrador; Competências; Metodologias Ativas

**ABSTRACT:** Within the 21st century, the work market demands professionals bearing an updated profile, dynamic and with broad vision, capable of taking strategic decisions. Academic education must cope with such challenge, The necessary response is materialized through new pedagogical approaches and applied methodologies. There have been significant results from the experiences of teachers who, in Technological Courses, apply active learning (Mazur, 2016), a way of teaching with the student as the protagonist of his own language-based learning, understood by Charaudeau (2008) as complex phenomenon of communication as well as an activity developed in each individual that results from linguistic and situational components. The student becomes active in the absorption of knowledge and constructs, in this process, his *ethos* (Aristotle, 2005; Perelman, 1999). This article shows the experience with language teaching along the development of Integrative

Projects (IPs) that take place between the second and sixth semester of a Technical College program. For the study, the Yin case study methodology (1984) was applied to 60 IPs based on real situations, developed by groups following designed steps, with emphasis on discussions and writing. The production of definitive texts usually shows students more competent and ready for the market. IPs in principle practice disciplines of all semesters, always with focus on language. Projects developed by students prior to the adoption of Active Learning strategies had less satisfactory results, notably in the enhancement of language competencies.

**KEYWORDS:** Integrative Project, Competencies, Active Learning

## 1 | INTRODUÇÃO

O ensino da Linguagem em Cursos Tecnológicos tem se mostrado importante, principalmente considerando que os alunos são formados para o mercado de trabalho e enxergam como relevante apenas o conteúdo técnico, sem se preocupar, na grande maioria dos casos, com a efetividade da transmissão desse conteúdo, ou seja, o perfil típico é o de um aluno focado em conteúdo.

Em pesquisas junto a líderes (engenheiros, gerentes, diretores), a grande queixa não tem sido o domínio da técnica em formados em geral, mas a deficiência de comunicação e certa incapacidade em defender um ponto de vista. A partir de tais observações, o presente capítulo pretende mostrar de que maneira a linguagem pode ser trabalhada a partir de narrativas associadas ao desenvolvimento de conteúdo, principalmente no âmbito da elaboração de projetos integradores. O desenvolvimento de projetos faz parte do ensino por Metodologias Ativas, conforme Mazur (2016) e outros.

A metodologia utilizada na elaboração do artigo foi o estudo de caso, de acordo com Yin (2015), que define a elaboração de questões de pesquisa, proposições, dados, unidade de análise e ligação dos dados com as proposições. Para o artigo, estudou-se em profundidade um Projeto Integrador (PI) e as conclusões foram reforçadas pela experiência com outros 59 PIs. O trabalho envolveu cerca de 200 alunos e três professores durante doze semestres.

A análise ocorreu em turmas do Curso Superior de Gestão de Eventos, cuja especificidade é desenvolver competências gestoras para condução de eventos de diversas áreas de interesse (sociais, acadêmicos, corporativos, esportivos, religiosos, gastronômicos, entre outros) e portes (pequeno, médio e grande), além de preparar o estudante para o empreendedorismo: abertura e gestão de empresa própria.

As Metodologias Ativas, particularmente o Project Based Learning se revelaram adequadas, tanto em manter o interesse dos alunos, quanto em desenvolver competências de linguagem e para o resultado final. O desenvolvimento se dá em cinco fases: primeira, iniciada no segundo período, parte da determinação do tema e elaboração do Termo de Abertura do Projeto desenvolvimento do seu Plano Base que compõe o planejamento detalhado a partir de uma produção textual; na segunda fase (3º período), o projeto-piloto

é colocado em prática: eventuais falhas são analisadas e corrigidas. No quarto período, o projeto é complementado e novas decisões tomadas. No quinto, há apresentação do trabalho quase completo e, no sexto, a versão final é colocada em prática, com Termo de Encerramento.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica contempla dois aspectos do esforço didático: o ensino de Linguagem e o aprendizado por Metodologias Ativas.

### 2.1 Linguagem

A linguagem é entendida por Charaudeau (2008) como complexo fenômeno de comunicação, atividade desenvolvida em cada indivíduo que resulta de componentes linguísticos e situacionais.

No século XX, as teorias do discurso apresentam um quadro bastante diversificado e rico, resultante de seu aprofundamento e da contribuição de pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento. Assim, van Dijk declara que na atualidade “é difícil estabelecer distinções disciplinares precisas no campo do estudo do discurso, que parece cada vez mais se caracterizar como um campo interdisciplinar independente [...]” (VAN DIJK, 1992: p. 11).

Na segunda metade do século XX, quando os estudiosos se debruçaram sobre as formalizações da linguagem, particularizaram-se as noções sobre o texto e o discurso, assim como as teorias que os explicitam. A diferença entre as duas noções, contudo, não surgiu, a princípio, facilmente delimitada, portanto, pede, por essa razão, algumas considerações.

O homem para se tornar agente do processo de comunicação produz textos por meio do processo da escolha e da combinação dos elementos que lhe são oferecidos pelo sistema da língua. É no processo complexo único de textualização, intertextualização, coesão e coerência argumentativas que o locutor imprime seu discurso e se motiva a atuar ou intervir no grupo social.

Discurso, mais comumente relacionado à linguagem verbal, tem seu sentido ampliado quando remetido a processos de produção e interpretação e enfatiza a interação entre falante e receptor, escritor e leitor e leva em conta também o contexto situacional de uso. Nesse aspecto, texto é uma dimensão do discurso, a sua materialidade.

A distinção entre um e outro não está expressa nessa materialidade, mas no olhar que o focaliza. Assim, o estudioso, ao examinar as particularidades linguísticas do texto, ao compreender o significado de suas estruturas sintático-semânticas, ao se motivar a desvendar seus sentidos e intenções particulares, não se confronta mais com um texto, mas com o discurso. Se no exame do texto destaca-se o sistema da língua, no exame do

discurso emerge o processo da enunciação.

A ideia de discurso como processo é confirmada por Maingueneau (1995: p. 21) quando diz que *o discurso é concebido como uma associação de um texto com o seu contexto*. Isso se esclarece ao considerarmos que os locutores são entidades situadas em um tempo histórico e em um espaço sociocultural definidos, que condicionam seu comportamento linguístico. Em outras palavras, o locutor ocupa um dado “lugar” numa certa conjuntura, e esse “lugar” implica a necessidade de um conjunto de filtros que definem sua atividade discursiva, mediatamente regida por parâmetros de ordem ideológica e sociocultural. Assim,

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição não existe „em si mesmo” (isto é, na sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões e proposições são produzidas (quer dizer, reproduzidas) (REIS e LOPES, , 1994, p. 22).

O *discurso*, portanto, identifica-se com o conceito de processo, ou seja, o conjunto das práticas discursivas: linguísticas (comportamentos verbais) e não linguísticas (comportamentos somáticos significantes, manifestados por meio das ordens sensoriais). Está situado na instância da *enunciação*, que, em uma perspectiva da Análise do Discurso, foi tratada por Benveniste (1976), com a teoria da subjetividade; por Bakhtin (1979), com a teoria da enunciação; por Ducrot (1987), que retoma as noções bakhtinianas de polifonia e do *Ethos*; por Authier-Revuz (1998), com as novas propostas para as não-coincidências do dizer; por Maingueneau (2001), que aborda as teorias anteriores de forma didática, entre outros.

A maneira pela qual os textos se organizam, por sua vez, depende da prática social dos grupos em que são gerados e de seus objetivos discursivos. Podem se formalizar em textos científicos, acadêmicos, publicitários, jornalísticos, literários, empresariais, ou seja, domínios discursivos, conforme Bakhtin. Esse autor denomina gêneros do discurso os campos de utilização da língua elaborados a partir de “tipos relativamente estáveis” de enunciados.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2006: p. 262).

Bakhtin estendeu a prática social ao conceito de discurso e o considerou território privilegiado de uma interação que antecede mesmo a participação coletiva. Dessa forma, o discurso está ligado às condições sociais e não individuais da comunicação e as ideias sobrevivem, não a partir da consciência isolada de um homem, mas do dialogismo entre outras ideias.

Maingueneau concorda com a existência do aspecto social do discurso e o entende

como contexto, ou seja, ambiente em que os textos são gerados:

O discurso, sendo prática social, é uma convenção; o texto, a forma que o atualiza, que o torna material. o contexto discursivo é, em princípio, o “*campo onde se posiciona o discurso*”, ou seu “*veículo*”. (MAINGUENEAU, 1995: 106).

Bakhtin denomina como domínios discursivos: literário, publicitário, político, religioso (BAKHTIN, 2006: p. 261 a 306). Assim, é possível identificar a existência de um domínio discursivo empresarial ou organizacional, constituído pelos gêneros que veiculam as atividades das organizações ou empresas. Marcuschi, a partir de Bakhtin, entende domínio discursivo como: [...] uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos (MARCUSCHI, 2002: p. 23).

Em síntese, o termo discurso deixou de significar apenas peça de oratória proferida solenemente e adquiriu uma dimensão bem mais ampla. Conforme Halliday, discurso passou a

[...] designar também o conjunto de significados características de um comunicador, seja ele individual ou institucional. Tem sido aplicado a variegadas construções simbólicas de realidade esse presta a liberdades semânticas, como na expressão „discurso não-verbal”. Tornou-se corriqueiro referir-se ao discurso de arquitetura, música, gastronomia, terrorismo, futebol, medicina e, naturalmente, das organizações. Assim, o conjunto das práticas linguísticas, semânticas e retóricas das pessoas jurídicas recebe o nome de discurso organizacional (HALLIDAY, 2009: p. 32).

Discurso é, assim, um processo complexo situado na instância da enunciação, pressupõe uma relação enunciativa eu-tu, depende das práticas sociais, pode se formalizar em diferentes domínios discursivos que, por sua vez, pressupõem incontáveis gêneros.

Assim, entende-se que o Projeto Integrador, foco de estudo deste artigo pode ser compreendido como um gênero discursivo e, dessa forma, sirva como material de estudo e veículo para ensino da linguagem.

Uma vez estabelecido o que se entende por discurso no âmbito deste trabalho, faz-se necessário um aprofundamento nas questões retóricas e argumentativas

## 2.2 Argumentação

A retórica tem sido definida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de utilizar todos os recursos da linguagem com o objetivo de provocar determinado efeito nos ouvintes: “A retórica é a arte de falar do que levanta problemas nos assuntos civis, de forma a persuadir” (Quintiliano, 2012). Para Platão (2018), essa doutrina é uma técnica que poderia convencer os próprios deuses. É a utilização dos recursos discursivos para obter a *adesão dos espíritos*, expressão que ainda hoje é lembrada e exprime muito bem o objetivo do discurso a públicos determinados.

Para os sofistas (pensadores pragmáticos e utilitaristas), a retórica ensinada na

Grécia Antiga era a arte de argumentar, no sentido de debater contra ou a favor de qualquer opinião, desde que vantajosa. Essa postura foi discutida por Sócrates, que lhe emprestava valor à medida que participasse da essência da Filosofia. Aristóteles sistematizou a retórica. Para este filósofo, retórica é

a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. [...] parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. Por isso dizemos que ela não aplica suas regras a um gênero próprio e determinado. (ARISTÓTELES, 2003, p. 33).

Entre os conceitos explicados pelo filósofo, destacam-se as três provas retórico-discursivas: *ethos*, *pathos* e *logos*. Em linhas gerais, *ethos* refere-se ao caráter, à imagem que o orador (eu) transmite por meio do seu discurso; *pathos* está ligado ao componente emocional que o discurso desperta no auditório (tu) e *logos* liga-se também ao orador e à sua capacidade de convencimento, ao seu conhecimento de mundo.

A Nova Retórica, no seu sentido amplo, resguarda muitos conceitos da velha retórica, considerados absolutamente válidos. Moderniza-se, no entanto, a partir de sua aproximação com várias disciplinas específicas da comunicação, que a suportam ou que são por ela suportadas, em definitiva interdisciplinaridade: linguística, semiologia, semiótica, teoria da informação, pragmática.

Existiu, durante algum tempo, uma visão distorcida da retórica, quando se aceitavam raciocínios de todo tipo e chegou a adquirir um sentido pejorativo, em contrapartida à concepção aristotélica. Leve-se em conta ainda que cada época interpreta os fatos conforme seu próprio pensamento. A modernidade da retórica de Aristóteles está em considerar os conhecimentos prováveis e não as certezas e evidências.

Segundo Reoul (2005), a retórica é amoral e, nesse sentido, não precisa estar vinculada à noção de verdade. Reside no campo do verossímil, do provável, do possível. Como conteúdo e forma são inseparáveis e, hoje, a nova retórica trabalha no sentido de resgatá-los, não é difícil entender que o interlocutor pode ser visto como juiz.

O que se observa de novo na neoretórica é a integração que pretende eliminar a diferença entre ciências humanas, ciências dos discursos e das matemáticas. Para isso, as teorias da argumentação desenvolvem-se nos postulados democráticos e se embasam nos valores, preferências e decisões, aceitando limitações e imperfeições, trabalhando-a no provável. Há que se considerar hoje a universalidade a que indivíduo está sujeito, bem como a diversidade de argumentação nela embutida. Pensar em relações intersubjetivas no discurso compara-se a apreender enunciativamente o mundo.

Levando-se em conta que a argumentatividade está presente em todo discurso, argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas, o que é feito por meio do diálogo, do debate. O discurso enunciado pretende mover o pensamento do outro, colocar o interlocutor em

condições de exercer-se para separar o essencial do acessório, de julgar um conjunto de proposições sem prejuízo dos matizes utilizados no percurso discursivo.

O envolvimento entre as partes não é unilateral: trata-se muito mais de uma negociação em que prevalece o anseio de influência e de poder, em que uma parte quer convencer a outra, persuadi-la de que seu ponto de vista é o correto, seja por meio da lógica (*logos*), seja pela emoção (*pathos*), seja pelo caráter do orador (*ethos*). Os comunicados das organizações, embora busquem objetividade, possuem uma carga de subjetividade com objetivo de construir e manter seu *ethos* que não deve ser desprezada, pois é nos implícitos muitas vezes que estão as informações.

Perelman, assim como Aristóteles, define a retórica como técnica da persuasão: “O objeto desta teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses apresentadas ao seu assentimento.” (PERELMAN, 1998: p. 5).

A retórica é, então, a arte de comunicar com múltiplos sentidos: persuadir e convencer, agradar, seduzir ou manipular ideias com a finalidade de aceitação, fazer passar o verossímil, a opinião e o provável com boas razões e argumentos, sugerir inferências, sugerir o implícito pelo explícito, instituir um sentido figurado a inferir do literal, utilizar linguagem figurada, descobrir as intenções de quem fala ou escreve, atribuir razões ao seu dizer.

O caráter prático da retórica impõe-se no Direito, Ética, Política e Psicanálise e possibilita confronto e intercâmbio com a Pragmática, Linguística, Semiótica Discursiva, Teoria do Texto e Discurso e Análise Conversacional. Contribui com os estudos da Linguagem referentes à conscientização do discurso. Conjuga as capacidades intelectivas, sensoriais e afetivas, utilizando argumentação e persuasão, conciliando conhecimento, afetividade, sedução e prazer.

Em sentido amplo, é uma visão que implica na tomada de posição, ação no mundo, ao mesmo tempo em que se faz necessária uma competência específica por parte dos indivíduos. Dessa forma, aplica-se muito bem ao propósito deste trabalho, considerando que a intenção é conduzir os alunos ao desenvolvimento de uma capacidade argumentativa, além da expansão de sua competência comunicativa.

A compreensão das três provas auxilia na argumentação, competência exigida não apenas pelos gestores, mas necessária na tomada de decisões de empreendedores, uma vez que 1) o *logos* se mostra por meio do conhecimento e das habilidades demonstrados no discurso, na tomada de posição; 2) o *pathos* se evidencia na capacidade de o gestor despertar desejo em seu interlocutor – aqui entendido de forma abrangente, porém mais especificada na seção três deste trabalho; e o *ethos* se traduz no caráter e em uma imagem transmitida por meio da postura, da fala, de uma cenografia (Maingueneau, 2015).

Embora não seja intenção aprofundarmos na teoria argumentativa, acreditamos ser

necessária esse conhecimento, pois os alunos, a partir desse conhecimento, demonstram melhor competência no mercado.

## 2.3 Metodologias ativas

Um provérbio asiático citado por Elson (2010) diz: “Ouço e esqueço; vejo e lembro, faço e entendo”. O formato tradicional de aula da maioria dos cursos traz muitos desafios a estudantes e professores. Ainda que uma aula que consiste em uma conferência do professor possa ser efetiva para disseminar conhecimento, essas ofertas em uma direção só muito frequentemente promovem uma aprendizagem passiva e superficial (Bransford, 2000) e não proporcionam, na maioria dos casos, estímulo, motivação e autoconfiança dos estudantes (Weimer, 2002). Como consequência, o modelo tradicional de aulas pode levar os estudantes a chegar ao mercado de trabalho desprovidos de competências necessárias ao exercício de suas funções (Brzovic, 2006).

Durante as últimas duas décadas, publicações de autores como Mazur e Crouch (2001) tem chamado a atenção para a necessidade de novas maneiras de ensinar alunos de graduação usando ferramentas que promovam aprendizado significativo, capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico para estudantes de vários perfis.

Embora muitas soluções tenham sido propostas, um tema recorrente em todas é a necessidade de promover estratégias didáticas centradas no estudante, caso da aprendizagem por projetos, aprendizagem por problemas e aprendizado em equipe. Allen e Tanner (2005) definiram o aprendizado como “busca de informações, organização delas de maneira consistente e preparo para explicar as conclusões”.

As metodologias ativas, detalhadas adiante, enfatizam interações entre estudantes, entre estudantes e instrutores e envolve um ciclo de atividades, com feedback constante, em que os alunos têm ampla oportunidade de aplicar seus conhecimentos e explicar seus raciocínios e conclusões. Conforme Armbruster (2009), o foco da aula passa, do ensino para o aprendizado e promove um ambiente mais propício ao desenvolvimento metacognitivo, para que os alunos adquiram um pensamento independente e crítico.

A implementação das metodologias ativas requer uma formatação da classe e das atividades com as seguintes características:

- Divisão da classe em grupos de cinco ou seis estudantes cada.
- Proposição pelo instrutor do problema (ou projeto) e definição de um produto (por exemplo, relatório, exposição da resolução do problema, planejamento de um evento).
- Discussão entre os alunos, com liderança escolhida pelo grupo e divisão de tarefas pelo grupo.
- Apresentação da primeira versão do trabalho produzido.

- Feedback pelo professor.
- Nova discussão e produção do trabalho melhorado.

### 2.3.1 *Ensino por Projetos – PrBL*

A Aprendizagem Baseada em Projeto (*Project Based Learning*) é uma atividade individual ou em grupo que ocorre durante um período de tempo, resultando em um produto, apresentação ou desempenho. Normalmente tem uma linha do tempo e marcos e outros aspectos da avaliação formativa à medida que o projeto avança

### 2.3.2 *Ensino por Problemas – PBL*

Aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning*) é um método e um processo. O método consiste em selecionar e roteirizar cuidadosamente problemas que exigem do aluno aquisição de conhecimento crítico, proficiência na resolução de problemas, estratégias de aprendizagem autodirigidas e habilidades de participação em equipe. O processo replica a abordagem sistêmica comumente usada para resolver problemas ou enfrentar desafios que são encontrados na vida e na carreira.

### 2.3.3 *Ensino por equipes – TBL*

A Aprendizagem Baseada em equipes (*Team Based Learning*) é uma estratégia de ensino de aprendizagem colaborativa baseada em evidências projetada em torno de unidades de instrução, conhecidas como módulos, que são ensinadas em um ciclo de três etapas: preparação, teste de garantia de conhecimento e exercícios focados na aplicação. Uma aula geralmente inclui um módulo.

Os alunos devem concluir um estudo preparatório antes de uma aula ou o início do módulo. Os materiais podem ser texto, visual ou outros, e definidos em um nível adequado aos alunos e ao curso.

Para a orientação e elaboração de Projetos Integradores são utilizadas as três formas de metodologias ativas: o PBL, pois se trata do desenvolvimento de um projeto real desde sua concepção até a colocação em prática, além de uma avaliação; o PrBL, uma vez que, inicialmente, é colocado um problema que precisa ser solucionado ao longo de cinco semestres e o TBL, ou seja, o trabalho é sempre desenvolvido por uma equipe, cujos membros exercem também o papel de instrutores, em diversas instâncias.

## 3 | METODOLOGIA DESTE ARTIGO

Para análise do uso de metodologias ativas no desenvolvimento de Projetos Integradores, optou-se por:

- Estudar um dos projetos segundo o método de Yin (questões de pesquisa,

proposição de pesquisa, unidade de análise, dados e ligação dos dados à proposição) e

– Efetuar a generalização possível para outros 59 PIs desenvolvidos ao longo de seis semestres, dos quais 20 não seguiram todas as fases e 39 utilizaram conjuntamente as metodologias TBL, PBL e PrBL.

Tomou-se o Projeto Integrador como gênero discursivo conforme conceituado por Bakhtin e buscou-se aplicar a retórica aristotélica e perelmaniana no desenvolvimento da capacidade argumentativa ao longo dos semestres.

O PI estudado com profundidade foi desenvolvido por cinco alunos durante cinco semestres sob a orientação de um professor.

As questões de pesquisa foram: 1) como aplicar as metodologias ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento e 2) se as metodologias ativas seriam capazes de produzir resultados tangíveis no caso estudado e nos demais.

A proposição de pesquisa foi “determinar a adequação das metodologias ativas a concepção e desenvolvimento de eventos” e a unidade de análise, o projeto “Cruzeiro nas Linhas do Tempo”, elaborado durante cinco semestres por um grupo de cinco alunos do curso de Gestão de Eventos na Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Cruzeiro, desenvolvido nos anos entre 2016 e 2018. O projeto progrediu a ponto de as versões finais apresentarem acréscimos positivos não previstos inicialmente.

Os dados qualitativos correspondem à receptividade e ao impacto do evento, e houve dois tipos de dados quantitativos importantes, a nota conferida pela banca e as respostas à pesquisa de satisfação. A ligação dos dados à proposição é a análise do papel das metodologias ativas no desenvolvimento do projeto em exame.

A generalização possível é o exame, para o conjunto de projetos, dos resultados e do uso das metodologias ativas. O trabalho levou em conta, portanto, os resultados de estudo aprofundado de um Projeto Integrador, desenvolvido por cinco alunos durante cinco semestres sob a orientação de um professor. Os resultados foram comparados ao de outros 59 PIs, dos quais 20 não seguiram todas as fases e 39 utilizaram conjuntamente as metodologias TBL, PBL e PrBL.

## 4 | APLICAÇÃO E RESULTADOS

Conforme explicado na introdução deste capítulo, o Projeto Integrador (PI) é o desenvolvimento de um trabalho com aplicação das Metodologias Ativas que, para este caso, privilegia as três formas descritas. O objetivo do PI é integrar, na medida do possível, todas as disciplinas da grade curricular do Curso Superior de Eventos, com finalidade, não apenas de evidenciar a importância de cada uma delas para a vida profissional, mas de, ao uni-las em um trabalho conjunto, desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, gerenciar projetos, empreender e, permeando essas aptidões, permitir que os estudantes

exercitem a linguagem em todos os níveis, desde o desenvolvimento das competências básicas (elaboração de textos simples) até as mais avançadas, que inclui tratamento retórico e argumentativo. Como resultado, os alunos constroem um *ethos* mais apropriado ao de um profissional de Gestor de Eventos. O Curso Superior de Eventos ocorre durante seis semestres e possui uma carga horária de 2.400 horas, das quais, 320 são dedicadas ao PI.

#### 4.1 Projeto Integrador

As aulas de PI têm início no primeiro semestre do Curso de Eventos, com o ensino teórico sobre projetos e, mais especificamente, projeto integrador. Os alunos, após compreenderem os conceitos, devem, em grupos, elaborar um projeto sem aplicação prática, com tema indicados pelo professor e sorteados em sala. Os PIs, nessa fase, devem contemplar todas as partes de um projeto e incorporar todas as disciplinas ministradas no primeiro semestre. Os professores são consultados e especificam o que avaliarão.

Essa fase do PI visa exercitar a capacidade de planejamento e é estruturada sob orientação em várias instâncias. A escrita obedece a normas determinadas pela instituição e segue rigorosamente as determinações do professor-orientador. Após finalizados, são apresentados oralmente ao final do semestre. Alguns grupos se adiantam e espontaneamente apresentam uma parte prática,

No segundo semestre, os alunos, em grupos de, no máximo cinco, definem um tema para desenvolvimento do projeto que os acompanhará durante os cinco semestres seguintes. Faz parte desse momento, estudo e discussão de proposições apropriadas ao curso, com atenção à viabilidade de desenvolvimento nos semestres seguintes. Nessa etapa é gerado o primeiro documento: Termo de Abertura do Projeto (TAP), que contém breve descrição do que se pretende fazer nas três edições. O professor tem a possibilidade de orientar se o que está sendo proposto é viável e se demonstra evolução do projeto.

Logo após a entrega do TAP, dá-se início à construção de novo modelo, o Plano Base, em que será planejada toda a 1ª edição do projeto. Tal estrutura contempla as principais Áreas do Conhecimento, selecionadas dentre as dez que constam do guia para projetos de eventos, tais como: escopo, cronograma, custos, qualidade, recursos e riscos.

A evolução do PI se dá, assim, em três etapas 1) planejamento detalhado por escrito do projeto no segundo semestre (1ª edição) e colocação em prática no terceiro semestre; 2) complementação no quarto semestre, evolução do tema e melhoria do projeto para colocação em prática no quinto semestre (2ª edição) e 3) revisão e colocação em prática da última versão no sexto semestre (3ª edição) com redação da versão final do texto.

Como se percebe, há forte componente de Metodologias Ativas em todas as fases da elaboração do PI, desde o primeiro semestre, ao se formarem os primeiros grupos (TBL) e serem elaborados os primeiros projetos (PBL e PrBL). É colocado um problema (PBL) aos

grupos: os alunos precisam desenvolver um projeto (PrBL) até o final do semestre. A partir do segundo semestre, novo problema (PBL) é colocado: em grupo (TBL), os alunos devem escolher um tema de desenvolver um projeto (PrBL) que evolua até o sexto semestre do curso.

## 4.2 Estudo de Caso

Para análise, tomou-se neste trabalho um PI com início no segundo semestre de 2016, elaborado por um grupo de cinco alunos. Conforme especificado na seção 3.1, foi proposto um estudo de temas e, após discussão, os alunos, sob orientação do professor, escolheram elaborar o PI sobre uma exposição fotográfica com aspectos históricos de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A exposição teria não apenas as fotos da linha histórica da cidade, mas uma teatralização (intervenção teatral) com esquetes, na abertura e encerramento. O título do projeto foi *Cruzeiro nas Linhas do Tempo*.

Aparentemente simples, o planejamento foi extremamente detalhado, o que permitiu aos estudantes um exercício retórico com muitas horas de prática argumentativa durante as discussões ao longo do semestre. Dessa forma, *ethos*, *pathos* e *logos* se fizeram presentes em diversas instâncias. Além do exercício da argumentação oral, foi necessário que os alunos adequassem o projeto às exigências da escola, por meio da redação de ofícios à instituição e outras entidades. A escrita do corpo do projeto permitiu, já nesse primeiro momento, a prática da linguagem e do discurso conforme entendido pelos autores citados na seção 1 deste trabalho.

A apresentação da primeira fase do PI ocorreu durante um evento científico, no segundo semestre de 2016 e permitiu que os alunos demonstrassem desenvoltura argumentativa, clareza de linguagem e criatividade. O objetivo foi plenamente atendido.

Após apresentação, os alunos fizeram uma avaliação e efetuaram a correção textual, o que permitiu nova intervenção de linguagem e adequação. Foram avaliados pelos professores do semestre, pois integraram no projeto todas as disciplinas ali ministradas.

A segunda fase teve início no semestre seguinte – terceiro do curso, e teve como objetivo a reestruturação do projeto. Nesse momento, o tema evoluiu para a elaboração de uma peça de teatro a partir da história contada por meio das fotos expostas na primeira fase. O grupo, sempre a partir de discussões argumentativas com utilização dos novos conhecimentos (*logos*) adquiridos nas disciplinas e forte componente emocional (*pathos*): mantinham-se empolgados com as novas descobertas e possibilidades, incorporaram as novas disciplinas ao projeto e o aperfeiçoaram.

Escreveram uma peça com base na história de um casal da cidade. Se na primeira fase do PI o foco foi o passado, a história da cidade, apresentado sob a forma de esquetes e uma exposição fotográfica, seguindo o tema – *Cruzeiro nas Linhas do Tempo* – o cerne nesse segundo momento foi o presente: a história do casal até o presente.

O terceiro semestre revelou-se, portanto, momento rico na reelaboração do projeto,

que cresceu com a inclusão das novas disciplinas ministradas nos semestres posteriores, na criação textual e no treino da linguagem.

O desenvolvimento do PI durante o quarto semestre consistiu na colocação em prática da peça e, naturalmente, na utilização de toda a teoria elencada na seção 1: argumentação, linguagem, desenvolvimento de *ethos*, *pathos*, *logos*, muito trabalho em equipe e forte utilização de Metodologias Ativas. Os ensaios da peça, a escolha do local para apresentação, as diversas instâncias de negociação junto às instituições foram ricas em comunicação escrita e oral.

A escola foi envolvida, mas os alunos responsáveis pelo PI estabeleceram contato com a Secretaria da Cultura da cidade, para definição e cessão de local para apresentar a peça, com mídias e ferramentas de comunicação. O uso de ferramentas da comunicação permitiu que exercitassem a comunicação oral em rádio local e a elaboração de textos específicos.

Após a apresentação da peça, assistida no Teatro Municipal da cidade por uma plateia lotada e pela família alvo da história, os alunos responsáveis trabalharam na avaliação do PI e elencaram possíveis melhorias.

Se, na primeira versão, o PI voltou-se ao passado; na segunda, trabalhou sobre um tema presente; na terceira versão, iniciada no quinto semestre, o projeto Cruzeiro nas Linhas do Tempo focou no futuro: os alunos deram início à pesquisa sobre a possibilidade de estudantes de Nível Fundamental de escolas públicas criarem textos que se tornariam peças teatrais sob o tema “Cruzeiro: minha cidade, nosso futuro”.

Os alunos reestruturaram o PI, que incluiu uma pesquisa nas escolas, negociações com a Prefeitura, delegacia, segurança pública, contato com mídias e solicitação de apoio financeiro em diversas empresas.

Das escolas públicas de ensino fundamental consultadas, quatro salas de 5º ano foram escolhidas pela Secretaria da Educação para que seus alunos desenvolvessem textos junto às professoras sobre o futuro da cidade. As professoras e assistentes pedagógicas mostraram-se satisfeitas com a escolha e trabalharam por dois meses, com base na interdisciplinaridade, junto aos alunos de 5º ano, na elaboração de textos com ilustrações dos alunos.

O grupo de PI, sempre orientado pelo professor, redesenhou o projeto nas novas bases, ou seja, reestruturaram-no com inclusão das disciplinas do quinto e sexto semestre. A prática, colocada no sexto semestre, constituiu-se na seleção do melhor texto que foi adaptado por um diretor de teatro, integrante do grupo, para uma peça teatral.

Durante o sexto semestre, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar a argumentação e a retórica em níveis avançados, durante as tratativas junto à Prefeitura, Secretaria da Educação, órgãos de imprensa, dez empresas para obtenção de subsídios financeiros e das negociações institucionais com a própria escola.

A apresentação final do PI constou da exibição, em praça pública, da peça teatral

vencedora. Foram convidados e estiveram presentes: professores, pais de alunos, autoridades e diversos alunos da instituição em que são ministrados PIs, além da comunidade local e imprensa.

Após a apresentação do PI, os alunos avaliaram todas as fases, apresentações e textos. Prepararam e distribuíram pesquisas de satisfação, a exemplo das versões anteriores e corrigiram, novamente, o texto do projeto. Em cada uma das três fases, foi efetuado um relatório detalhado de pós-evento, em que, entre outras características, mostrou as lições aprendidas. Ao final de todo o processo, foi lavrado o Termo de Encerramento do Projeto Integrador, assinado por todos os integrantes e professor orientador.

É importante observar que, além da máxima obtida, conferida por uma banca, o resultado da pesquisa de satisfação elaborada pela equipe revelou mais de 90% de respostas “satisfeito” ou “muito satisfeito”, tanto por parte dos alunos, como pelas plateias dos eventos ocorridos nos dois últimos semestres. Houve manifestação positiva das professoras e estudantes das escolas de Nível Fundamental e também das autoridades da prefeitura de Cruzeiro.

### 4.3 Extensão

Os 39 projetos que cumpriram todas as etapas, conforme mostrado na seção 3.2, tiveram resultados semelhantes, com ênfase na aquisição de competências de linguagem, visíveis pelo progresso demonstrado na qualidade dos textos, tanto dos projetos como em provas de outras disciplinas. Houve também visível melhoria na comunicação oral, demonstrada nas diversas apresentações, nas negociações entre os alunos e a escola e com outras instituições, com conseqüente redução da insegurança no trato pessoal que demonstraram no início do curso.

Projetos anteriores à adoção das Metodologias Ativas – 20 – revelaram, entre outros problemas, estagnação na aquisição de competências linguísticas, além de dificuldade em estabelecer continuidade. Os alunos, sem o direcionamento ensejado pelas Metodologias Ativas, perdiam também o interesse pelo projeto.

## 5 | CONCLUSÃO

Fica evidente que atuação dessa natureza, desenvolvida a partir de um núcleo inicial, com projeto simplificado que evolui com uso consciente de todas – ou quase todas – as disciplinas e produção de relatórios de pós-evento com lições aprendidas, envolve mais do que a aprendizagem de teorias ou até mesmo que uma prática esporádica.

A elaboração de projetos integradores ao longo dos semestres prepara o aluno para o mercado de forma integral. Ele não apenas aprende a desenvolver um projeto ou um trabalho, mas exercita de maneira completa sua capacidade de linguagem, a argumentação em níveis avançados e se torna protagonista da própria aprendizagem, como preconizam

as Metodologias Ativas.

É de se lembrar da necessidade de professores com competência e dedicação para gerenciar processos dessa natureza. Ele precisa não apenas conhecer profundamente sobre desenvolvimento de projetos, mas ter uma visão macro de todas as disciplinas da grade além de saber lidar com os demais professores.

Após análise, acreditamos ter respondido às questões iniciais, ou seja, a análise do PI mostra como aplicar as Metodologias Ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento e que elas produziram resultados tangíveis no caso estudado e nos 39 demais que seguiram o método.

Uma das consequências naturais do trabalho de fôlego foi o enriquecimento do *ethos* a partir da ampliação do *logos*, com inclusão da imagem de profissional competente e a ampliação da capacidade argumentativa.

Interessante notar que os 20 PIs que não utilizaram as Metodologias Ativas de maneira sistemática apresentaram resultados nitidamente inferiores. Houve também desistência de temas ou mesmo abandono de projeto por alunos que se sentiram incapazes de estabelecer uma linha de trabalho e de visualizar em que aqueles temas poderiam contribuir para seu crescimento.

## REFERÊNCIAS

ALLEN D.; TANNER, K. **Infusing active learning into the large-enrollment biology class: seven strategies, from the simple to complex.** Cell Biol. Educ. 4 (4). pp 262–268, 2005.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética** (Trad. A. P. Carvalho) (14<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Ediouro. (Trabalho original publicado em cerca de 320 aC), 2003.

ARMBRUSTER, P.; PATEL, M. **Active Learning and Student-centered Pedagogy Improve Student Attitudes and Performance in Introductory Biology.** CBE Life Sci Educ. 8(3): pp 203–213. 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas. As não-coincidências do dizer.** Trad. Pfeiffer, C. Campinas: Unicamp, 1998,

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** (2006). Trad. Pereira, M. São Paulo: Martins Fontes. Data da publicação original: 1986.

BENDER, W. **Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century.** Thousand Oaks: Corwin, 2012.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**, 4<sup>a</sup> Edição, vol. I, São Paulo: Martins Pontes. Trad. Novak, M. & Neri, L. Data da publicação original: 1966. 2002.

BRANSFORD J. D.; BROWN A. L.; COCKING R. R. **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.** C Washington, DC: National Academies Pres. 2000.

BRZOVIC, K., FRASER, L., LOEWY, D.; VOGT, G. **Core Competencies and Assessment in Business Writing.** University of California, Fullerton. 2006.

ELSON, J. **Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning**. Tampa: USF. 2010.

HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold. 1985

HERRICK, J. **The History and Theory of Rhetoric: An Introduction** (5th ed.). Cambridge: Pearson. 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales**. Paris: Armand Colin. 1994.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes. Data da publicação original: 1993.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso** (3ª ed.). Trad. Indurski, F. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*: In Dionísio, A.; Machado, A & Bezerra, M. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

PERELMAN, C. E TYTECA, L. O. **TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO - UMA NOVA RETÓRICA**. São Paulo: Martins Fontes. (Data da publicação original: 1958), 1999.

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Trad. Vallandro, L. (Data da publicação original: ca. 380 aC.), 2018.

REBOUL, O. **Introdução a Retórica** - 2ª ed. (2004). Trad. Benedetti, I. São Paulo: Martins Fontes.

REIS, C.; LOPES, A. **Dicionário de Narratologia**. - 7ª ed. Coimbra: Almedina. 1998.

MAZUR, E.; CROUCH, C. **Peer Instruction: Ten years of experience and results**. Cambridge: American Association of Physics Teachers, 2001.

YIN, R. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage. (Trabalho original publicado em 1984), 2015.

# CAPÍTULO 2

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM OU DISLEXIA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Data de aceite: 01/02/2022

**Mirella Vasconcelos de Oliveira Arruda**

Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar (UNICHRISTUS)

**Isabelle Cerqueira Sousa**

Mestrado em Educação, Doutoranda em Saúde Coletiva e Orientadora (UNICHRISTUS)

**RESUMO:** Neste trabalho buscamos estabelecer as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e dislexia assim como apresentar as possibilidades de intervenção do psicopedagogo diante de tais diagnósticos. Nossa proposta investigativa se caracterizou como exploratória, descritiva, documental de abordagem qualitativa, onde usamos como fonte primária de pesquisa teses, artigos e dissertações disponíveis no portal de periódicos da capes, utilizando como buscadores as palavras *dificuldades de aprendizagem* e *dislexia*, utilizando com filtros trabalhos na língua portuguesa, revisado por pares e que tenham sido publicados nos últimos dez anos. Encontramos a dificuldade na assertividade do diagnóstico da dislexia ainda nas séries iniciais, contudo, conseguimos trazer uma proposta de intervenção que vai desde a pré-escola até a fase adulta. Não deixamos de fazer uma reflexão sobre o modelo de escola e aos processos de escolarização que se voltam as questões socioeconômicas e findam por, em algum momento, pormenorizar as questões individuais dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVES:** Dislexia. Psicopedagogia.

Dificuldade de aprendizagem.

### LEARNING DIFFICULTIES OR DYSLEXIA: POSSIBILITIES FOR INTERVENTION

**ABSTRACT:** In this work we seek to establish the differences between learning difficulties and dyslexia as well as to present the possibilities of intervention by the psychopedagogue in the face of such diagnoses. Our investigative proposal was characterized as exploratory, descriptive, documentary with a qualitative approach, where we used as a primary source of research theses, articles and dissertations available on the CAPES journals portal, using the words learning difficulties and dyslexia as search engines, using works filters in Portuguese, peer-reviewed and published in the last ten years. We found the difficulty in asserting the diagnosis of dyslexia even in the early grades, however, we managed to bring an intervention proposal that goes from preschool to adulthood. We do not fail to reflect on the school model and the schooling processes that turn to socioeconomic issues and end up, at some point, detailing the individual issues of students.

**KEYWORDS:** Dyslexia. Psychopedagogue. Difficulty in asserting.

### 1 | INTRODUÇÃO

O processo de escolarização, indubitavelmente, se apresenta como uma das fases mais relevantes para o desenvolvimento do ser humano, sejam pelas possibilidades

de acesso ao conhecimento geral ou pelas interações sociais que o espaço escolar proporciona. Muitos desafios se põem para crianças, pais e educadores nesse processo sendo necessária a busca por tornar esse momento o mais saudável possível.

Mesmo com esse cuidado não se pode evitar que surjam problemas durante o transcurso da criança na escola, sejam eles de ordem cognitiva ou comportamental, por isso acreditamos ser fundamental para o professor, que atua como o mediador desse processo, apropriar-se dos conhecimentos necessários para lidar com as questões que podem surgir nos ambientes de aprendizagem.

Após alguns anos atuando como alfabetizadora e percebendo os inúmeros entraves apresentados pelos mais diversos alunos, surge a questão de como poderia melhorar minha intervenção junto a essas crianças que, ao longo do processo de alfabetização e letramento, apresentavam essas dificuldades, entendendo os limites da atuação como professora e percebendo que muitas vezes esses problemas estão para além da sala de aula veio a necessidade da busca pela ampliação da minha formação o que me leva a psicopedagogia.

A busca pelo entendimento das problemáticas relacionadas à aquisição da leitura e da escrita e a pluralidade das situações vividas no cotidiano da escola nos faz concordar com Massi, Berberian e Carvalho (2012) quando afirmam que um expressivo número de crianças que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental, por não seguirem determinados modelos e ritmos esperados pela escola, são equivocadamente diagnosticadas como disléxicas ou portadoras de distúrbios de aprendizagem.

Destacamos nessa pesquisa: a dislexia, que segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (DSM-5, 2014) é um transtorno de aprendizagem caracterizado por uma dificuldade específica de linguagem, que se apresenta na língua escrita. A dislexia vai emergir nos momentos iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita, mas já se encontrava subjacente a este processo. É uma dificuldade específica nos processamentos da linguagem para reconhecer, reproduzir, identificar, associar e ordenar os sons e as formas das letras, organizando-os corretamente.

Com tudo ainda percebemos problemas conceituais quanto ao entendimento de como essas questões se manifestam e principalmente como a escola pode identificar tais questões. Isto posto, trazemos como questão investigativa qual a diferença entre dificuldades de aprendizagem e dislexia? Para tanto estabelecemos como questões secundárias a investigação dos conceitos de dificuldades de aprendizagem e dislexia; as possibilidades de intervenção psicopedagógica.

Acreditamos que a assertividade na intervenção, diante da compreensão da real dificuldade do aprendente, poderá contribuir no desenvolvimento deste, contudo, para que isso ocorra se faz necessário o conhecimento dessas categorias por profissionais da educação para que esta demanda seja detectada e a criança receba a assistência/atendimento adequada a seu distúrbio/dificuldade o quanto antes.

Determinamos como objetivo geral estabelecer as principais diferenças entre dificuldades de aprendizagem e dislexia e como objetivos específicos investigar os conceitos de dificuldades de aprendizagem e dislexia e apontar as possibilidades de intervenção psicopedagógica.

Assim sendo, entendemos que nossa pesquisa auxiliará aos profissionais da educação a compreender as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e dislexia, estabelecendo as possibilidades de encaminhamento e intervenção, quando couber, pensando sempre em maximizar o aprendizado de forma significativa para o aluno. Apesar da vasta literatura disponível ainda encontramos polêmicas relacionadas a esse debate e tentaremos em nosso texto apontar os caminhos mais seguros para que, dentro dos limites da escola, o problema possa ter o melhor direcionamento possível.

## 2 | METODOLOGIA

A proposta investigativa se caracterizou como uma Revisão Narrativa de Literatura, exploratória, descritiva e com abordagem qualitativa, onde usamos como fonte primária da pesquisa: teses, dissertações e artigos científicos disponíveis no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e contribui com o aprimoramento da qualidade da educação básica e superior, fomentando e avaliando programas de pós-graduação, publicações e na divulgação de conhecimentos e experiências inovadoras.

Na pesquisa. Para a coleta dos dados foram utilizados como buscadores os descritores: “dificuldades de aprendizagem” e “dislexia”, utilizando como filtros trabalhos na língua portuguesa, revisado por pares e que tenham sido publicados nos últimos dez anos.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

Para Gil (2007), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre conceitos e categorias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, possibilitando ao investigador mostrar os mais diversos achados sobre a temática investigada, complementam ainda que a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado,

constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas.

### 3 | DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Para clarificar o debate proposto em nossa pesquisa acreditamos ser fundamental o desenvolvimento do conceito de dificuldade de aprendizagem e como podemos caracterizar essa categoria. Concordamos com Abreu (2012) ao afirmar que a história das dificuldades de aprendizagem revela um interesse crescente e uma tomada de atenção permanente por parte de uma variedade de profissionais, sejam eles no campo da educação ou na saúde, que estavam empenhados no estudo de processos que respondessem às necessidades das crianças cujos comportamentos eram incompatíveis com uma aprendizagem tradicional. Este aumento de interesses traz como resultado um conjunto de teorias, todas elas orientadas para o estudo de características e para a elaboração de uma definição que pudesse explicar esse afastamento de uma aprendizagem típica, por parte de um grupo significativo de crianças.

Segundo Correia (2007), o termo Dificuldade de Aprendizagem foi utilizado pela primeira vez por Kirk em 1962. Este definia-a como um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos.

Torres, Soares e Conceição (2016) explicam que os problemas que envolvem a dificuldade de aprendizagem abrangem desde fatores comportamentais ao neurológico, e quando estes não são compreendidos por pais e professores a criança sofre danos às vezes irreparáveis, pois a maioria associa a falta de interesse pelos estudos à preguiça, ou ainda defeito de personalidade, prejudicando sistematicamente o processo de descoberta do real problema que aflige crianças e adolescentes, mas mesmo enfrentando todos os obstáculos algumas crianças apresentam-se felizes e bem ajustadas, outras manifestam sinais de frustração e depressão.

A dificuldade de aprendizagem está ligada a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico, raramente, elas devem ser atribuídas a uma única causa, pois muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os fatores psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo grau, por seus ambientes domésticos e escolares, sendo enquadrada a depender do grau de severidade como: moderadas, graves, profundas e múltiplas (TORRES, SOARES e CONCEIÇÃO, 2016, p.116).

Ainda de acordo com Correia e Martins (2000) podemos encontrar a aplicação do termo Dificuldade de Aprendizagem em dois sentidos, o lato e o restrito. No que diz respeito ao sentido lato, encontramos situações generalizadas de caráter temporário ou

permanente que influenciam o sucesso escolar dos alunos. Quanto ao sentido restrito, referimos uma incapacidade ou uma disfunção que compromete a aprendizagem numa ou mais áreas escolares valorizadas pelo sistema educativo, podendo ainda focar na área sócio emocional.

#### 4 | DISLEXIA

Encontramos na literatura muitas referências quanto ao conceito de dislexia. Entre os autores é unânime afirmar que o termo dislexia engloba uma dificuldade na leitura e consequentemente dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, problemas de ordenação, ritmo, compreensão e de estruturação das frases afetando tanto a leitura como a escrita.

Segundo Fonseca (2009) trata-se de uma inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, e muito menos doença, considerando-se a inteligência média e superior do indivíduo e a oportunidade educacional em que ele se encontra integrado.

Para Lima (2012) a dislexia é um distúrbio pouco conhecido, mas bastante estudado. Crianças com dificuldades na aprendizagem e em codificar e decodificar a leitura e a escrita podem ser disléxicas e a dislexia passa despercebida em meio a conflitos na linguagem. As crianças acabam rotuladas em um ambiente que poderia ser acolhedor e socializador, como deveria ser a escola.

Segundo Santos (1986, p.3), “A dislexia do grego *dys*,(mal) e *lexis*, palavra frase é, em sentido amplo, qualquer dificuldade que se verifique no aprendizado da leitura e da escrita”. Para compreendermos a dislexia, verificamos que a razão do problema se encontra na codificação e decodificação da linguagem escrita, resultando em uma linguagem incompreensiva.

Neste sentido, Topczewski (2000, p.63) faz a relação entre a leitura e escrita: “(...) A dislexia é definida como dificuldade relacionada à aquisição e ao desenvolvimento da leitura. Atualmente o sentido é mais abrangente, pois considera a dislexia relacionada também à escrita.”

A dislexia, enquanto deficiência da linguagem no campo neurológico traz dificuldade na leitura, na pronúncia e nas habilidades de soletração. O distúrbio constitui-se em muitas alterações na linguagem, principalmente na leitura e escrita. Villamarin (2001, p. 328-329) completa que “em sentido amplo, essa síndrome se caracteriza por dificuldade para pronunciar, ler ou escrever corretamente as palavras, porém em sentido estrito. Pode-se afirmar que a dislexia possui diversas consequências que acarretam situações prejudiciais a vida do disléxico.

Encontramos ainda algumas questões preliminares que receberão o devido aprofundamento para que possamos cumprir nossos objetivos com essa pesquisa como o debate sobre as terminologias de “transtorno” e “dificuldade”, além da questão se a dislexia

é uma patologia genética ou está relacionada a questões sociais. Essas questões, assim como outras que podem surgir no decorrer do trabalho, não são diretamente nosso objeto investigativo, contudo, inegavelmente, são de fundamental importância para que possamos estabelecer um todo articulado.

## **5 | INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA**

Ao pensarmos nas diversas dificuldades apresentadas durante o processo de escolarização constatamos que a intervenção de profissionais qualificados para lidar com tais situações é primordial para a superação desse obstáculo. Concordamos com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) quando afirma que sejam quais forem as limitações no processo de aprendizagem, além da dislexia (como também nos distúrbios de aprendizagem) a intervenção sempre se faz necessária. A escola sozinha nunca dará conta de resolver estas dificuldades. Para estas crianças, adolescentes e até adultos com um desempenho deficitário, uma intervenção correta ajudará na promoção da aprendizagem, assim como também, na baixa autoestima que estes aprendentes apresentam.

### **5.1 Breve Histórico sobre a Psicopedagogia**

A compreensão desse importante trabalho perpassa por uma localização histórica no que diz respeito a gênese da psicopedagogia para assim podermos apontar com clareza as possibilidades de intervenção. Segundo Andrade (2004), os primeiros registros surgem na década de 1920, momento em que se instituiu o primeiro Centro de Psicopedagogia do mundo. Ligado ao pensamento psicanalítico de Lacan, tal centro, de acordo com a autora, fundamentou aquilo que posteriormente foi nomeado de Psicopedagogia Clínica.

Bossa (1994) e Masini (1999), por outro lado, apontam que a Psicopedagogia teria nascido no ano de 1946, período em que se deu a criação dos primeiros Centros psicopedagógicos na Europa, em Paris, por Juliet te Favez-Boutonier e George Mauco. A Psicopedagogia iniciada nesses centros tinha entre os seus objetivos auxiliar as crianças e os adolescentes que apresentavam dificuldades de comportamento (na escola ou na família), segundo os padrões da época, no intuito de reeducá-las para o seu ambiente por meio de um comportamento psicopedagógico (BOSSA, 1994).

Apesar das equipes desses centros serem formadas por profissionais de várias áreas (psicólogos, psicanalistas, pedagogos, reeducadores e psicomotricidade, de escrita etc.), era o médico o responsável pela realização do diagnóstico do sujeito (MASINI, 1999). Por intermédio da investigação da vida familiar, das relações conjugais, das condições de vida, dos métodos educativos, dos resultados dos testes de QI, ele dava a orientação sobre o tipo de tratamento cabível, visando corrigir a falta de adaptação detectada aquela pessoa.

Foi a Argentina a maior influenciadora da Psicopedagogia brasileira, notadamente a partir dos anos 60, momentos em que vários países latino-americanos contavam com

governos ditatoriais e vivenciavam a lógica do medo e do silêncio em seus territórios. Por essa razão, a Psicopedagogia chegou até nós de forma clandestina, por intermédio de seus exilados políticos (ANDRADE, 2004). Sob tais influências, a Psicopedagogia brasileira também se construiu sob um enfoque médico-pedagógico e com uma natureza mais prática do que acadêmica.

Anteriormente, o Brasil já tinha contado com uma iniciativa de trabalho psicopedagógico de cunho mais preventivo, especialmente voltada para a relação professor-aluno. Essa experiência ocorreu, conforme Masini (1999), em 1958, com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) da Escola Guatemala, na Guanabara (escola experimental do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC), participando um profissional da Pedagogia e outro da Psicologia.

Apresentado esse panorama histórico que acreditamos ser condição primordial para a compreensão do que é a psicopedagogia nos dias de hoje e também uma possibilidade de pautar o leitor acerca do objeto que tratamos em nossa pesquisa iremos apresentar as possibilidades para a intervenção desse profissional junto as questões ligadas a dificuldades de aprendizagem e dislexia.

## **5.2 O Processo de Intervenção do Psicopedagogo e o Contexto Social da Escola**

Compreendendo que a escola é um espaço que, além de cumprir uma função social, possui as contradições próprias da sociedade em que vivemos e que todos os sujeitos que estão envolvidos nesse espaço, professores, alunos, funcionários, pais, dentre outros, deveriam atuar em parceria no processo de escolarização, contudo, muitas das vezes, alguns alunos não conseguem cumprir as metas estabelecidas ou simplesmente não conseguem se adaptar ao modelo de escolarização sugerido pela escola e imposto por convenções sociais em geral.

Concordamos com Sisto (2002) quando afirma que, em face dos inúmeros obstáculos que se encontra ao tentar-se implantar uma proposta que muitas vezes nega as particularidades dos alunos, a escola acaba transformando-se numa agência de informação, em detrimento da formação do educando. A escola que tem a pretensão de preparar o educando para a vida é incoerente ao desenvolver um trabalho no interior de seus muros, distante da realidade social.

É necessário transformar essa situação, levando o educando a um contato com a comunidade onde está inserido a fim de desenvolver maior integração social. Ainda encontramos escolas com regulamentos rígidos, ultra exigentes quanto à obediência de suas regras ou normas, e com sua intenção de transmitir o saber sem reflexão, nos dando a impressão de que está organizada apenas para depositar informações (MASSADAR, 1993).

Sabemos que é nas relações sociais e na interação com o meio que o indivíduo se

constitui e através dos conhecimentos adquiridos que é inserido, de forma mais organizado no mundo cultural e simbólico. É a sociedade então, que outorga à escola o papel de mediadora nesse processo de inserção no organismo do mundo, sendo ela a responsável por grande parte dessa aprendizagem. Cada sujeito tem uma história pessoal, da qual fazemos parte várias histórias: a familiar, a escolar, e outras, que articuladas, atuam na formação do indivíduo. A escola tem, portanto, um papel importante na formação deste sujeito depois da família e que tanto uma quanto a outra podem contribuir para a formação de algumas dificuldades de aprendizagem (PIAGET, 1976).

### 5.3 Sugestões de Intervenção

No início de seu desenvolvimento, a Psicopedagogia se utilizava tão somente de instrumentos de atuação diagnóstica, de intervenção e de prevenção vindos dos campos médico e psicológico. Atualmente, entretanto, a referida área tem atuado a partir de métodos próprios. O trabalho com equipes provenientes da educação e da saúde continua sendo muito privilegiado. Porém, a expectativa é a de que, na prática, o psicopedagogo atue por meio de um olhar multidisciplinar promovendo a aprendizagem.

A Psicopedagogia conta presentemente com duas fortes tendências de ação, sendo a de caráter clínico e a de caráter preventivo.

A atuação clínica caracteriza-se por ter a finalidade de reintegrar o sujeito com problemas de aprendizagem ao processo. Tal ação usualmente se dá em consultórios e hospitais, possuindo uma conotação mais individualizada. Já a atuação preventiva tem a meta de refletir e discutir os projetos pedagógico-educacionais, os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional, melhorando qualitativamente os procedimentos em sala de aula, as avaliações, os planejamentos e oferecendo assessoramento aos professores, orientações etc (FAGALI, 1993, p.54).

Geralmente, esse tipo de ação ocorre dentro da própria instituição (escola, creche, centro de habilitação etc.), atuando, segundo Bossa (1994), em três níveis de prevenção: o primeiro, que visa analisar os processos educativos para diminuir a frequência dos casos de problemas de aprendizagem na instituição; o segundo, que objetiva analisar e modificar os processos educativos para baixar e tratar os casos já instalados no local; e o terceiro, que atua diretamente e de modo mais individualizado (sob uma perspectiva mais clínica, inclusive) com os sujeitos com problemas de aprendizagem, prevenindo-lhes o aparecimento de outros problemas. Nesse último caso, seu papel não seria o de eliminar os sintomas, sua atuação seria a de intervir no problema gerador do referido sintoma.

Concordamos com Pinto e Matos (2016), quando afirmam que faz parte da intervenção psicopedagógica a personalização das estratégias e metodologias, uma vez que mesmo com o mesmo diagnóstico os atendentes podem reagir de forma diferente, portanto, o estímulo que deve ser desenvolvido deve respeitar o estágio de desenvolvimento de cada um e fundamentalmente sua individualidade sócio biológica, por conseguinte, tais

afirmações também servem para os disléxicos.

Segundo Capretz (2012) a melhor maneira de se trabalhar com um disléxico é explorando a aprendizagem multissensorial com o lúdico, ou seja, utilizando outros canais que não sejam a visão, como por exemplo, caminhar com a criança sobre uma letra, deixá-la interagir com a caixa tátil, fazer gelatina na forma das letras, fazer uma sopa de letras, vendar a criança para ela tentar descobrir com o dedo a forma de alguma letra ou palavra, colar barbante ou feijão em cima da letra etc.

Todas essas sugestões são formas lúdicas, pois o trabalho do psicopedagogo é e deve ser lúdico para que a criança se desenvolva com outros meios sensoriais. Obviamente não é possível, também, fazer apenas estas opções apresentadas, o ideal é mesclar sempre, para que aos poucos a criança seja introduzida no mundo das letras sem notar.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender conceitos e categorias é a condição fundamental para qualquer profissional exercer bem seu trabalho. A pesquisa científica aponta como podemos nos apropriar desses conhecimentos para assim aprimorarmos nossa prática profissional. Podemos afirmar que este trabalho clarificou a definição de dislexia e também nos mostrou a complexidade de se chegar a um diagnóstico.

Uma vez posta, quando partimos para as possibilidades de intervenção, nos deparamos com o papel do lúdico, que destacamos como fundamental para tornar as atividades atrativas e desafiadoras para os atendentes. Partindo dessa premissa, organizamos algumas propostas de atividades com base nas orientações da Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016), onde vamos desde a criança na pré-escola ao adulto, seguindo o mesmo objetivo, aquisição da leitura e da escrita. Acreditamos que esse processo deverá auxiliar aos disléxicos a sua busca por entendimento de mundo e principalmente no seu processo de autonomia.

ATIVIDADE	IDADE	DURAÇÃO	FOCO	DESCRIÇÃO
SEMENTINHA DO APRENDER	Pré-escolar	1h por semana, 4 meses	Estimulação	A estimulação de aptidões metalinguísticas que são responsáveis pela aprendizagem da leitura e escrita ajudará no sucesso de todos os anos escolares.
BROTINHO DO SABER	Fundamental 1 e 2	1h por semana, 4 meses	Alfabetização	A alfabetização com vários estímulos neurossensoriais (visual, auditivo, articulatório, cinestésico) é a mais indicada. O processo fônico (relação entre os sons da fala – Fonemas – e as letras – Grafemas) será o ideal tanto para os disléxicos, quanto para qualquer criança no processo de alfabetização.

ÁRVORE DO CRESCIMENTO	Ensino médio	1h por semana, 4 meses	Leitura e compreensão	A leitura entre todas as atividades cognitivas é a mais complexa. A compreensão de uma leitura é como o leitor se conecta com o texto. Esta é a maior dificuldade do disléxico. Este bloco irá fornecer subsídios para o ensino da leitura e compreensão de textos.
FRUTO DO CONHECIMENTO	Adultos	1h por semana, 4 meses	Leitura, compreensão e produção de textos.	Será ensinado a importância da reescrita no processo criativo, por meio da capacidade de questionar, repensar, refazer, reestruturar e aperfeiçoar todas as ideias.

Quadro 1 - Proposta de atividade para dislexia conforme faixa-etária.

Fonte: Adaptação das Recomendações da ABD (2016).

Com isso acreditamos ter trazido os conceitos de dificuldades de aprendizagem e dislexia, além da contextualização histórica de como se deu o processo de implantação da psicopedagogia no Brasil além de suas possibilidades de intervenção.

Compreendemos que este é apenas um trabalho inicial e que ainda existem muitas lacunas a serem desenvolvidas, contudo acreditamos que trabalhar com psicopedagogia é estar constantemente buscando novas estratégias e metodologias para sempre oferecer o melhor atendimento aos nossos aprendentes.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América- Latina. P@PSIC Periódicos Eletônicos em Psicologia. **Cadernos de Psicopedagogia**.V.3, n.6. São Paulo, Jun. 2004. Disponível:[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492004000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100008). Acesso: 08/02/2020.

ARAÚJO, G. M. L. de; LUNA, M. J. de. M. (ORGS). **Formação em Língua Portuguesa – Novas experiências**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.

AJURIAGUERRA, J de; et al. **A Dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem na língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BASSEADAS, E. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**(3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAPOVILLA, F. C. (2002). Org. **Neuropsicologia e Aprendizagem uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Editora Tecci, Citoler, S. D,1996.

CAPRETZ, Nancy. **Problemas e Distúrbios da Aprendizagem**. Departamento de Pós-Graduação e Extensão. Valinhos, SP: Anhanguera Educacional, 2012.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F. **Distúrbios específicos de aprendizagem**. In CIASCA, S. M. (Org). *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CONDEMARÍN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia: manual de leitura corretiva**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CORREIA, L. M. e Martins, A. P. (2000). Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora. Crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. **Cadernos de Psicopedagogia**, v.3, n. 6, 70-71, junh. 2004. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a02.pdf>. Acesso em: 18/02/2020.

FAGALLI, Eloísa Quadros e VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, V. **Insucesso Escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Âncora Editora, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2007.

IANHEZ M. E; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Alegro, 2002.

LIMA, Luísa Barbosa. **Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso**. 41 f. Universidade de Brasília (UNB), 2012. Disponível: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7114/1/2013\\_LuisaBarbosadeLima.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7114/1/2013_LuisaBarbosadeLima.pdf). Acesso em:12/02/2020

MACHADO, A. M. **Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar**. In: AQUINO, Júlio G. (Coord.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

Manual Diagnóstico e Estático de Transtorno Mentais: **DSM-5/** [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al]; Porto Alegre: Artmed, 2014.

MASSADAR, Cláudia Toledo. *Psicopedagogia na Escola: reflexões sobre intervenção institucional possível*. Rio de Janeiro: SJT, 1993.

MASINI, E. F. S. (coord). **Psicopedagogia na escola: buscando condições para aprendizagem significativa**. São Paulo: Loyola, 1999.

MASSI, Giselle. **A Dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MASSI, Giselle; BERBERIAN, Ana Paula; CARVALHO, Fernanda. Singularidades na apropriação da escrita ou diagnóstico de dislexia? In: *Distúrbios da Comunicação*, v.24, n. 2, 2012. **Revistas PUC**. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11979>. Acesso em: 20/01/2020.

PENNINGTON, Bruce F. **Diagnósticos de distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PIAGET, Jean. **A equilibração das Estruturas Cognitivas. Problema central do desenvolvimento.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINTO, Ana Cristina Cruz; MATOS, Maria Almerinda Lopes de. A Dislexia na Educação: Intervenção Psicopedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 1. Vol. 9. pp 631-649. 2016. ISSN. 2448-0959. Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-na-educacao>. Acesso: 13/02/2020.

SANTOS, C. C. dos. **A dislexia específica da evolução.** São Paulo; Savier, 1986.

SISTO, F. F. (2002A). **Avaliação de dificuldade de aprendizagem:** Uma questão em aberto. Em F. F. Sisto, E. A. Dobránszky & A. Monteiro (Orgs.), Cotidiano escolar: Questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes.

TOPCZEWSKI, Abram. **Aprendizagem e suas desabilidades, como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TORRES, N. L; SOARES, T. S; CONCEIÇÃO, F. H. G; Dificuldade de aprendizagem: além do Muro Escolar. **II Encontro Científico Multidisciplinar da Faculdade Amadeus,** 2016, p. 114-124. Disponível em: [https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/7209/1/O%20impacto%20de%20uma%20interven%C3%A7%C3%A3o%20psicomotora%20sobre%20o%20desenvolvimento%20de%20crian%C3%A7as%20com%20dificuldades%20de%20aprendizagem\\_2018\\_Projeto%20de%20Pesquisa](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/7209/1/O%20impacto%20de%20uma%20interven%C3%A7%C3%A3o%20psicomotora%20sobre%20o%20desenvolvimento%20de%20crian%C3%A7as%20com%20dificuldades%20de%20aprendizagem_2018_Projeto%20de%20Pesquisa). Acesso: 12/02/2020.

VILLAMARÍN, Alberto J. G. A. **Educação Racional.** Porto Alegre: AGE, 2001.

ZORZI, Jaime Luiz. **Guia prático para ajudar crianças com dificuldade de aprendizagem:** dislexia e outros distúrbios. Um manual de boas e saudáveis atitudes. Pinhais: Editora Melo, 2008.

## POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NO CAMPO EDUCACIONAL: DESAFIOS DOS GESTORES SURDOS

*Data de aceite: 01/02/2022*

### Rodrigo Rosso Marques

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Diretor do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

**RESUMO:** A Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 fortaleceram respectivamente, a Língua Brasileira de Sinais e a organização do trabalho e formação dos profissionais que atuam na educação de surdos. Concomitantemente, a administração escolar passa a crescer também entre estes profissionais e tende a abrir espaços aos profissionais surdos enquanto gestores do que outrora era apenas gerenciados por não surdos. A conquista de representantes surdos experientes em docência e na Língua de Sinais, é um avanço e visibilidade aos profissionais surdos, que se empenham na organização pedagógica e administrativa buscando uma educação de qualidade. Este trabalho pretende levantar questionamentos acerca dos desafios dos gestores surdos frente a administração escolar. Tais questões circundam a dúvida principal: Limitam-se à organização administrativa e qualitativa a gestão dos educadores surdos? Cogita-se que outros elementos se apresentam aos gestores surdos, entende-se que um complexo de práticas, posicionamentos e políticas estão enraizados na educação brasileira de surdos, que se somam aos outros desafios comuns aos gestores não surdos, extrapolando

aquilo que chamamos de gestão democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão–Surdos–Educação–Políticas.

### LINGUISTIC POLICIES AND PRACTICES IN THE EDUCATIONAL FIELD: CHALLENGES FOR DEAF MANAGERS

**ABSTRACT:** The Federal Law No. 10.436/ 2002 and the Decree-Law No. 5626/2005 strengthened, respectively, the Brazilian Sign Language, the organization and the professional training of people involved in the education of the deaf people. Concomitantly, school administration starts to grow and promote spaces for deaf professionals as managers, which was once achieved strictly by non-deaf people. The conquest of deaf representatives experienced in teaching and in sign language is an advance and provides visibility for deaf professionals who are engaged in pedagogical and administrative organization, seeking quality education. This paper aims to raise questions about the challenges of deaf managers in relation to school administration that surround the main theme: Is the management of deaf educators limited to administrative and qualitative organization? Probably, other elements are present to deaf managers, such as a complex of practices, positions and policies, rooted in the Brazilian education of the deaf, which complement the other challenges common to non-deaf managers, extrapolating what is called democratic management.

**KEYWORDS:** Managements – Deaf – Education – Policies.

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação de surdos é um tema em constante debate e é de poucas décadas que vem se transformando e destacando no cenário nacional. Com o fortalecimento das comunidades surdas, o advento de novas legislações e a difusão da Língua de Sinais, o espaço educacional ganhou novos atores e autores em busca da tão almejada qualidade de ensino. Essa trajetória até então com atuação de atores apenas não surdos, passa a ser percorrida também, embora tímida, pelos próprios sujeitos surdos. O objetivo deste artigo é justamente levantar o diálogo sobre essa participação que, até então era evidenciada apenas enquanto docentes surge, embora tímida, outros atores surdos: os gestores.

O diálogo que se propõe é, a partir de leituras de gestão escolar, estabelecer um entrelaçamento entre o sistema organizacional geral da escola e a experiência surda, uma característica exclusiva destes gestores, que vai desde a visualidade à empatia. Estas percepções permitem que o gestor surdo observe o espaço educacional como ele deve ser para os surdos enquanto docentes e discentes, tanto pedagogicamente quanto administrativamente.

No entanto, embora a gestão surda seja um aspecto positivo ao campo da educação de surdos, essa inserção dos surdos pode ser acompanhada de vários fatores que envolvem políticas, práticas e desafios que vão exigir um planejamento de gestão bem pensado e organizado.

Deste modo, o artigo tem também, como função, explicar alguns departamentos comuns do espaço educacional destacando estratégias e problemas que precisam ser solucionados. É com essa ciência que se leva aos que são e futuramente pretendem iniciar a gestão surda, informações iniciais dos embates que nós, os surdos, temos pela frente, pois muito além do protagonismo, o pertencimento ainda é uma meta a ser alcançada. Gestão Surda e a Educação de Surdos.

## 2 | GESTÃO SURDA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Necessário deixar registrado em linhas iniciais sobre a lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 que respectivamente, com o respeito à língua de sinais, o uso, a difusão durante três anos após ser regulamentada dispendo de encaminhamentos na formação das séries iniciais até o ensino superior. Com esse direcionamento, a formação leva os profissionais surdos a entrarem na educação dos não surdos<sup>1</sup>, não mais como agentes passivos, mas como atuantes, ingressando em espaços outrora submetidos a práticas educacionais e linguísticas de profissionais até então consolidados como referências nos espaços de

---

<sup>1</sup> Usarei ao longo deste trabalho o termo não surdo para designar pessoas que usam ou não as línguas de sinais, que trabalham com pessoas surdas, que tem conhecimento teórico, de causa e movimento, estão envolvidos nos espaços de surdos, mas não são surdas, como é o caso de professores, intérpretes, entre outros profissionais. Este termo é diferente de ouvintes, estes são pessoas que não conhecem e não estão inseridas no contexto dos surdos citados no conceito de não surdos.

atuação. Destacando uma afirmação contraditória, exponho: O espaço que os surdos hoje estão atuando, a educação de surdos, ela “é” dos surdos ou pertence aos não surdos? Considerando que, como dito, até então os agentes passivos, que sempre receberam a instrução, se levantam, quebram o silêncio, elevam as mãos, exigindo uma igualdade de conhecimentos, de direitos até então mergulhados no silêncio obscuro da capa protetora da língua portuguesa. A “passividade”, que com a Língua de Sinais, com a Lei 10.436 e o decreto 5.626 começa a ser ameaçada pela impulsão de cursos com currículos específicos, como as Pedagogias Bilingues e os cursos de Letras Língua Brasileira de Sinais, fortalecem a participação de surdos (e dos Aliados<sup>2</sup>) buscando o acesso ao conhecimento que lhes é por direito.

A princípio de diálogo, entendo que o espaço até então era (ou ainda é) pertencente aos não surdos, pois como dito, a passividade não nos dá pertencimento, nos “permite” estar ali, dado que a voz ecoada pelos não surdos, não é representatividade surda. Neste entendimento, a legislação estabelecia a necessidade de formação com currículos que envolvam os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda.

É partindo deste ponto que a educação de surdos principia o pertencimento, os surdos participando, em sua maioria, das decisões de ementários e currículos dos cursos de formação e capacitação. Desse modo, podemos considerar que o espaço de educação de surdos, é realmente pertencente e gerenciado por surdos.

A linha tênue entre a discordância da afirmação que, uma maioria não surda gerencia sob a ótica democrática é fundamento equivocado e manipulador na educação de surdos. Em termos de gestão educacional (pedagógica ou administrativa), o espaço de pertencimento é superior ao protagonismo, pois é regida por todos.

Em referência ao protagonismo surdo, ele emerge a partir das lutas políticas coletivas ou individuais das pessoas surdas e aliados não surdos. O protagonismo, ou seja, a referência principal do espaço de atuação, é fundamental para as mudanças na educação de surdos. É uma forte transição ao pertencimento deste espaço de educação, dos não surdos para os surdos. Esta transição não é algo natural que vai se transformando com o tempo e permanece imutável, ela demanda planejamento e tempo, caso contrário, quando o protagonismo não estiver mais presente, o risco do trabalho desenvolvido se perder com mudanças posteriores é grande. Para que o espaço da educação seja consolidado com foco na educação de surdos, pelos protagonistas, a responsabilidade destas ações é o gestor surdo, objeto da nossa discussão.

O gestor surdo que atua no espaço escolar ou universitário, segue um gerenciamento diferenciado do gestor não surdo. Sua missão é tanto manter a estrutura geral da educação funcionando com sucesso, quanto inserir os estudos surdos e a cultura surda no ambiente

---

2 Considero como os Aliados, as pessoas não surdas que usam a Língua de Sinais, respeitam os surdos e seus espaços, estão engajados nas melhorias quantitativa e qualitativa nos diferentes segmentos de participação dos surdos. Um não surdo fluente, que não sinaliza nos espaços em educação de/com surdos, sob diferentes pretextos como, por exemplo, língua de conforto, não pode ser considerado um Aliado.

educacional. Tal função exige habilidades de negociação, formação, bom senso e paciência. As mudanças não podem ocorrer bruscamente pois, como afirmado, o espaço de educação de surdos, como em sua maioria, pode não pertencer aos surdos.

Em termos de gestão educacional cito enquanto um elenco geral as palavras de Lück, 2012, pois entendo abordar vários aspectos que são pertinentes ao nosso tema:

“A gestão escolar aborda questões concretas da rotina educacional e busca garantir que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para cumprir seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional.” (Lück,2012).

Com a expansão dos cursos de Graduação em Pedagogia Bilingue e Graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais, os acadêmicos surdos começam a se inserir nestes espaços enquanto professores. A composição de corpo docente surdo, efetivado através de concursos públicos, abre espaços para participarem das gestões democráticas, enquanto coordenadores de curso, chefes de departamento ou mesmo diretores destes campos.

Considerando que a educação de surdos objetiva uma formação de/para surdos, com conteúdo ministrados em Língua de Sinais, a *língua de instrução*<sup>3</sup>, ligando as áreas de conhecimento com as especificidades surdas, como por exemplo a Didática da Educação de Surdos, Psicologia da Educação de Surdos, História da Educação de Surdos, bem como aspectos linguísticos das Línguas de Sinais, tais conteúdos visam fortalecer e divulgar a Língua de Sinais, capacitar e formar agentes que receberão discentes surdos em sala de aula. Essas disciplinas são essenciais nos currículos escolares, seja no Curso de Graduação em Pedagogia ou em Letras Língua Brasileira de Sinais, pois mostram aos surdos suas potencialidades, atuações e posições na sociedade.

De certo modo, a gestão surda de educação se objetiva a um grande desafio: levar os surdos formados, a língua de sinais, a cultura surda aos diferentes segmentos sociais partindo da escola. Tarefa nada fácil considerando Libâneo (2001):

A organização e gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são frequentemente, associados à ideia de administração, de governo, de provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas, etc. – para a realização de seus objetivos. (LIBÂNEO, 2001, p.293).

Assim o gestor surdo, com estes objetivos deve mobilizar toda a estrutura escolar para atender esta missão, estrutura esta que vamos elencar nas linhas que se seguem.

Entre os principais pontos de uma gestão escolar podemos citar o planejamento pedagógico, o planejamento administrativo, o planejamento financeiro, o planejamento de recursos humanos, o planejamento de comunicação e planejamento cronológico. Tais

<sup>3</sup> Considero o conceito de língua de instrução como a língua que o professor utiliza para ensinar sem intermediários, seja ela primeira ou segunda língua.

elementos não são exclusivos da comunidade surda, ou dos surdos, são planejamentos gerais que compõe uma gestão escolar e devem ser observados com cautela e controle, pois caso houver deficiências em algum departamento, compromete toda a estrutura escolar, uma vez que estão integrados e entrelaçados num elemento em comum: o aluno.

### 3 | GESTÃO PEDAGÓGICA

Vamos iniciar pelo caminho pedagógico, que também podemos chamar de Gestão Pedagógica, e envolve todo processo de ensino-aprendizagem. Entre as muitas auto indagações que o gestor surdo deve fazer, cita-se algumas: Qual método será adequado à escola, a faculdade ou ao curso? O currículo escolar aborda os estudos surdos em educação? A Língua de Sinais é utilizada como língua de instrução? Há resistência no uso da Língua de Sinais? Como está a evasão dos surdos? Há um consenso entre os profissionais do espaço de pertencimento acerca do método? Coletividade ou Individualismo? São perguntas que o gestor surdo deve estar atento e elaborar estratégias e práticas que encaminhe para uma educação voltada aos surdos.

A garantia de uma educação com qualidade aos surdos, que procuram uma formação, seja para formar outros surdos ou para uma carreira particular, considerando seu espaço de pertencimento e protagonismo, passa por um sistema onde a metodologia deve conter conteúdos que envolvam os surdos, ministrados em Língua de Sinais, com explicações visuais, e a avaliação nesta mesma orientação, não tendo a língua portuguesa como fundamento delimitador e determinante para análise do conhecimento aprendido.

O gestor surdo deve ter plena consciência das carências teórico práticas implementadas no sistema educacional destinado aos surdos, dado que, a empatia pelos semelhantes surdos movimenta a busca por uma qualidade e equidade de participação e atuação nos espaços sociais.

Tal consciência do gestor surdo necessária, porém, não suficiente, tudo indica que é preciso estar no espaço de negociação com a comunidade acadêmica, lembrando que no início deste artigo foi chamada a atenção para o espaço de pertencimento pois, embora o espaço esteja designado à formação na educação de surdos, não significa que pertence aos surdos. Concomitantemente estar neste espaço de negociação são grandes as chances de surgirem conflitos especialmente com os não surdos. A aceitação de um currículo específico, de ministrar as aulas em Língua de Sinais, de seguir o método visual serão entaves políticos tanto por docentes ou discentes não surdos.

Ainda em relação ao parágrafo no qual citamos a organização pedagógica do gestor surdo, algumas características desta organização específica são fundamentais citar. A primeira delas é sobre a Língua de Sinais, o modo que ela é utilizada na sala de aula intervém, e muito no processo de ensino aprendizagem de discentes surdos. O fato de receber a instrução em sua primeira língua, por si só, já é um fator de predisposição ao

ensino. Transcrevo um trecho do artigo de Dizeu e Caporali (2005) sobre a Língua de Sinais:

Estamos inseridos em uma comunidade ouvinte, onde todos os processos comunicativos derivam da oralidade e nossas relações sociais se tornam possíveis na/pela linguagem. Para fazer parte dessas relações é preciso ter acesso também à língua majoritária; esta irá propiciar experiências, aquisição de conhecimentos e integração ao meio. Porém essas regras são válidas aos componentes da sociedade que não apresentam interferências no canal oral-auditivo. No caso dos surdos, esse acesso à língua oral não apresentará condições favoráveis. Diante disso se torna essencial a incorporação da língua de sinais na vida desses sujeitos. Neste sentido, Góes (1999) afirma que a língua de sinais será necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade. (Dizeu e Caporali, 2005).

Conforme esclarecido pelas autoras, as regras destinadas aos surdos e aos ouvintes no caso da língua e seu desenvolvimento social, são diferenciadas e insistir em uma educação com fundamento delimitador (ensino) e julgador (avaliações) aos surdos com base na língua majoritária, no caso, o português, é fundamento primeiro ao fracasso e evasão escolar.

Vamos deixar a descrição dos inúmeros argumentos sobre a importância da Língua de Sinais aos discentes surdos, para outra ocasião, por ora, vamos focar nas funções do gestor surdo. Outra característica do planejamento pedagógico refere-se é a atenção aos discentes, o modo de expor as informações é bem diferente dos discentes não surdos, as informações precisam ser descritas, detalhadas, isso não significa uma defasagem cognitiva desse público, muito pelo contrário, significa uma diferença cultural, um modo diferente de perceber e interpretar as informações, e deve ser respeitada. O gestor surdo deve estar atento a estes quesitos, pois eles são invisíveis (ou “visíveis”) aos não surdos, sejam eles docentes, discentes ou mesmo gestores.

Outra organização da gestão pedagógica, e diretamente entrelaçada à atenção aos discentes, refere-se a visualidade das informações, orientações, prazos, entre outras possibilidades, garantindo que os discentes surdos “vejam” esses detalhes. A sala de aula possui muitas informações, vão da aula expositiva, dialogada, aos conteúdos, as avaliações, as recuperações, notas, somatórias, negociações, trabalhos, e intermináveis situações deste universo. Como mostrar?

O desafio do gestor não se limita a sala de aula, mas a todo ambiente educacional. Ainda temos a parte pedagógica de quais registros vamos escolher e disponibilizar aos alunos, dependendo de onde se atua, os registros visuais vão desde vídeos em Língua de Sinais até formas de escritas gráficas como o SignWriting. Neste aspecto, o gestor tende a buscar negociações com os docentes com o intuito de garantir que os alunos recebam materiais visuais, de modo que tenham oportunidade e isonomia idêntica aos discentes

não surdos.

De fato, concordo com Demo 1985,

“[...] educação é principalmente a formação da cidadania, o cultivo da capacidade de autopromoção, a impregnação da identidade cultural e comunitária, a instrumentação da participação política” (Demo, 1985. P.40).

Se a qualidade da educação objetiva os pressupostos citados por Demo, o gestor surdo deve orientar e gerir a educação de surdos buscando entrelaçar, a cultura surda, os conteúdos, a Língua de Sinais, formando cidadãos capazes de ser e estar na sociedade, “*ser*” enquanto pessoa com seus direitos e deveres e “*estar*”, enquanto agente participativos nos diferentes segmentos.

## 4 | GESTÃO FINANCEIRA

Embora a questão das finanças pareça, a priori, que não faça parte da gestão surda, este entendimento carece de esclarecimentos, pois suas ações e deliberações tem impacto no orçamento da instituição. Alguns aspectos que podemos elencar são, materiais de consumo, materiais permanentes, reformas, melhorias, comunicadores (Viável Brasil<sup>4</sup>/ outros), editais, traduções, editores, cinegrafistas, tradutores, docentes, comissões, portarias, entre outras.

Como podemos observar, há mais detalhes do que comumente utilizado pela comunidade escolar não surda. Características específicas como o uso do aparelho Viável Brasil, tradução de materiais para Língua de Sinais, Filmagens, edições são metodologias e estratégias que o gestor surdo deve proporcionar no seu ambiente de atuação.

Considerando a questão de gastos e disponibilização de recursos, o gestor surdo vai encontrar não apenas dificuldades na negociação financeira, ele deve estar preparado para “justificar” essa necessidade que, por mais incrível e óbvio que pareça, nem sempre para pessoas leigas. Os embates do gestor surdo vão de encontro com a comunidade não surda, a “necessidade” produz um certo acesso que se converte em poder, e quanto mais a comunidade discente surda avança, mais o pertencimento se faz presente. Logo, um curso de graduação destinado à surdos, mas com uma tímida participação de surdos é ambiente favorável ao pertencimento dos não surdos.

Cito Paro (2001) enquanto observador de resistências nas avaliações, considero essa percepção uma observação semelhante ao que acontece na educação de surdos, devendo ter atenção especial do gestor surdo:

Os componentes culturais até aqui apresentados- a negação da subjetividade, a competitividade, o horror ao fracasso e o desenvolvimento do autoconceito negativo, assimilados durante a socialização primária, relacionam-se, de uma forma ou de outra, com a resistência à promoção dos estudantes, mas

<sup>4</sup> Aparelho utilizado por surdos ou ouvintes como proposta de substituição do telefone convencional. <http://www.viavel-brasil.com.br/>.

também se conjugam para constituir um componente cultural- síntese que é a própria reprovação escolar, que acaba firmando-se como um valor legítimo no imaginário social, considerada como parte constitutiva e inseparável do processo educativo. (PARO, 2001, p.81).

Exatamente com essa afirmação, cursos de formação de educadores, como Pedagogias e Letras, ditos de/para surdos, tem um imaginário social de legitimidade, enquanto na realidade são ignoradas as línguas de sinais, os surdos, os conteúdos específicos e, certamente, a dignidade discente.

## 5 | GESTÃO ADMINISTRATIVA

O cuidado com o espaço escolar é uma responsabilidade complexa pois a correta disponibilização e execução permite que os outros pilares de gestão escolar se desenvolvam com fluidez, principalmente a gestão pedagógica. Assim, a estrutura escolar se compõe de diversos ambientes (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, secretarias, coordenações), materiais disponíveis (cadeiras, mesas, computadores, impressoras), corpo docente, corpo técnico administrativo, intérpretes, profissionais de edição, entre as muitas especificidades que compõe uma estrutura administrativa. É evidente que não citamos muitos outros aspectos como permissões de funcionamentos (Alvarás), segurança (rotas de fuga), avisos, e outros detalhes de obrigatoriedade de funcionamento.

Embora de forma geral citados alguns exemplos, a gestão surda agrega outras especificidades, como sala de aulas sem colunas em seu interior, disponibilização de cadeiras, espaço dos intérpretes, laboratório de produção de material em Língua de Sinais, servidores (nuvem) específicos para receber vídeos, sinalização dos ambientes de modo visual, comunicadores (telefones para surdos) e informadores (TV ou Monitor), sinalizadores de emergência, entre outros. É perceptível a diferença da gestão administrativa de uma escola destinada aos discentes e docentes surdos, a questão cultural, a condição de ser, exigem uma estrutura que permita aos seus participantes conviverem com harmonia e segurança no espaço educacional.

No que se refere a gestão administrativa é importante observar o que Alonso (2002) expõe:

“[...] todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquema rígido de ação, permitindo alterações sempre que necessário. O termo gestão implica desconcentração de poder, compartilhamento, e permite a criação de mecanismos de participação adequados à situação e ao projeto.” (Alonso,2002. p.176).

Por isso, é fundamental o gestor surdo compor uma equipe de confiança, seja de

surdos ou não surdos, a composição desta equipe gestora é precedente fundamental para o sucesso da gestão administrativa. Devido as especificidades de uma educação de surdos, o perfil dos membros gestores de assessoramento deve seguir algumas características como participar da comunidade surda, ser fluente em Libras, conhecer o processo histórico da educação de surdos, dedicação a causa surda, confiança e respeito ao líder surdo.

Tem-se ciência que atualmente os espaços de educação de surdos, em especial o ensino superior, o pertencimento ainda é um processo em formação. O desafio do gestor surdo será gerir o espaço administrativo através das ferramentas que lhe estão disponíveis e estas, em sua grande maioria, não atendem aos pré-requisitos, devendo por isso a gestão ser muito bem planejada.

## 6 I GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Esta gestão envolve todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no ambiente da escola. É preciso considerar todos que tenham poder de afetar os objetivos e metas do processo escolar. No nosso caso são os alunos, os docentes, os coordenadores, a direção, os tradutores, os intérpretes, os editores, técnicos administrativos e outros servidores. Isso porque o funcionamento ineficiente de um, provocará um efeito dominó em todo sistema de gerenciamento.

A diferença entre a gestão administrativa e a gestão de recursos humanos baseia-se enquanto uma se destina as questões burocráticas de contratação, de quantidade e disponibilidade, a outra está mais centrada na qualidade, funcionamento e eficiência do trabalho enquanto um todo.

Ao gestor surdo é imperioso destacar que essa gestão atua diretamente com pessoas, então o tato, o respeito e o cuidado, são de grande suporte no encaminhamento desta gestão. De tal modo, não raramente, vamos encontrar profissionais contrários à Língua de Sinais, servidores que, para a sociedade são considerados especialistas na educação de surdos.

Infelizmente, a demagogia se faz fortemente impregnada no meio. Algumas vezes é mais fácil atingir um objetivo com pessoas que não tem o mínimo conhecimento da área do que conseguir o apoio de pares que lutam pelo mesmo objetivo. Dada essa ciência, o gestor surdo deve estar atento a discursos e práticas que tenham por intento o refreamento dos trabalhos em prol de uma educação de surdos de qualidade.

Os principais caminhos utilizados serão as alterações curriculares, compondo cursos denominados de/para surdos, mas com currículos que não atendem uma formação para atuar com estes discentes. A autonomia de colegiado de cursos ou departamentos, não pode ser fator determinante das necessidades sociais. Se os cursos são destinados a um público específico, no caso os surdos, a grade curricular deve, por obrigação e bom senso, seguir a necessidade destes sujeitos.

Acrescenta-se uma estratégia, muito utilizada, e que o gestor surdo deve perceber, será a negação subtendida da Língua de Sinais, de modo que para a sociedade, para os que estão fora da educação de surdos, a Língua de Sinais tem grande relevância, enquanto na realidade permanece sem efetividade. Assim, profissionais que não utilizam a Língua de Sinais como língua de instrução, por intermédio de intérpretes, consolidam o seu domínio de pertencimento nos espaços de educação de surdos. Neste contexto, o gestor surdo deve também constatar o apoio de discentes não surdos, influenciados por modelos e práticas nestes espaços, contribuindo assim para o detrimento da educação e da Língua de Sinais.

“Quando uma organização está voltada para as pessoas, a sua filosofia global e a cultura organizacional passam a refletir essa crença. A gestão de pessoas é a função que permite a colaboração eficaz das pessoas para alcançar os objetivos organizacionais e individuais. Os nomes – como departamento pessoas, relações industriais, recursos humanos – são utilizados para descrever a unidade, departamento ou equipe relacionada com a gestão de pessoas. Cada qual reflete uma maneira de lidar com as pessoas.” (CHIAVENATO, 2005, p. 11).

Entendemos que todos os elementos envolvidos no espaço de gerenciamento escolar são importantes, e o perfil deve ser levado sempre em conta. Pessoas que não tem vínculo com a comunidade surda, com a Língua de Sinais, com os Estudos Surdos devem, antes de inserir nestes espaços, procurar ampla formação. No caso dos intérpretes, condições como confiança, fidelidade, fluência no português e na Língua de Sinais, são fundamentais para a gestão surda. Na ação de gerenciamento do gestor surdo, por melhor que seja sua estratégia e condições favoráveis em uma negociação, um intérprete sem os requisitos citados, é constatar o fracasso. A importância e atuação do profissional intérprete no ambiente escolar deve ainda, ser tema de discussão. A qualidade, as questões éticas, os espaços de sala de aula, são aspectos, como disposto até aqui, possui influência direta no processo de ensino aprendizagem (sala de aula) e de negociação (gestão).

Para finalizar o capítulo da gestão de pessoas, embora tenha citado alguns dos atuantes do sistema educacional, o estabelecimento de uma política linguística entre os participantes desse processo trará oportunidades positivas a todos segmentos. A sinalização nos espaços de educação de surdos não deve ser obrigatória apenas quando os discentes ou os docentes surdos estão presentes, e sim tornar-se um hábito, o espaço de pertencimento não necessariamente precisa ser um indivíduo, mas um ser e estar com práticas e hábitos comuns aos dos surdos.

## 7 | GESTÃO DE COMUNICAÇÃO

A gestão de comunicação está diretamente relacionada a gestão de pessoas, todos sabemos que a comunicação é essencial para fluir todas etapas de gerenciamento, no nosso caso, o gerenciamento escolar. Freire (2011) destaca a importância da comunicação na educação:

“A escola necessita, pois, repensar urgentemente a sua relação com o processo de comunicação, ela precisa considerar a comunicação como parte fundamental para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, porque a sociedade atual, uma sociedade globalizada, pautada na informação e no conhecimento, em que é preciso aprender a aprender continuamente, caracterizada pela velocidade na geração e distribuição de informações precisa estar conectada com o processo de comunicação, bem como com os meios de comunicação de massa, a fim de que se possa obter um processo educativo de qualidade, onde o aluno seja parte integrante de uma sociedade igualitária e democrática”. (Freire, 2011).

Temos nesse modelo um encaminhamento enquanto gestores surdos: promover a comunicação entre os docentes e os discentes surdos e o ambiente escolar destinado aos surdos. De que modo, a ausência da Língua de Sinais de forma direta e efetiva pode se fazer pode ser substituída por outros meios que promovam o ensino aprendido? A interpretação não se sobrepõe a fala original. É preciso frisar que, em todo o corpo deste trabalho, estamos falando de **espaços e de educação de surdos**, o público autor deve estar habilitado e fluente para ensinar os atores desse processo complexo que é ensinar e aprender.

A inserção de intermediários comunicacionais entre o docente e o discente não são recomendáveis nestes espaços. O gestor surdo deve elaborar práticas e estratégias a promover esse encontro através de formações continuadas, hábitos e principalmente a inserção de surdos nestes espaços.

## 8 | GESTÃO DE TEMPO

Quando se fala de planejamento, projeto ou mesmo plano, estabelecemos metas, objetivos, hipóteses, fundamentações e conteúdo. Todos esses aspectos que compõe uma boa gestão não podem desconsiderar a questão do cronograma dos trabalhos. O gestor surdo precisa ficar atento aos planejamentos e metas propostos e delimitar um cronograma de execução, caso contrário vai ficar imerso em pilhas de processos e resolvendo problemas cotidianos. As metas devem ser estabelecidas, como por exemplo o tempo de formação dos professores, principalmente se for aquisição da Língua de Sinais, pois depende do empenho de cada profissional.

## 9 | CONCLUSÃO

A idéia de apresentar uma experiência aliada a prática de gestão em instituição pública aos gestores surdos, emerge uma visibilidade de várias condutas e encaminhamentos que precisam ser solucionados. A questão de ser surdo pode ser visto por alguns prismas. O primeiro remete às desconfianças na capacidade de gerenciamento dos profissionais surdos, não apenas pelos não surdos, mas também pelos seus pares.

O protagonismo surdo, presente no momento é um forte indício da necessidade de

mudança. A representatividade atrela a seus personagens uma responsabilidade de que o fracasso não pode ser opção, pois um sistema frágil começa a se firmar no espaço da educação dos surdos: o pertencimento.

Tal condição faz recuar o posicionamento e a ideologia que os não surdos decidem pelos surdos, é o momento de escolhermos os currículos, os ementários, os conteúdos, elevar a sociedade que não é apenas pela didática que o processo de ensino aprendizagem funciona aos surdos, tal qual a distinção entre as modalidades de língua orais e auditivas, a didática deve estar entrelaçada a cultura, aos estudos surdos, a Língua de Sinais, tornando-se a Didática e Educação de Surdos, e nesta lógica segue-se as demais disciplinas. Não é pelas avaliações do português que vamos abrir espaços aos surdos, os vídeos em Língua de Sinais levam o conhecimento a todos os surdos da sociedade, o conhecimento precisa ser avaliado enquanto conhecimento exposto e não usando como pano de fundo a Língua Portuguesa.

Ensinar a ler e escrever o português é importante sim, e deve estar nos currículos escolares, mas não como condição de aprovação ou avaliação. Essas e outras questões além das elencadas ao longo do trabalho são metas, políticas e desafios que o gestor surdo vai encontrar na sua trajetória, cabe a ele, tal quais os desafios de um líder de associação de surdos, buscar sempre melhorias à educação de surdos, planejando, organizando e lutando por um futuro melhor.

## REFERÊNCIAS

1. ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
2. CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas. Segunda Edição, Totalmente Revista e Atualizada. Editora Campus, 2005.
3. DEMO, P. Ciências sociais e qualidade. São Paulo: ALMED, 1985. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014). Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.
4. DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito e CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Revista Educação e Sociedade. vol.26. n.91. Campinas, May/Aug. 2005.
5. FREIRE, S. S. Comunicação e a Prática Educativa: a importância do processo de comunicação no ambiente escolar. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/comunicacao-e-a-praticaeducativa-a-importancia-do-processo-de-comunicacao-no-ambiente-escolar-4915358.html> Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.
6. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

7. LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 4.ed.Goiânia: Alternativa, 2001.
8. LUCK, Heloisa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Série cadernos de gestão.Ed.8.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
9. MARTINS, José do Prado. Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1991.
10. PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
11. PARO, Vitor H. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
12. SILVA, Jair Militão da. A autonomia da escola pública: a rehumanização da escola. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

#### **Sites**

<http://www.viavelbrasil.com.br/>

# CAPÍTULO 4

## INSTRUMENTOS DE RASTREIO DE RISCO DA LINGUAGEM INFANTIL EM PRÉ-ESCOLARES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Data de aceite: 01/02/2022

Aliaska P. Aguiar

Graça Simões de Carvalho

Simone Aparecida Lopes Herrera

**RESUMO:** A linguagem é um indicador do desenvolvimento infantil e a observação da linguagem sob a ótica do educador do ensino infantil através do rastreio se faz necessária à identificação precoce das alterações da linguagem, como ação de vigilância em saúde infantil. Os educadores têm dificuldades em caracterizar os marcos das principais fases da aquisição da linguagem, colocando as crianças em risco de alerta quando estas não alcançam tais marcos. Este estudo visa apresentar um levantamento de instrumentos de rastreio para a identificação de risco das alterações da linguagem em pré-escolares (0-6 anos) a serem aplicados em contextos educacionais. Realizou-se um levantamento bibliográfico em três bases de dados, resultando num *corpus* de 15 artigos pertinentes para o presente estudo que se referem a 12 instrumentos. Com base na análise destes artigos e no que diz respeito às políticas públicas dos contextos educacionais, concluiu-se que há uma enorme necessidade de implementar modelos de rastreio precoce centrados em instrumentos de identificação que permitam aos educadores promover a saúde e prevenir os efeitos das alterações da linguagem infantil. Verificou-se haver uma carência de

rastreio para avaliação dos riscos das alterações da linguagem infantil na faixa etária investigada e sugere-se, portanto, um maior investimento na construção de instrumentos de rastreio da linguagem de pré-escolares que possam vir a ser utilizados em contextos educacionais.

**PALAVRA-CHAVE;** rastreio, linguagem infantil, pré-escolar, identificação precoce.

### CHILD LANGUAGE RISK SCREENING INSTRUMENTS IN PRESCHOOLERS IN EDUCATIONAL CONTEXTS

**ABSTRACT:** Language is an indicator of children's development, and the observation of language from the perspective of the childhood educator through screening is necessary for the early identification of language disorders, as a child health surveillance action. Educators have difficulties in characterizing the milestones of the language acquisition main phases, which put children at risk of being alert when they do not reach these milestones. This study aims to present a survey of the screenings instruments to identify the risk of language disorders in preschool (0-6 years old) to be addressed in educational contexts. A literature survey was carried out in three databases, resulting in a *corpus* of 12 papers relevant to the present study. Based on the analysis of these papers, and concerning public policies in educational contexts, it was concluded that there is an enormous need to implement early screening models centered on instruments of identification that allow early educators to promote health and prevent the effects of language disorders in children. It was found that there is a lack of screening instruments

to assess the risks of language disorders in children in the investigated age group and, therefore, it is suggested a greater investment in the construction of language screenings for preschool children that may be used in educational contexts.

**KEYWORDS:** *Screening, children speech, pre-school children, early identification*

## INTRODUÇÃO

As aquisições linguísticas condicionam o desenvolvimento da linguagem, e quanto mais precocemente forem identificadas as alterações da linguagem proeminentes na infância, mais cedo poderão ser implementadas medidas de intervenção precoce. A identificação antecipada em crianças com acometimentos nos processos de aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral é assertiva e essencial para a saúde da linguagem infantil (Graça *et al.*, 2015; Panes *et al.*, 2018).

A descoberta prematura das alterações da linguagem é desafiadora (Vehkavuori, Stolt, 2018) e os instrumentos de rastreios são procedimentos sistemáticos que buscam situações críticas para a tomada de decisões que possibilitem antecipar e minimizar a persistência das alterações da linguagem (Lindau *et al.*, 2015). Assim, a identificação precoce é decisiva para identificar potenciais ou já áreas defasadas, devendo começar cedo, ser confiável, adequada à idade, à cultura, à língua e repetido ao longo da infância (Moodie *et al.*, 2014).

Diversos autores (Figueiras *et al.*, 2005; Viana *et al.*, 2017) corroboram que os rastreios nos programas de identificação precoce podem coadjuvar na identificação de potenciais riscos que ameaçam a base do desenvolvimento da linguagem. Para a análise comunicativa empregam-se diversos rastreios que proferem os subsistemas linguísticos com abordagens diferentes. É essencial a aplicação de rastreios que sejam capazes de ampliar a concepção que os educadores têm das crianças, garantindo instrumentos capazes de ampliar as possibilidades dentro da atuação como corresponsável pelo desenvolvimento infantil (Souza *et al.*, 2017). A linguagem é assinalada como valor central na identificação das políticas de atenção às alterações da linguagem na saúde infantil (Lamego, Moreira e Bastos, 2018).

## REFERENCIAL TEÓRICO

A qualidade de atenção que se oferece na primeira infância por meio de leis, regulamentos, políticas, envolve avaliação e a evolução do aprendizado, determina o nível de desenvolvimento de acordo com os marcos distintivos e suas medidas educativas (Burger, 2012). As iniciativas de políticas sociais devem focalizar-se na identificação precoce, na avaliação e no provimento altamente responsivos, oferecendo capacitação aos educadores que atuam com crianças. Dessa forma, acompanhar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são aspectos que devem ser observados por educadores em ações de vigilância

da saúde infantil (Coelho *et al.*, 2016; Pizolato *et al.*, 2016).

Para os educadores de infância, conhecer os marcadores típicos do desenvolvimento da linguagem permite estabelecer uma melhor identificação de crianças em risco (Labanca *et al.*, 2015; Sim *et al.*, 2013). Os educadores podem detectar precocemente as dificuldades da linguagem a partir do que conhecem da criança, da compreensão do que é linguagem, complementados pela experiência que acumulam através da prática pedagógica, embora não existam ainda instrumentos disponíveis para educadores no rastreio da linguagem e no auxílio da detecção precoce (Rebello e Vital, 2020).

Providenciar instrumentos de avaliação de alterações da linguagem aos educadores de infância é uma ação que contribui para prevenção e promoção da saúde auxiliando a prática dos docentes. Portanto, existe uma necessidade de aumentar a cobertura multissetorial de programas de qualidade que incorporem saúde, nutrição, segurança, proteção, cuidado responsivo e aprendizado precoce (Black *et al.*, 2016). A importância de encontrar melhores condições de articulação entre saúde e educação, para que crianças possam efetivamente ter competências de saúde. Já que as alterações de linguagem atravessam, do mesmo modo, as fronteiras dos campos políticos, científicos e sociais, e colocam em perspectiva o imperativo do trabalho conjunto, interdisciplinar e intersetorial (Lusquinho e Carvalho 2017; Lamego, Moreira e Bastos, 2018).

Assim, investir em *checklists* que rastreiem pré-escolares, detectando problemas, na ausência de outros comprometimentos colabora para traçar perfil comunicativo linguístico. Neste sentido, o objetivo do estudo foi apresentar um levantamento de trabalhos sobre o rastreio para a identificação de risco das alterações da linguagem em crianças pré-escolares, abordados em contextos educacionais.

## METODOLOGIA

O planejamento inicial era a realização de uma revisão narrativa de literatura, apoiada nos princípios da revisão sistemática para integrar informações críticas para auxiliar as decisões, responder a perguntas sobre os fatores preventivos, comparar resultados do que se deseja e do que se quer conhecer, compreender e corroborar de forma ampla e profunda determinado assunto (Martínez- Silveira, 2015). Uma revisão sistemática inviabilizou-se dada a baixa evidência dos estudos na área, pelo que se procedeu a um levantamento de artigos sobre o tema em bases de dados eletrônicos, conforme explicitado a seguir.

A pergunta postulada para a procura inicial dos artigos foi “Quais os instrumentos de rastreio de identificação precoce das alterações da linguagem que são utilizados na ótica dos educadores do ensino infantil em contextos educacionais?” e, a partir desta procedeu-se um levantamento e análise dos instrumentos elaborados e/ou adaptados para população de pré-escolares (0 a 6 anos) que contribuem para o rastreio das alterações comunicativas e da identificação precoce, tendo em vista que esta é uma alternativa de pesquisa que se

propõe a buscar o conhecimento publicado referente ao tema, com intuito de apresentar os resultados encontrados.

A busca procedeu-se em bases de dados eletrônicas cobrindo o período temporal dos últimos 10 anos de publicação sobre instrumentos de identificação precoce das alterações da linguagem infantil, sendo essas: a PUBMED, SCIELO, LILACS e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde). Os termos utilizados para a busca em português foram: “*rastreios da linguagem infantil*”, “*teste de linguagem infantil*”, “*instrumentos de identificação precoce*”, “*instrumentos de identificação linguagem infantil*”, “*lista de verificação da linguagem pré-escolares*”. Para a busca em inglês utilizaram-se os seguintes termos: “*kindergarten*” e “*child language*”. Encontrou-se um total de 154 artigos para análise: na PUBMED obtiveram-se 88 artigos, especialmente com os termos “*instrumentos de identificação linguagem infantil*”, “*lista de verificação da linguagem pré-escolares*”; na SCIELO 42 artigos, particularmente com o termo “*instrumentos de identificação precoce*”; na LILACS encontraram-se 24 artigos, principalmente com os termos “*rastreios da linguagem infantil*”, “*teste de linguagem infantil*”. Na BVS não foi encontrado nenhum artigo com especificidade da área. Para a elegibilidade dos artigos foram incluídos os instrumentos de rastreio para a identificação das alterações da linguagem infantil na faixa etária de pré-escolares (0 a 6 anos).

Para a seleção dos artigos a serem analisados neste estudo, foram lidos todos os resumos dos 154 artigos encontrados na busca e, quando os resumos não forneciam informações suficientes para atender à demanda, fez-se uma leitura flutuante do texto integral. Assim, dos 154 artigos iniciais, verificou-se que 99 referiam instrumentos de rastreio das alterações na linguagem infantil para pré-escolares (0 a 6 anos) e apresentaram variáveis para identificação de risco no desenvolvimento infantil. Porém, 84 destes artigos não cumpriam o critério de referirem a checagem dos aspectos da linguagem como preditor de alterações da linguagem infantil na vigilância da saúde infantil. Portanto, obtivemos finalmente 15 artigos (99 – 84 artigos) que cumpriam todos os critérios de inclusão e que foram analisados em detalhe neste estudo.

Nos 15 artigos foram encontrados 12 instrumentos, uma vez que três instrumentos são trabalhados por dois artigos diferentes. Os preceitos que serviram de base para a análise dos instrumentos e construção do quadro de instrumentos seguiram a ordem elencada de: título do instrumento (identificação: Inst-1, Inst-2, etc.) e artigos que o referem, faixa etária (idade pré-escolar), objetivo do instrumento, vantagens do instrumento, limitações do instrumento, tipologia do instrumento, inventário parental ou informadores dos instrumentos e o profissional responsável pela elaboração (tal como se apresenta no Quadro 1 dos Resultados e Discussão).

## RESULTADOS

A partir da análise dos artigos incluídos no *corpus* do estudo percebeu-se a

importância da identificação antecipada dos sinais de riscos nas alterações da linguagem em idades precoces, assim como a carência de instrumentos que abordem os subsistemas da linguística como marcadores de desenvolvimento de linguagem para crianças pré-escolares e que sejam sugeridos para serem utilizados nos contextos educacionais sob a ótica dos educadores. No cenário nacional, não foram encontrados instrumentos de rastreio que sejam utilizados por educadores do ensino infantil.

No entanto, a literatura científica no Brasil e em outros países evidenciam que é essencial dispor de instrumentos com descrições do desenvolvimento normativo que permitam a identificação antecipada de crianças com comprometimento de linguagem e compreender os mecanismos de aquisição da linguagem que podem fornecer a base para a otimização do desenvolvimento de todas as crianças, uma vez que os educadores apresentam dificuldades em identificar as crianças com riscos para alterações de linguagem (Silva *et al.*, 2017). Este dado reforça a necessidade da elaboração e validação de instrumentos nacionais na área da Educação, visto que o número de estudos dedicados a esse aspecto ainda é muito reduzido (Gurgel *et al.*, 2015).

Alguns artigos encontrados na pesquisa bibliográfica recorrem à aplicação de instrumentos sistemáticos e/ou formais para a avaliação da linguagem oral pois permitem avaliar e diagnosticar dificuldades, tanto no processo de aquisição quanto no desenvolvimento, além de possibilitar comparações de desempenho com um grupo de referência (Silva *et al.*, 2017).

No Quadro 1 apresentam-se os 12 instrumentos de rastreio referidos nos 15 artigos (coluna 1) disponíveis para crianças pré-escolares, e propostos para utilização por profissionais em contextos de atenção primária de saúde e clínico, mas que não atendem à aplicação no âmbito de contextos educacionais do pré-escolar, por educadores de infância. Temos de ressaltar que embora a presente busca de artigos sobre este tema não tenha encontrado qualquer artigo referente à utilização de instrumentos aplicáveis em contexto educativo, não é possível descartar a possibilidade de que eventualmente existam em revistas de menor divulgação.

Título do Instrumento (artigos)	Faixa etária	Objetivo do instrumento	Vantagens	Limitações	Tipologia de instrumento	Inventário Parental ou Informadores	Responsável pela elaboração do instrumento
Instr-1. <b>CiCRICAL - Checklist para Identificação de Crianças com Risco ou Indícios Clínicos para Alteração de Linguagem</b> (Panes, Correa & Maximino, 2018)		Identificar precocemente crianças com risco para alterações de linguagem ou que já apresentem indícios dessas alterações.	Recurso para o direcionamento adequado de crianças que apresentem fatores de risco em seus históricos ou sinais/ indícios clínicos (já presentes) de alterações de linguagem. É um método de avaliação rápida e eficaz do desenvolvimento da linguagem oral, utilizado no formato de <i>checklist</i> .	Utilizados para contextos clínicos, em estudo posterior ainda será validado no Brasil.	<i>Checklist</i>	Terapeuta da fala	Terapeuta da fala
Instr-2. <b>Escala Pictorial Infant Communication Scales (Pics)</b> (Perera <i>et al.</i> , 2017)	Pré escolares	Avalia algumas áreas específicas do desenvolvimento infantil relacionado aos TEA, como as habilidades de orientação social e atenção compartilhada.	Usado como complemento de avaliações estruturadas para caracterizar totalmente o desenvolvimento inicial da comunicação social. É uma ferramenta promissora para medir atenção conjunta em pré-escolares com transtorno do espectro autista (TEA).	Limita-se as interações semiestruturadas conduzidas por examinadores, que são demoradas e trabalhosas para serem pontuadas.	Triagem	Pais e cuidadores	Equipe de especialistas
Instr-3. <b>M-CHAT - Modified Checklist for Autism in Toddlers</b> (Lopásio e Pondé, 2008; Siese & Borsa, 2017)	18 a 24 meses	Identificar traços de autismo em crianças de idade precoce.	A resposta aos itens da escala leva em conta as observações dos pais com relação ao comportamento da criança, dura apenas alguns minutos para ser preenchida. A versão em português da escala M-CHAT, considerada adequada por especialistas e compreensível pela população.	As limitações do M-CHAT precisam ser consideradas ao utilizá-lo no processo de avaliação. Portanto como parte de um processo de avaliação mais amplo e não isolado.	Rastreio	Profissionais da saúde, pais e cuidadores	

<p>Instr-4. <b>Teste de triagem Gramatical e fonológica-GAPS</b> - (Garden <i>et al.</i>, 2016)</p>	<p>3 a 6 anos</p>	<p>Fornece uma forma rápida de triagem para avaliar se as crianças que ingressam na escola antes e no início da escola têm as habilidades fonológicas, de gramática e de leitura necessárias para a educação e o desenvolvimento social.</p>	<p>Facilita a compreensão do comprometimento de linguagem ou fatores de risco que comprometem a leitura nos primeiros anos da educação formal.</p>	<p>Triagem</p>	<p>Profissionais da saúde e educação</p>	<p>Profissionais da saúde e educação</p>
<p>Instr-5. <b>Protocolo de Observação de Comportamentos de crianças - POC</b> (La-banca <i>et al.</i>, 2015)</p>	<p>0 a 6 anos</p>	<p>Rastreo para R e c e p ç ã o , Emissão, Aspectos cognitivos da linguagem e motora.</p>	<p>O instrumento é de fácil aplicação e fornece informações sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças</p>	<p>Há chance de resultados falso-positivos, e o local aplicabilidade pode ser em UBS. Necessita da avaliação de um terapeuta da fala para a interpretação dos resultados. e triagem para identificação de risco para problemas de desenvolvimento das crianças</p>	<p>Triagem</p>	<p>Profissionais da saúde e da educação Terapeuta da fala</p>
<p>Instr-6. <b>Rastreo de Linguagem e Fala (RALF)</b> (Mendes, Ousada &amp; Valente, 2015)</p>	<p>2 a 5 anos</p>	<p>Identificar de forma rápida as crianças em idade pré-escolar que têm ou não adquiridas as competências de compreensão auditiva, expressão verbal oral, metalinguagem e fonético-fonológicas.</p>	<p>Permite encaminhar crianças que necessitam de uma avaliação detalhada na área da linguagem e/ou fala. Um rastreo rápido de suporte a uma primeira tomada de decisão quanto à necessidade de proceder a uma avaliação mais aprofundada (Viana et al.,2017)</p>	<p>Rastreo</p>	<p>Profissionais da educação, de saúde ou pais/cuidador</p>	<p>Terapeuta da fala</p>
<p>Instr-7. <b>RTHB-The Road to Health</b> (Van der Linde, 2015)</p>	<p>0 a 5 anos</p>	<p>Monitorar e promover a saúde, o crescimento e o desenvolvimento da primeira infância.</p>	<p>É distribuído a todos os recém-nascidos em instalações estaduais e privadas pelo Departamento de Saúde, para serem verificados periodicamente nas visitas de bebês.</p>	<p>Nenhuma evidência sobre a validade, confiabilidade ou precisão da tela do RTHB está disponível na literatura publicada.</p>	<p>Triagem de vigilância</p>	<p>Profissionais da saúde, pais e cuidadores</p>

<p>Instr-8. <b>Early Childhood Developmental Screening</b> (Moodie et al.,2014)</p>	<p>1 a 5 anos</p>	<p>Compendio que colabora no rastreio precoce de crianças pequenas para a compreensão de informações de crescimento e desenvolvimento saudáveis.</p>	<p>Fácil acesso para profissionais da primeira infância Triagem que fornece uma rápida informação do estado da criança e se é necessário que ela faça uma avaliação adicional para identificar as dificuldades no desenvolvimento</p>	<p>- Triagem - <i>Milestones</i> (marcos do desenvolvimento)</p>	<p>Profissionais da saúde, educação e pais</p>	<p>Profissionais da saúde e educação</p>
<p>Instr-9. <b>Checklist de habilidades comunicativas não verbais -CHCV</b> (Abe et al., 2013)</p>	<p>Pré escolares</p>	<p>Considerar as habilidades comunicativas verbais, classificadas no formato de <i>checklist</i></p>	<p>Classifica as habilidades comunicativas não- verbais, com enfoque no subsistema linguístico pragmático da criança.</p>	<p><i>Checklist</i></p>	<p>Pais ou cuidadores</p>	<p>Terapeuta da fala</p>
<p>Instr-10. <b>Children's Communication Checklist-2(CCC-2)</b> (Costa, Harsányi, Martins-Reis &amp; Kummer,2013)</p>	<p>2 a 5 anos</p>	<p>Avaliar aspectos do comprometimento da comunicação que não são adequadamente avaliados pelos testes de linguagem padronizados contemporâneos.</p>	<p>A identificação dos aspectos pragmáticos da linguagem para detecção de possíveis alterações de linguagem relacionadas aos transtornos do espectro do autismo. A aplicação é fácil, rápido e boa sensibilidade, apresenta 70 itens dos aspectos de comunicação da fala facilita o acompanhamento das falhas do desenvolvimento.</p>	<p><i>Checklist</i></p> <p>Ainda há necessidade de estudos que avaliem a validade do instrumento no Brasil.</p>	<p>Profissionais da educação</p>	
<p>Instr-11. <b>Teste de Triagem de Desenvolvimento de Denver II (TTDD II)</b> (Morales et al., 2010; (Frankenburg et al.,1992 – nova versão)</p>	<p>0 a 6 anos</p>	<p>D e t e c ç ã o precoce das condições de desenvolvimento da criança, avaliando quatro áreas/ categorias: motor-grosseiro, motor fino adaptativo, linguagem e pessoal-social.</p>	<p>- Teste de Desenvolvimento infantil, utilizado a 25 anos. - Mudanças e adaptações desde a primeira versão. - Composto por 125 itens: pessoal-social, linguagem e motor-grosseiro. Instrumento mais utilizado para triagem de população assintomática, pois permite fácil treinamento e rápida administração (Vieira, Ribeiro &amp; Formiga, 2009)</p>	<p>Utilizado em ambulatórios para prestar atendimento primário, não tem validação no Brasil e apresenta pouco valor diagnóstico. Os profissionais que realizam devem passar por um teste de proficiência e a cada três anos os profissionais precisam ser recertificados</p>	<p>- Rastreio de desenvolvimento infantil - Triagem em escala dicotômica</p> <p>Profissionais da saúde educação</p>	<p>Psicólogos</p>

Instr-12. (EDI) <b>Early Development Instrument</b> (Davies <i>et al.</i> , 2016; Janus & Offord, 2007)	4 a 7 anos	Medir a capacidade das crianças de atender às expectativas de desenvolvimento apropriadas à idade na entrada da escola.	Mede a saúde do desenvolvimento infantil na entrada da escola, com perguntas que abrangem cinco áreas diferentes do desenvolvimento inicial: Saúde física e bem-estar, Competência social, Maturidade emocional, Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem, Habilidades de comunicação e conhecimento geral.	Projetado para ser uma ferramenta para aumentar a mobilização de comunidades e formuladores de políticas, a fim de trazer um impacto positivo no desenvolvimento das crianças em suas áreas locais.	Triagem	Profissionais da saúde e educação
---	------------	---	---	---	---------	-----------------------------------

Quadro 1-Artigos obtidos darevisão de literatura sobre instrumentos da linguagem infantil.

Fonte elaborada por autores.

De entre os 15 artigos que referem os rastreios para linguagem infantil na faixa etária de pré-escolares, alguns autores nacionais e internacionais( Moraes *et al.*, 2010; Costa, Harsányi, Martins-Reis & Kummer 2013; Moodie *et al.*, 2014; Labanca *et al.*, 2015; Mendes, Ousada e Valente, 2015; Garden *et al.*, 2016; Panes, Correa e Maximino, 2018) elaboraram triagens para serem utilizados em contextos clínicos que abordam desde saúde infantil até ao levantamento de dados mais específicos para rastrear habilidades linguísticas na identificação de comprometimento de linguagem ou fatores de risco de comprometimento nos primeiros anos da educação formal (ver Quadro 1: Instr-1; Instr-4; Instr-5; Instr-6; Instr-8; Instr-10; Instr-11). Alguns rastreios são identificadores do transtorno do espectro autismo, porém ainda há necessidade de estudos que avaliem a validade do instrumento no Brasil.

Foi encontrado um instrumento (Instr-12) que está relacionado ao contexto educacional (pois prevê o rastreamento de habilidades preditoras para que a criança tenha condições de acompanhar a educação formal) e possui relação de observação direta pelos educadores da infância. Este instrumento, designado EDI - “*Early Development Instrument*” (Davies, Janus, Duku e Gaskin 2016; Janus e Offord, 2007) mede a saúde infantil na entrada da escola (4 a 7 anos), com perguntas que abrangem áreas diferentes de seu desenvolvimento inicial: (i) saúde física e bem-estar físico, (ii) competências sociais, (iii) maturidade emocional, (iv) linguagem e comunicação, e (v) desenvolvimento cognitivo e conhecimentos gerais. Foi projetado para ser uma ferramenta que viabilize aumentar a mobilização de decisores políticos, a fim de trazer um impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

Encontraram-se ainda quatro instrumentos (Instr-2; Instr-3; Instr-7; Instr-9) internacionais de vigilância do desenvolvimento infantil e aplicado em rastreios nacionais com medidas eficientes de atenção conjunta, a serem relatados pela ótica dos pais e

cuidadores e que são de rápido preenchimento e baixo custo (Perera *et al.*, 2017; Abe *et al.*, 2013; Siese and Borsa, 2017; Van der Linde *et al.*, 2015). Estes quatro instrumentos identificados, podem também ser utilizados por terapeutas da fala.

Cabe destacar que o tema mais decorrente nestes artigos é a identificação dos riscos que podem traduzir um alerta para as alterações da linguagem e do desenvolvimento infantil entendido como um processo que deve fazer parte da vigilância do desenvolvimento. Os estudos recomendam rastrear as habilidades e competências do desenvolvimento infantil antes da entrada da educação formal, isto é, na faixa etária abaixo dos 6 anos.

A análise dos 15 artigos também nos levou a identificar a ausência de recursos institucionais do ponto de vista de políticas públicas, como o estabelecimento e a efetiva utilização de instrumentos específicos para intervenção precoce, ao longo de diferentes etapas da vida, principalmente os rastreios sob a ótica de educadores da infância, o que dessa forma representam situações de impacto sobre a qualidade de vida e a saúde infantil de pré-escolares.

Verificou-se que há uma carência de instrumentos de rastreio para a identificação dos riscos da linguagem infantil na faixa etária dos 0 aos 6 anos e sugere-se, portanto, um maior investimento na Educação e nos estudos de rastreios que contemplem habilidades preditoras da linguagem em pré-escolares, sob a ótica de educadores do ensino infantil.

Deste modo, torna-se imprescindível a construção de rastreios que caracterizem os domínios da linguagem bem como outros instrumentos elaborados por terapeutas da fala e utilizados dentro dos contextos educacionais para avaliar o funcionamento linguístico infantil. O planejamento e o desenvolvimento contribuem para a promoção de ambientes comunicativos e na melhoria de recursos que interferem a saúde da comunicação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é fundamental a identificação precoce das alterações da linguagem infantil, antes da entrada de pré-escolares para a educação formal, porém há uma carência de instrumentos de rastreio que possam ser facilmente incorporados no fluxo de trabalho da prática de educadores do ensino infantil, caracterizados como agentes promotores do desenvolvimento da linguagem infantil.

À vista disto, afirma-se que as políticas públicas dentro dos contextos educacionais, refletem uma enorme necessidade de implementar modelos de rastreio precoce centrados em instrumentos, condutas que coloquem os educadores como protagonistas de vigilância do desenvolvimento infantil.

O impacto do uso de instrumentos de rastreio para identificação das alterações linguagem infantil em contextos educacionais coopera nas formas de atenção nos primeiros anos de vida como investimento de monitoramento do desenvolvimento infantil, contribui para o melhor desempenho de competências cognitivas e da linguagem que

são fundamentais para o sucesso escolar e a qualidade de desenvolvimento. Criam-se, assim, condições para que o educador atue com maior prontidão, assertividade e interesse, tornando-os agentes motivadores do desenvolvimento infantil. O diálogo entre saúde e a educação é uma consonância a ser alcançada nos espaços intersetoriais e nas práticas profissionais que propiciem o desenvolvimento conjunto de ações que impulsionam melhor desenvolvimento geral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... Grantham-McGregor, S. Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*. London. England Lancet Publishing Group. The Lancet. 389. 10.1016/S0140-6736(16)31389-7, 2016 [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Burger, K. O que seria um programa eficaz de assistência e de educação para crianças na primeira infância? In: Oliveira, J. B. A. e. *Educação Infantil: evidências científicas e melhores práticas* by Instituto Alfa e Beto. Brasília. DF. p 67-117, 2012 [https://issuu.com/institutoalfaebeto/docs/instituto\\_alfa\\_e\\_beto\\_educacao\\_inf](https://issuu.com/institutoalfaebeto/docs/instituto_alfa_e_beto_educacao_inf). Accessed: 2019-11-12
- Coelho, R., Ferreira, J. P., Sukiennik, R., Halpern, R., Coelho, R., Ferreira, J. P., Halpern, R. Child development in primary care: a surveillance proposal. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro. RJ 92(5), 505–511, 2016 <https://doi.org/10.1016/j.jped.2015.12.006>
- Costa, V. B. S. da, Harsányi, E., Martins-Reis, V. de O., & Kummer, A. Tradução e adaptação transcultural para o português brasileiro do teste Children's Communication Checklist-2. *CoDAS*, Minas Gerais, 25(2), 115–119, 2013 <https://doi.org/10.1590/S2317-17822013000200005>
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., & Gaskin, A. Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, Washington, 35, 63–75, 2016 <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.002>
- Gardner, H., Froud, K., McClelland, A., & Van Der Lely, H. K. J. Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(5), 513–540, 2006 <https://doi.org/10.1080/13682820500442644>
- Graça, A., Tessarolo, G., Rema, M., Samgy, S., Lima, E., & Salvador, A. Práticas de avaliação dos Terapeutas da Fala em Portugal com crianças no período pré-linguístico. *Research and Networks in Health*, Leiria, Portugal 7(1), 2015.
- Gurgel, L. G.; Kaiser, V.; Reppold, C. T. A busca de evidências de validade no desenvolvimento de instrumentos em Fonoaudiologia: revisão sistemática. *Audiol., Commun. Res.*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 371-383, Dec. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-64312015000400371&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312015000400371&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 Abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2015-1600>.
- Janus, Magdalena & Offord, David. Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): A Measure of Children's School Readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 39. 1-22, 2007 10.1037/cjbs2007001.

Labanca, L., Alves, C. R. L., Bragança, L. L. C., Dorim, D. D. R., Alvim, C. G., & Lemos, S. M. A. Language evaluation protocol for children aged 2 months to 23 months: analysis of sensitivity and specificity. *CoDAS*, 27(2), 119–127, 2015 doi: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152014173>

Lamengo, D. T. da C.; Moreira, M. C. N; Bastos, O. M. Diretrizes para a saúde da criança: o desenvolvimento da linguagem em foco. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 3095-3106, Sept. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232018000903095&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000903095&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 de abril de 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018239.04892016>.

Lindau, T. A., Lucchesi, F. Del M., Rossi, N.F., Giacheti C. M, Instrumentos sistemáticos e formais para avaliação da linguagem de pré-escolares no Brasil: uma revisão de literatura. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 17, n.2, p.656-662, abril de 2015. Disponível <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462015000200656&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000200656&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 07 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151114>.

Lusquinhos, L., & Carvalho, G. S.. *Health promotion and education in Portuguese schools Health promotion and education in Portuguese schools: Links between the health and the education sectors* Conexão Ci. I Formiga/MG | Vol. 12 | N. esp. 2 |p. 153-158| 2017

Martinez-Silveira, M. S. *Revisões sistemáticas como fonte de evidências científicas em saúde* / Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde. Pós-Graduação em Informação e Comunicação em Saúde, 2015.

Mendes, A., Lousada, M., & Valente, R. *Rastreo de Linguagem e Fala (RALF)*. Aveiro; Edubox. P.38, 2015 Retirado de <http://opac.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=287923>,

Moodie, S., Daneri, P., Goldhagen, S., Halle, T., Green, K., & LaMonte, L., ... *Child Trends. Early Childhood Developmental Screening: A Compendium of Measures for Children Ages Birth to Five. OPRE Report 2014-11*. US Department of Health and Human Services. Retirado de <http://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/ns000290/authentication/index.php?url=https%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26AuthType%3dip%2ccookie%2cshib%2cuid%26db%3deric%26AN%3dED561406%26lang%3dpt-pt%26site%3deds-live%26scope%3dsite>

Moraes, M.W.de Weber, A. P. R., Santos, M. de C. e O., & Almeida, F. de A. *Denver II: evaluation of the development of children treated in the outpatient clinic of Project Einstein in the Community of Paraisópolis Teste de Denver II: avaliação do desenvolvimento de crianças atendidas no ambulatório do Projeto Einstein na Comunidade de Paraisópolis. Einstein (São Paulo)*, 8(2), 149-153, 2010 <https://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010ao1620>

Panes, Ana & Correa, Camila & Maximino, Luciana. Checklist para identificação de crianças de risco para alterações de linguagem oral: nova proposta. *Distúrbios da Comunicação*. 30. 278. 10.23925/2176-2724.2018v30i2 p-278-287, 2018.

Perera H, Jeewandara KC, Seneviratne S, Guruge C. Culturally adapted pictorial screening tool for autism spectrum disorder: A new approach. *World J Clin Pediatr*. 8;6(1):45-51, 2017 doi: 10.5409/wjcp.v6.i1.45. PMID: 28224095; PMCID: PMC5296629.

Pizolato, R. A.; Fonseca, L. M. M.; Bastos, R. da S; *et al.* Vigilância do desenvolvimento da linguagem da criança: conhecimentos e práticas de profissionais da atenção básica à saúde. *Revista CEFAC*, São Paulo, 18(5), p. 1109-1120, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201618520615> > DOI: 10.1590/1982-0216201618520615.

Rebello, A., & Vital, A. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E SINAIS DE ALERTA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM FOLHETO INFORMATIVO DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND ALERT SIGNS: CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A CHECKLIST, 2020.

Silva, I. B. Da; Lindau, T. A.; Giacheti, C. M. Instrumentos de avaliação da linguagem falada de pré-escolares nascidos prematuros: uma revisão de literatura. *Revista CEFAC*. ABRAMO Associação Brasileira de Motricidade Orofacial, v. 19, n. 1, p. 90-98.2017 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157762>>.

Sim, F., O'Dowd, J., Thompson, L., Law, J., Macmillan, S., Affleck, M., ... Wilson, P. Language and social/emotional problems identified at a universal developmental assessment at 30 months. *BMC Pediatrics*, 13(1), 0–6, 2013 <https://doi.org/10.1186/1471-2431-13-206>

Souza, L. M. T., Chagas, M. A. R., & Amoroso, M. R. M. Aplicação de protocolo de avaliação do desenvolvimento infantil realizada por pedagogos em creche: um estudo a partir do teste Denver II. *Estudos Interdisciplinares Em Educação*, 1(2), 70–83, 2017

Van der Linde, J., Swanepoel, D. W., Glascoe, F. P., Louw, E. M., & Vinck, B. Developmental screening in South Africa: Comparing the national developmental checklist to a standardized tool. *African Health Sciences*, 15(1), 188–196, 2015 <https://doi.org/10.4314/ahs.v15i1.25>

Vehkavuori, S.-M., & Stolt, S. Screening language skills at 2;0 **A R T I C L E I N F O**. *Infant Behavior and Development*, 50: 174-179, 2018 <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.01.001>

Viana, F. L., Silva, C., Ribeiro, I., Cadime, I. M. D., Freitas, M. J., & Santos, A. L. *Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspectiva global*. Em Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 333–357. Berlin: Language Science 333–357, 2107Press. Retirado de <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorium.sdum.uminho.pt:1822/50597>

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS** - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: [orcid.org/0000-0002-5472-8879](https://orcid.org/0000-0002-5472-8879).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aquisição 1, 9, 14, 18, 21, 25, 34, 39, 42, 43, 46, 54

### C

Competência 7, 8, 15, 50

Contextos educacionais 42, 44, 46, 51

### D

Dificuldade de aprendizagem 17, 20, 21, 28

Dislexia 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28

### E

Educação 13, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 55

### G

Gestores surdos 29, 39

### L

Linguagem 1, 2, 3, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 34, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55

Linguagem infantil 42, 43, 45, 50, 51

### M

Metodologias ativas 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15

### P

Política 7, 35, 38

Práticas linguísticas 5, 29

Pré-escolares 42, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54

Projetos Integradores 1, 2, 9, 14

# COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 



  
Ano 2022

# COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 



  
Ano 2022