

ISSN 2447-3820

Educação & Inclusão



ANO 23 - VOLUME 11 - NÚMERO 5



**NOVO ENSINO MÉDIO
E POUAPANÇA:
MUDANÇAS PARA
ADEQUAR EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

**EDUCAÇÃO E SEUS
DESAFIOS PARA UMA
REESTRUTURAÇÃO REAL
E NECESSÁRIA PARA A
CONTEMPORANEIDADE**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A CONTRIBUIÇÃO DO
ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA
PESSOA COM SURDEZ**

www.atlanticaeditora.com.br

PÓS graduação



CENTRO UNIVERSITÁRIO
SÃO CAMILO



EDUCAÇÃO

- MBA Gestão Estratégica em Instituições de Ensino Superior
- Psicopedagogia Clínica e Institucional
- Psicopatologia Psicanalítica Contemporânea - Inclusive a Psicossomática
- Psicologia Jurídica

Acesse saocamilo-sp.br e confira nossos cursos presenciais, a distância e em outros polos.

(11) 3465 2664 ou 0300 017 8585

UNIDADES



Campus Ipiranga
Avenida Nazaré, 1501



Campus Pompeia
Rua Raul Pompeia, 144



Polo Juazeiro do Norte
Rua Catulo da Paixão Cearense, 175, Pátio Cariri Corporate, Décimo terceiro andar (Andar Núcleo Avançado de Desenvolvimento)



CENTRO UNIVERSITÁRIO
SÃO CAMILO

Educação & Inclusão



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DE ATUALIZAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Editora Científica : Profa. Dra. Ângela Mathylde Soares
Editora Área: Psicologia e Educação Especial
Profa. Dra. Cláudia Daniele Barros Leite Salgueiro

Conselho Científico Internacional

Profa. Dra. Donalda Baeta - Europa - Psicologia
Prof. Dr. Luiz Miguel Neves - Europa - Psicologia
Prof. Dr. Italu Bruno Colares de Oliveira - USA – Psicopedagogia

Conselho Científico Nacional

Profa. Dra. Jalmiris Regina de Oliveira Simão - Pedagogia
Profa. Dra. Adriana Marques de Oliveira - Fonoaudiologia
Profa. Dra. Adriana Regina Marques de S. Pelissari - Pedagogia
Profa. Dra. Andrea da Silva Rosa - Pedagogia
Profa. Dra. Antonia Dalla Pria Bankof - Educação Física
Prof. Dr. Carlos Aparecido Zamai - Educação/
Educação Física
Prof. Ms. Paula Ciol - Terapeuta Ocupacional
Profa. Dra. Claudia da Silva - Fonoaudiologia
Prof. Dr. Eugênio Cunha - Pedagogia

Conselho Científico Nacional

Profa. Dra. Marta Pires Relvas - Neurobiologia
Prof. Dr. Fernando Cesar Capovila - Psicologia
Profa. Dra. Giseli Donadon Germano - Fonoaudiologia
Profa. Dra. Irene Maluf - Psicopedagogia
Prof. Dr. Jaime Luiz Zorzi - Fonoaudiologia
Profa. Ms. Joely Helena Roscito Bento - Psicologia
Profa. Dra. Maira Anelli Martins - Fonoaudiologia
Profa. Dra. Maria Nobre Sampaio - Fonoaudiologia
Profa. Dra. Monique Herrera Cardoso - Fonoaudiologia
Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini - Fonoaudiologia
Profa. Dra. Vera Lúcia Orlandi Cunha - Psicopedagogia
Profa. Dra. Luiza Elena Leite Ribeiro do Vale - Psicologia
Profa. Dra. Roberta Rossi Oliveira Palermo - Fonoaudiologia
Profa. Dra. Renata Mousinho - Fonoaudiologia
Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva - Pedagogia e Letras
Prof. Ms. Silene Barbosa Montoro - Educação Física
Profa. Dra. Roberta Palermo – Educação

Administração de Vendas

Antonio Carlos Mello
mello@atlanticaeditora.com.br

Marketing e Publicidade

Rosilene Alves
rose@atlanticaeditora.com.br

Atendimento Atlântica Editora

Rua Major Quedinho, 110 CJ- 172
Centro - São Paulo – SP | CEP 01050-030
Tel.: +55 (11) 3129-0040
WhatsApp.: +55 (11) 96154-6960
sac@atlanticaeditora.com.br



Todo o material a ser publicado deve ser enviado para o e-mail: atlanticaeditora2022@gmail.com

I.P. (Informação publicitária): As informações são de responsabilidade dos anunciantes.

© ATMC - Atlântica Editora Ltda - Nenhuma parte dessa publicação pode ser reproduzida, arquivada ou distribuída por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia ou outro, sem a permissão escrita do proprietário do copyright, Atlântica Editora. O editor não assume qualquer responsabilidade por eventual prejuízo a pessoas ou propriedades ligado à confiabilidade dos produtos, métodos, instruções ou idéias expostos no material publicado. Apesar de todo o material publicitário estar em conformidade com os padrões de ética da saúde, sua inserção na revista não é uma garantia ou endosso da qualidade ou do valor do produto ou das asserções de seu fabricante.



ÍNDICE

1



Dica da Editora:
Novo ensino médio e
poupança: mudanças para
adequar educação brasileira

3



**Síndrome de Smith-Lemli-
Opitz e Síndrome de Joubert:**
vamos conhecer?

6



**A neurociência e suas
contribuições para o Espectro**

12



**Equoterapia e suas
contribuições para o
desenvolvimento da pessoa
com autismo**

24



**Educação e seus desafios para
uma reestruturação real e
necessária para a
contemporaneidade**

28



**Educação e saúde
mental: práticas
integrativas em ação**

31



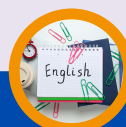
**Desemparedamento:
aprendizagens e educações
em diversos contextos**

34



**Educação Inclusiva: A
Contribuição do Atendimento
Educativo Especializado para
Pessoa com Surdez (AEE/PS)**

56



**Estrangeirismos e interação
linguística: uma análise
sociolinguística da influência do
inglês no português brasileiro**



Dicas da Editora



Dra. Ângela Mathylde Soares
Neurocientista, psicanalista e psicopedagoga

NOVO ENSINO MÉDIO E POUPANÇA: MUDANÇAS PARA ADEQUAR EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação pública brasileira segue como um tema de bastante preocupação, principalmente, considerando o futuro dos jovens e, conseqüentemente, do próprio país. A implementação do novo ensino médio foi barrada e o governo avalia novas maneiras para reverter os problemas e adaptar o método à realidade mundial, ampliando também o acesso aos estudantes.

Um dos aspectos mais debatidos está sobre o “Novo Ensino Médio”, cuja proposta é garantir aos jovens, ainda durante o ensino básico, uma formação técnica, proporcionando uma profissão, antes mesmo da graduação. Uma questão está no fato de não ser necessário cursar todas as disciplinas para profissionalização, contando com algumas obrigatórias e o próprio estudante selecionaria mais algumas que mais lhe agradasse.

Conseqüentemente, a medida afeta a carga horária escolar, a preparação adequada do estudante e, até mesmo, o formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O fato é que diversas escolas públicas não estão adequadas a essa alteração e ainda convivem com superlotação, falta de verba e, conseqüentemente, precariedade de estrutura e materiais. Após um período de consulta pública, debates e tomada de decisões, o parecer atual é contrário às ideias do governo Lula, uma vez que a Câmara de Deputados optou por fazer modificações no texto do Ministério da Educação (MEC).

A previsão de apresentação é ainda para dezembro e a publicação deve destacar uma modificação na carga horária, evitando afetar o curso técnico, reduzindo a grade regular. Outra mudança deve ser a retirada da obrigatoriedade do Espanhol e inclusão de modalidades à distância.

O governo quer ampliar a adesão ao ensino médio com a criação de uma poupança, ou seja, uma bolsa permanência para pessoas de baixa renda, pois devido à condição financeira familiar, muitos deles precisam abdicar dos estudos para trabalhar e ajudar em casa. A estimativa é que até 16% dos discentes abandonem a escola durante esse período.


Os detalhes ainda estão sendo definidos, porém, os requisitos para participar da medida,

além da comprovação de renda mensal, igual ou inferior a R\$ 218, envolvem aspectos de vulnerabilidade social e idade, matrícula na instituição de ensino pública, pertencer a famílias inscritas no CadÚnico, frequência mínima, garantia de aprovação no fim do ano letivo, além da participação no Enem para aqueles no último ano e provas externas aplicadas pelo governo.

O Brasil ainda lida com sérios problemas de disparidade e, ao longo dos anos, o governo busca superar essas barreiras para oferecer melhores condições de vida, através, principalmente, dos estudos, em programas, como o Enem, Sisu, Fies e as cotas, contudo, ainda existe muito a ser superado.

Uma das principais dificuldades está na integração de todos, de maneira igualitária e satisfatória, uma vez que as críticas para as mudanças envolvem a qualidade do ensino e, como essa seria afetada, assim como considerar cada diferença e realidade vividas pelos estudantes das várias regiões, assim como seu acesso, quer seja ao ensino presencial, como à distância, já que muitos não possuem acesso à internet ou outros dispositivos adequados.





SÍNDROME DE SMITH-LEMLI-OPITZ E SÍNDROME DE JOUBERT: VAMOS CONHECER?

- *Israel Rocha Dias - Doutor e mestre em Educação, Professor do Atendimento Educacional Especializado do Município de Vila Velha - ES.*
- *Yasmin Rocha dos Santos - Doutoranda e mestre em Educação, Professora do Atendimento Educacional Especializado do Município de Cariacica - ES.*
- *Rogério Drago - Doutor em Educação, Mestre em Educação, Professor associado IV do Centro de Educação e do PPGE/CE/UFES.*
- *São autores do livro "Síndrome de Smith-Lemli-Opitz e Síndrome de Joubert - Aprendizagem, desenvolvimento e processo inclusivos", publicado pela Wak Editora.*

Síndrome de Smith-Lemli-Opitz

A síndrome de Smith-Lemli-Opitz foi descrita, primeiramente, em 1964 pelos pediatras Smith, Lemli e Opitz, porém, sua etiologia só foi esclarecida em 1993, quando alguns autores descobriram o baixo nível de colesterol em sujeitos afetados por essa síndrome, podendo aparecer na literatura com nomes como deficiência de reductase de 7 DEHYDROCOLESTEROL, síndrome RSH ou síndrome (sSLO) (MENEGAZZO et al 2015).

Portanto, de acordo com Freire (2016), a Síndrome de Smith-Lemli-Opitz é uma desordem recessiva autossômica ocasionada devido a defeitos congênitos na biossíntese do colesterol. As pessoas que possuem a síndrome geralmente apresentam mutações no gene DHCR7, o qual codifica a proteína 7- dehidrocolesterol redutase, última enzima na via da biossíntese do colesterol, que converte o 7-DEHIDROCOLESTEROL (7-DHC) em colesterol. Ainda de acordo com Freire (2016), o colesterol é o principal componente das membranas celulares, das organelas, das vesículas e da bainha de mielina do sistema nervoso central e periférico. Além disso, é o precursor dos sais biliares, dos hormônios esteroides e da vitamina D. Dessa forma, a deficiência do colesterol resulta em consequências neurológicas e no desenvolvimento, contribuindo para a patologia da sSLO.

De modo geral, sujeitos portadores da sSLO apresentam retardo no crescimento, atraso do desenvolvimento e anormalidades congênitas, afetando múltiplos órgãos. O diagnóstico laboratorial pode ser feito pela avaliação da concentração sérica de 7-DHC e a confirmação diagnóstica feita pelo estudo molecular do gene DHCR7, permitindo o aconselhamento genético e o diagnóstico pré-natal.

O tratamento da sSLO envolve a reposição de colesterol, seja por dieta, como a rica em gema de ovo ou por colesterol farmacêutico. Os benefícios clínicos são voltados para os problemas comportamentais e de desenvolvimento, incluindo melhora do crescimento e

tônus muscular, diminuição de infecções, da irritabilidade e da fotossensibilidade. O tratamento, embora não atinja as áreas do cérebro afetadas, melhora a sociabilidade e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos indivíduos (BRASIL, 2013).

De acordo com Nowaczyk et al (2013) as pessoas com a síndrome de Smith-Lemli-Opitz apresentam, como principais características: testa estreita, dobras 19 epicantais, ptose, mandíbula curta com preservação da largura da mandíbula, nariz curto, narinas antevertidas e orelhas baixas, sindactilia dos dedos do pé (mínimo à forma de Y), além de: microcefalia, restrição ao crescimento baixa estatura, deficiência intelectual, Hipospádia em homens, Fenda palatina, Polidactilia 5 pós-axial. Podendo apresentar problemas de comportamento incluem múltiplos traços autistas, hiperatividade, comportamento auto agressivo e perturbações do sono.

A função cognitiva varia da capacidade intelectual limítrofe à incapacidade intelectual grave. A função intelectual normal baixa pode ser vista em indivíduos com formas leves de sSLO. Os sinais/sintomas de comportamento incluem o seguinte: hiperatividade sensorial, irritabilidade, perturbação do ciclo do sono, comportamento autolesivo (morder a mão e/ou bater a cabeça), comportamentos do espectro do autismo (46% -53%), desregulação do temperamento, déficits sociais e de comunicação, depressão.

Síndrome de Joubert

De acordo com Brancati, Dallapiccola e Valente (2008), a Síndrome de Joubert foi descrita pela primeira vez em 1969 pela Dra. Marie Joubert em colaboração de colegas de trabalho. Os médicos descreveram o caso de quatro irmãos canadenses com agenesia do vermis cerebelar que apresentavam hiperpneia e/ou apneia, hipotonia, anomalia nos movimentos oculares, ataxia⁶ e deficiência intelectual. Um dos irmãos apresentava meningoencefalocele occipital.

A síndrome de Joubert refere-se a um distúrbio de origem genética autossômica recessiva rara, que pode ocorrer por mutações em mais de 30 genes diferentes, dentre os genes estão: AH11 em 6q23, NPHP1 em 2q13, CEP290 (NPHP6) em 12q21.32, TMEM67 em 8q21, RPGRIP1L em 16q12.2, e por fim em 9q34 e 11p12- q13. Alguns desses genes desempenham papéis essenciais no desenvolvimento e funcionamento de diversos tipos de células, incluindo fotorreceptores da retina, neurônios, túbulos renais e ductos biliares (MACHADO et al, 2018).

Vale ressaltar que muitos casos podem ocorrer esporadicamente, ou seja, não herdados, nesse caso, a causa genética é desconhecida. Na grande maioria das vezes é herdada de forma autossômica recessiva, isso quer dizer que as pessoas com Síndrome de Joubert herdam uma cópia defeituosa do gene de ambos os pais, ditos transportadores. Pessoas que possuem a condição autossômica recessiva, geralmente não demonstram sinais.

A SJ pode ser dividida em subgrupos distintos. Ainda dialogando com Brancati et al. (2010, s/p, tradução nossa), as variações e tipologias da SJ podem ser classificadas em:



- Síndrome de Joubert Puro (SJ): Além das anomalias relacionadas ao sinal molar, os pacientes apresentam sintomas neurológicos caracterizados por ataxia, atraso no desenvolvimento e distúrbios na respiração e coordenação ocular. Não está associado a outras alterações no nível físico.
- Síndrome de Joubert com defeitos oculares (JS-O): Além das características neurológicas, estão presentes alterações físicas relacionadas à distrofia retiniana.
- Síndrome de Joubert com defeitos renais (JS-R): Além das características neurológicas, estão presentes alterações físicas relacionadas às patologias renais.
- Síndrome de Joubert com defeitos ocular-renais (JS-OR): Além das características neurológicas, estão presentes alterações físicas relacionadas à distrofia retiniana e patologias renais.
- Síndrome de Joubert com defeitos hepáticos (JS-H): os sintomas característicos da síndrome de Joubert estão relacionados à presença de alterações hepáticas, coriorretinianas ou do cloma no nervo óptico.
- Síndrome de Joubert com defeito digito-oro-facial (JS-OFD): os sintomas neurológicos são acompanhados de alterações físicas como língua lobada ou bífida, frênulo oral, polidactilia, entre outros.

Cabe ressaltar que as características incluídas na classificação podem sofrer alterações de acordo com cada sujeito, nesse sentido, pode ocorrer de um sujeito que se enquadra na classificação de SJ possuir as peculiaridades de outros subgrupos.

Algumas Considerações

Dadas as características genotípicas e fenotípicas dos sujeitos com as síndromes destacadas neste estudo, evidencia-se que a característica comum entre ambas é a prevalência da deficiência intelectual. Diante disso, ressaltamos que conhecer as principais características, particularidades e peculiaridades desses sujeitos torna-se de extrema importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas – isso no contexto escolar – que busquem aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas de tais sujeitos. Entretanto, também se torna importante para outros profissionais – psicólogos, terapeutas, médicos, fonoaudiólogos, dentre outros – que compõem a equipe multidisciplinar que acompanhará o processo de desenvolvimento global dessas pessoas.

Referências

1. BRANCATI, F; DALLAPICCOLA, B; VALENTE, E. M. Genotypes and phenotypes of Joubert syndrome and related disorders. *European J Med Genet*. Vol. 51, n. 1, p. 1- 23, 2008.
2. BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia Metabólico. Brasília, DF, 2013.
3. FREIRE, Maíra Cristina Menezes. Síndrome de Smith-Lemli-Opitz - Estudo Molecular. *Boletim Técnico. Hermes Pardini – medicina, saúde e bem-estar. ANO 4 | NÚMERO 17 | MARÇO DE 2016.*
4. MACHADO, C. A. S da; et all. Síndrome de Joubert – um relato de caso. *Revista Residência de Pediatria. Macaé, v. 8, n. 3, p. 137-140, abr/jun, 2018.*
5. MENEGAZZO et al. Influência da cinoterapia e perfil do animal durante exercícios fisioterapêuticos na Síndrome de Smith Lemli Optiza. *FisiSenectus. Unochapecó Ano 3, n. 1 - Jan/Jun. 2015.*
6. NOWACZYK, MAŁGORZATA J.; CAREY, John C. Narrative medicine: A call to pens. *American Journal of Medical Genetics Part A, 2013.*

A neurociência e suas contribuições para o Espectro

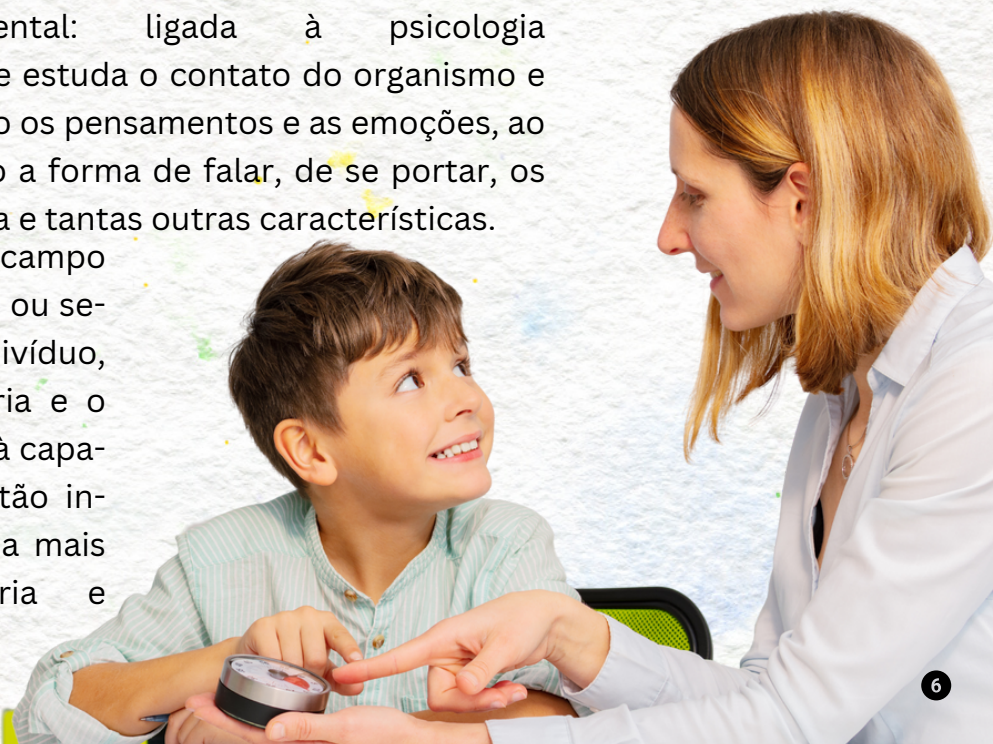


Camila Zampaulo
Psicopedagoga Clínica
ABPp SP 1086

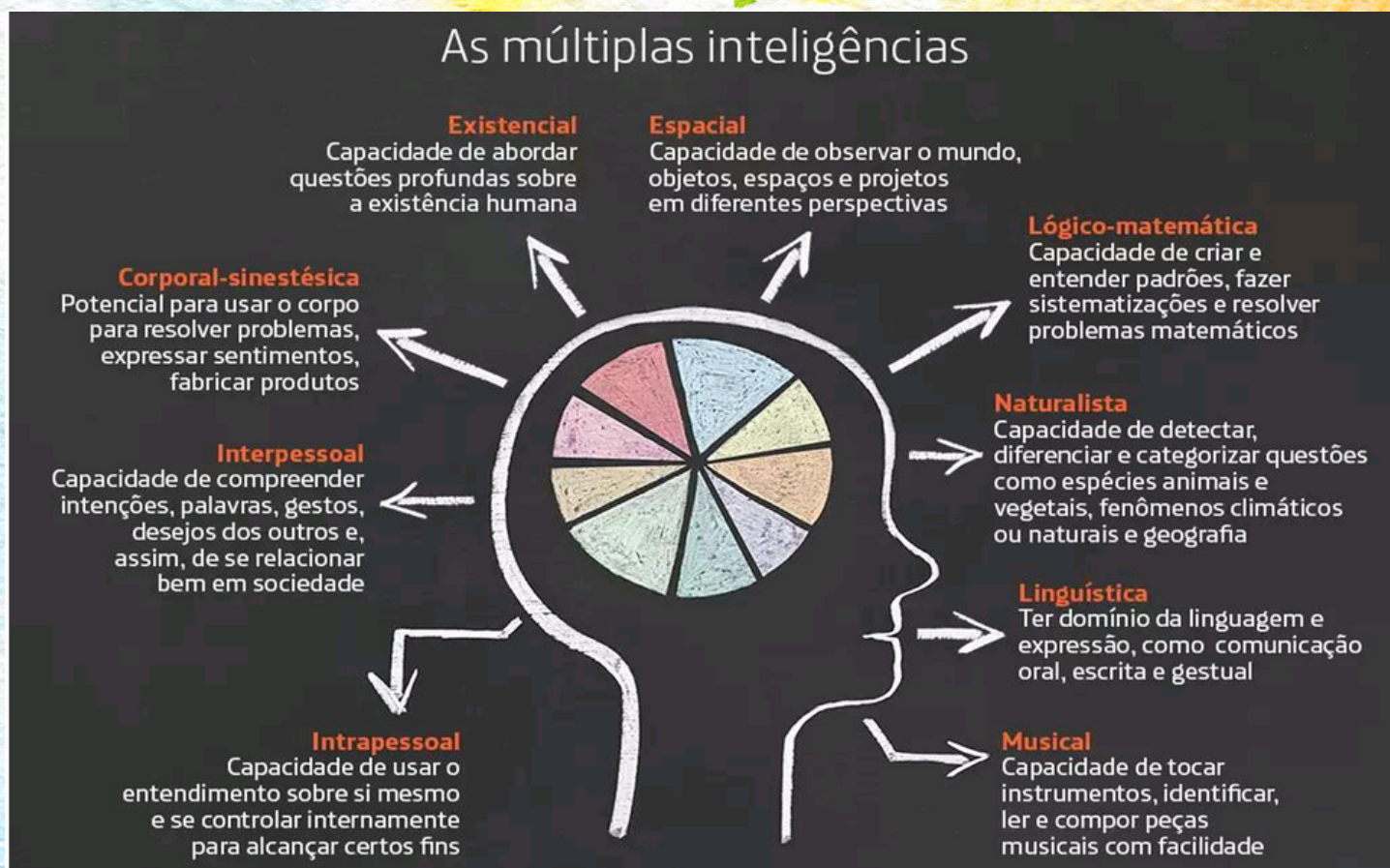
A neurociência é o campo de conhecimento que estuda o sistema nervoso e as suas funcionalidades, estruturas, processos de desenvolvimento e alterações que podem surgir no decorrer da vida. Um dos focos principais da neurociência é o cérebro, que se trata de um sistema complexo e que até hoje, mesmo com avanços em pesquisas, ainda surpreende a humanidade com todas as descobertas e os mistérios envolvidos com tamanha complexidade e minuciosidade. A Neurociência é a área que se ocupa em estudar o sistema nervoso, visando desvendar seu funcionamento, estrutura, desenvolvimento e eventuais alterações que sofra. Portanto, o objeto de estudo dessa ciência é complexo, sendo constituído por três elementos: o cérebro, a medula espinhal e os nervos periféricos. Ele é responsável por coordenar todas as atividades do nosso corpo, e é de extrema importância para o seu funcionamento como um todo, tanto nas atividades voluntárias, quanto nas involuntárias.

Os estudos da neurociência estão divididos em campos específicos que exploram as áreas do sistema nervoso. São elas:

- Neurofisiologia: investiga as tarefas que cabem às diversas áreas do sistema nervoso.
- Neuroanatomia: dedica-se a compreender a estrutura do sistema nervoso, dividindo cérebro, a coluna vertebral e os nervos periféricos externos em partes, para nomeá-las e compreender as suas funções.
- Neuropsicologia: é a parte que estuda a interação entre as ações dos nervos e as funções ligadas à área psíquica.
- Neurociência comportamental: ligada à psicologia comportamental, é a área que estuda o contato do organismo e os seus fatores internos, como os pensamentos e as emoções, ao comportamento visível, como a forma de falar, de se portar, os gestos usados por uma pessoa e tantas outras características.
- Neurociência cognitiva: este campo foca na capacidade cognitiva, ou seja, no conhecimento do indivíduo, como o raciocínio, a memória e o aprendizado; estudo voltado à capacidade cognitiva, em que estão inclusos comportamentos ainda mais complexos, como memória e aprendizado.



A neurociência ajuda a explicar os processos de aprendizagem na educação como podemos ver na imagem abaixo:



Fonte: Gardner e as múltiplas inteligências.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA DENTRO DO ESPECTRO

As crianças autistas têm um maior aproveitamento, quando são educadas em grupos pequenos, que possibilitem um planejamento bastante personalizado dos objetivos e procedimentos educacionais em um contexto de relações simples e, em grande parte, bilaterais; O ambiente deve facilitar a percepção e compreensão, por parte da criança, de relações contingentes entre suas próprias condutas e as contingências do meio; além disso, o educador deve manter uma conduta educadora estabelecendo, de forma clara e explícita, seus objetivos, procedimentos, métodos de registro, etc. (COOL, 2004).

Felício (2007) diz ser importante haver uma educação que envolva o autista com seu contexto de vida, de acordo com suas particularidades, para que assim ele possa interagir de forma a se tornar familiarizado com aquela situação. Existem, atualmente, vários enfoques discutidos a respeito dos conteúdos mais adequados e também dos procedimentos a ser desenvolvido para a educação dos autistas, levando-se em consideração a conduta, o nível evolutivo em relação a uma pessoa normal, análise da capacidade do autista se adaptar ao ambiente em que vive, o nível de interação, etc. Porém, apesar dos vários enfoques existentes, a educação se torna eficaz com a junção de todos esses pontos.

A grande dificuldade na educação dos autistas, é a de reduzir a rigidez de sua cognição e sua maneira de agir, diminuindo aqueles rituais próprios e gestos e ações estereotipadas, a fim de que eles consigam desenvolver-se de maneira próxima às crianças normais (FRANÇA, SILVA, e MARCELINO, 2014). Sabemos que, por não desenvolverem adequadamente sua linguagem e aquisição de símbolos, os autistas acabam não conseguindo se inserir no mundo das outras pessoas, tornando seus próprios mundos sem significados, sendo desse modo: “A função do professor é ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro da possibilidade da criança” (COOL 2004). Conforme Mietto (2012) uma grande descoberta das neurociências é que através de atividades prazerosas e desafiadoras o “disparo” entre as células neurais acontece mais facilmente: as sinapses se fortalecem e redes neurais se estabelecem com mais facilidade. O ensino é o principal objetivo do trabalho com crianças autistas. Ensinar coisas funcionais para a criança autista é a essência de um trabalho adequado e a persistência é um grande aliado deste objetivo. Quando se deseja que a criança olhe para o professor, se segura delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta (PEETERS, 2000). O que se sabe é que os cérebros de autistas são diferentes em três áreas principais: a amígdala, ligada à emoção e ao comportamento social, o giro fusiforme e o sulco temporal superior. As duas últimas costumam ser ativadas quando se olha para a face de alguém ou se escuta uma voz humana. “Os autistas, ao verem ou ouvirem alguém, ativam outra área, responsável pela identificação de objetos.” Hennemann (2013). A democratização de ensino é a permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar, onde o aluno que teve acesso à escola deve ter a possibilidade de permanecer nela até o nível da terminalidade significativa, tanto do ponto de vista individual, quanto social.



A educação é por natureza o lugar da construção de uma arquitetura de valores de um projeto harmonizador de motivações e interesses individuais e coletivos. Essa democratização implica em primeiro lugar ao acesso à educação escolar, significando na sociedade moderna e civilização urbana a garantia do atendimento às necessidades de escolarização de todo cidadão, pois desde os atos mais simples à participação dos bens culturais, da vida econômica à profissional, há necessidade da escolarização. Acredita-se que a Neurociência seja uma importante ferramenta na educação como motivadora. A palavra motivo é usada quando nos referimos ao comportamento humano. As forças que levam os animais a agirem denominam-se como impulso ou instinto. Logo a palavra motivo é usada, na linguagem comum, com o sentido de causa. Estudado pela psicologia, os motivos têm por finalidade, determinar as causas de nossas ações. Ao olharmos para dentro de nós mesmos e para as pessoas ao nosso redor, perceberemos que somos seres únicos e especiais. No mundo, ninguém é igual a nós. Todos nós somos diferentes uns dos outros.



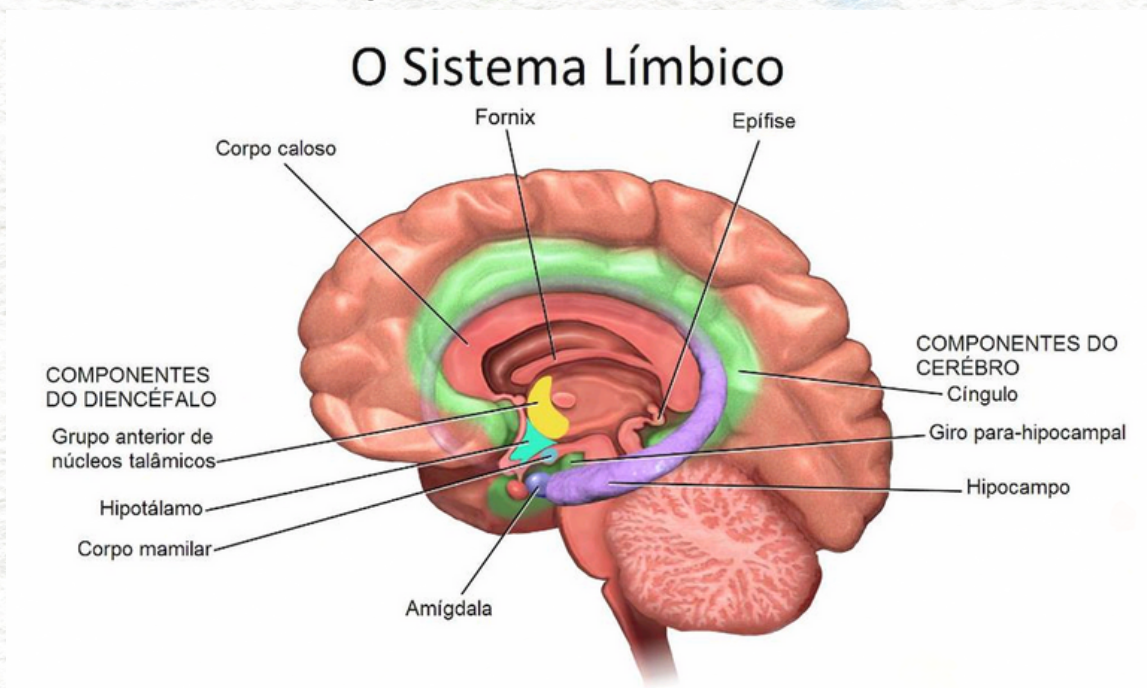
Fonte: estouautista.com.br

A neurociência se constitui atualmente como uma grande aliada do professor para poder identificar o indivíduo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira toda sua, única e especial. Para Mietto (2012) graças à neurociência da aprendizagem, os transtornos comportamentais e da aprendizagem passaram a ser mais facilmente compreendidos pelos educadores, uma vez que proporciona mais subsídios para a elaboração de estratégias mais adequadas a cada caso. Esta nova base de conhecimentos habilita o educador a ampliar ainda mais as suas atividades educacionais, abrindo uma nova estrada no campo do aprendizado e da transmissão do saber.

O sistema nervoso do aluno precisa estar direcionado à experiência. Se o professor não consegue chamar a atenção do aluno para que as redes neurais sejam ativadas, ele não vai memorizar e armazenar informações.

SISTEMA LÍMBICO E ALTERAÇÕES FUNCIONAIS DOS NEURÔNIOS NO AUTISMO

O sistema límbico é responsável por estruturas neurais de trabalhos em rede, que tem associação aos comportamentos e memórias emocionais tendo como regiões principais o córtice límbico, hipocampo, amígdala e hipotálamo.

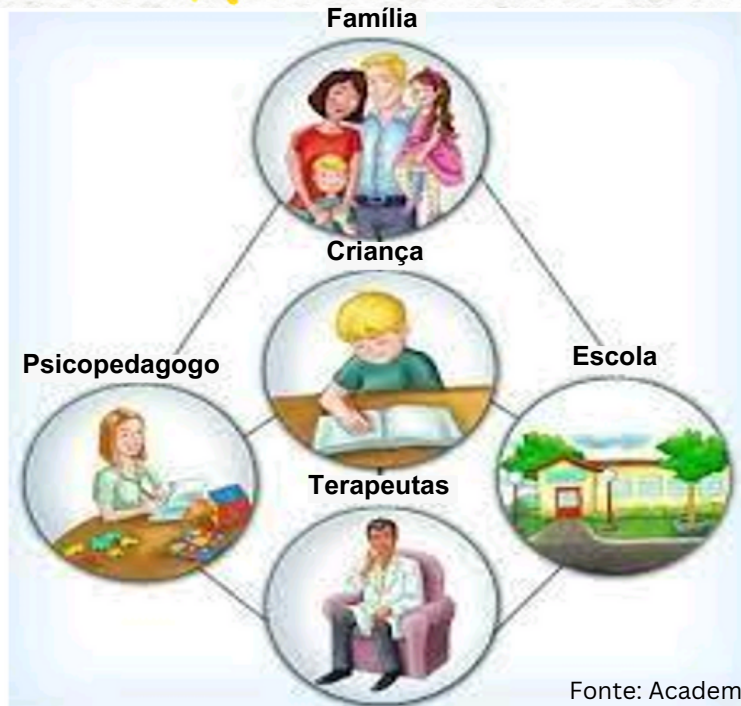


Fonte: Neurosaber

Os autistas possuem dificuldade de se relacionar emocionalmente e socialmente, com isso há uma distorção precoce do comportamento afetando as áreas do sistema límbico. Crianças autistas evitam frequentemente o contato físico, por causa da rapidez com que essa informação chega, fazendo com que o cérebro tenha dificuldade em processar. O excesso de estímulos sensoriais exteriores, ajudam no processo de escape, ou seja, a reação é de se fecharem ou tentarem escapar desses estímulos. Isso faz com que as informações sensoriais cheguem de forma fragmentada, causando então dificuldades de atenção e foco. As memórias afetivas são muito importantes para os autistas, portanto é necessário uma manutenção das relações familiares, ou seja, a família precisa ser acolhida, ter suporte desde o entendimento da questão do transtorno, além do acompanhamento psicológico, pois sabe-se que para trazer qualidade de vida ao indivíduo autista, requer tempo e organização financeira, pois em muitas cidades, não existem centros ou organizações multidisciplinares gratuitas, onde essas crianças possam ser acolhidas a fim de iniciarem suas intervenções.

É de extrema importância que o professor tenha em mente conceitos e práticas que permitam trazer qualidade social e pedagógica a essas crianças, uma vez que a escola é para todos, porém não substitui as terapias importantes para o avanço das potencialidades que as

crianças autistas podem ter. É preciso repensar as práticas pedagógicas com planejamento, atualização acerca do espectro e conhecimento. Um aspecto relevante para o tratamento do autismo sem dúvida é a afetividade, o carinho e a dedicação, recebidos no ambiente familiar e escolar que influenciam de forma indispensável o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Pais e professores, portanto, devem rever suas práticas educacionais no atendimento às crianças autistas e, empenhar-se em estabelecer laços afetivos a fim de estimular tais mentes a descobrirem suas capacidades.



Fonte: Academia do Autismo.

Bibliografia

1. BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
2. BELSKY, J. Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2010
3. BOSA, C. A. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. Revista Psicologia Reflexão e Crítica. (281-287). 2001.
4. BOSA, C. A. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. Revista Psicologia Reflexão e Crítica. 15(1). 2002.
5. BRITES, L.C. Mentres Únicas: aprenda a descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial 1. ed. São Paulo: Gente, 2019.
6. DUMAS, J. Psicopatologia da Infância e da Adolescência. Porto Alegre: ARTMED, 2011.
7. FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
8. GAIATO, M. TEIXEIRA, G. O Reizinho Autista: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Ed. Nversos, 2018.
9. GARNER, H. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
10. IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
11. MEDEIROS, R. Criança Encapsulada. Revista Psique Ciência e Vida. Ano VI. Edição 74. São Paulo: Escala, 2011.
12. MIOTTO, E. C. Neuropsicologia Clínica. São Paulo: Roca, 2012.
13. SILVA, A. B. B. Mundo Singular: Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
14. IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Links de pesquisa

INSTITUTO NEUROSABER: www.institutoneurosaber.com.br
LOG AUTISMO EM DIA: www.autismoemdia.com.br
MANUAL DE TRANSTORNOS MENTAIS DSM V: newpsi.bvs-psi.org.br
PSICOEDU PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: www.psicoadu.com.br

EQUOTERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM AUTISMO

Michele Aparecida Menegon
Psicóloga comportamental e neuropsicóloga

© michelepsicoequo
✉ michelepsicoequo@gmail.com
☎ (11) 993126050



RESUMO: O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, que está presente em diversas classes e étnicas. Suas principais características são o prejuízo da linguagem, da interação, da socialização, além de apresentar dificuldades psicomotoras. Esta pessoa precisa de diversas terapias para seu desenvolvimento, e uma delas é a equoterapia, que mostra grandes resultados.

Palavras – Chave: Autismo, equoterapia, cavalo, neurodesenvolvimento, terapias, interação, socialização.



Introdução

Segundo Autism Society of America Associação Americana de Autismo-ASA, o autismo é uma deficiência no desenvolvimento que se manifesta por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças, que possa causar este transtorno. Não se conhece a causa do autismo, mas, estudos de gêmeos idênticos indicam que a desordem pode ser, em parte, genética, porque tende a acontecer em ambos os gêmeos se acontecer em um. Embora a maioria dos casos não tenha nenhuma causa óbvia, alguns podem estar relacionados a uma infecção viral, fenilcetonúria que é uma deficiência herdada de enzima, ou a síndrome do X frágil. Além disso, pode-se admitir que tenha relação com fatos ocorrido durante a gestação ou parto.

Atualmente, existem muitas terapias para auxiliar no desenvolvimento deste indivíduo. Uma delas é a equoterapia. A equoterapia é uma ciência a serviço do ser humano, devendo ser exercida sem discriminação de qualquer natureza, aonde utiliza o cavalo como co-terapeuta, nas áreas da educação, saúde e equitação, promovendo o desenvolvimento biopsicossocial da pessoa.

- A pessoa necessita de tal terapia?
- Existe algum risco?
- O que pode dar errado?

Fazendo estas perguntas, podemos ter uma clara noção se a terapia em si será ou não benéfica.

Discussão

Conforme Montenegro (1), a palavra AUTISMO deriva da palavra grega “autos”, que significa “eu mesmo”, exprimindo a noção de si próprio. Refere-se a um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pela dificuldade de interagir e de socializar com os outros, apresentando também dificuldade na comunicação, além de possuir padrões repetitivos e restritos. A primeira descrição clássica do autismo ocorreu em 1943, quando Leo Kanner descreveu crianças com quadro de limitações sociais e emocionais aos quais ele diagnosticou como síndrome de Kanner. Porém, a história do autismo vai muito além dos anos 40, confundindo-se com a história do déficit intelectual. Mas para entender melhor, vamos por tópicos:

- Em 1887, o Dr. John Langdon Down fez a primeira descrição de crianças com deficiência intelectual grave associadas a habilidade extraordinária no campo da música, artes, matemática ou memória, aos quais ele chamou de “idiot savant”;

Em 1911, Eugen Bleuler usou o termo autismo pela primeira vez para descrever sintomas de esquizofrenia caracterizados por exclusão do contato com o mundo externo, onde o paciente vive em seu próprio mundo;

Em 1943 Hans Asperger descreveu crianças com dificuldades de comunicação não verbal,

dificuldades para entender os sentimentos alheios e problemas de coordenação motora fina. Ao contrário dos pacientes descritos por Kanner. Neste caso, as crianças apresentavam cognição e linguagem normais.

Mas, o que é linguagem?

Conforme Bezerra (2), a linguagem não é uma capacidade inata do ser humano. Precisa ser apropriada pelos indivíduos mediante várias participações compreensivas e enunciativas em diversas práticas comunicativas, onde possa se expressar devidamente. É uma das ferramentas mais importantes para o desenvolvimento cognitivo. Por meio da linguagem, não apenas nos comunicamos, mas podemos nos apropriar de diversas funções mentais que imprimem a nossa existência a marca de um comportamento consciente e simbólico, diferente do comportamento animal. A atividade verbal é uma necessidade vital de cada um de nós, sendo um processo complexo, precisando ser mediado pela interação dos homens.

Ivic (3) fala que, segundo Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem ocorre de maneira não paralela e desigual. As curvas desenvolvimento convergem e divergem constantemente, chegando a confluir em algumas partes, para depois, bifurcar – se. Em termos de filogênese e de ontogênese, podemos ver os processos da desintegração e mudança patológica, que é comum em casos de retardamento.

Segundo Goyos (4), o autismo é caracterizado por apresentar uma série de comportamentos, tanto em quantidade, variedade e intensidade suficiente para prejudicar o indivíduo em diversas áreas de sua vida. Mas não podemos deixar de mencionar que a característica mais marcante é o prejuízo na comunicação que está relacionado com o prejuízo da fala, mas a razão pelo qual isso ocorre ainda é bastante desconhecida. Podemos até falar que o fato de muitas crianças não conseguirem se comunicar acaba culminando em auto agressão, mas não podemos esquecer que isso não é regra: dependendo do grau do autismo e das intervenções, a criança autista pode se comunicar, tanto verbalmente quanto gestualmente, usando figuras através de comunicação alternativa.



De acordo com Sella e Ribeiro (5), Skinner usou o termo “comportamento verbal” para se referir a todos os tipos de comportamentos considerados comunicativos. Este comportamento é visto como influenciado pelas mesmas variáveis ambientais que influenciam todos os outros comportamentos. O comportamento verbal é considerado especial, pois é um comportamento aprendido através da interação com o outro. Porém, o comportamento verbal nem sempre é um sinônimo de comportamento vocal e vice-versa. A fala escrita, figuras, sinais, podem ser considerados comportamentos verbais. Para melhor explicar, temos os operantes verbais, que são definidos a partir de variáveis antecedentes, do tipo de resposta e da consequência.

Operante	O que é?	Antecedente	Resposta	Consequência	Correspondência Ponto-a-Ponto	Similaridade Formal	Exemplo
Mando	Pedir itens reforçadores e informações; dar instruções, ordens e conselhos.	Operação motivadora	Vocal, gestual, língua de sinais, figuras	Específica	Não	Não	Dizer “água” quando está com sede
Ecoico	Repetir palavras ditas por outros.	Estímulo verbal vocal	Vocal	Reforço generalizado	Sim	Sim	Dizer “água” quando escuta “água”
Tato	Nomear objetos.	Estímulo não verbal	Vocal	Reforço generalizado	Não	Não	Dizer “água” quando vê um copo de água
Intraverbal	Responder perguntas e fazer comentários durante conversas.	Estímulo verbal	Vocal	Reforço generalizado	Não	Não	Dizer “água” quando alguém pergunta “O que você toma para matar a sede?”
Textual	Ler palavras escritas.	Estímulo verbal escrito	Vocal	Reforço generalizado	Sim	Não	Dizer “água” quando vê a palavra escrita “água”
Transcrição	Escrever palavras ditas por outros.	Estímulo verbal vocal	Escrita	Reforço generalizado	Sim	Não	Escrever “água” quando alguém diz “água”

QUADRO 1 - OS OPERANTES VERBAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

FONTE: elaborado pelos autores

De acordo com Sella e Ribeiro (5), Skinner usou o termo “comportamento verbal” para se referir a todos os tipos de comportamentos considerados comunicativos. Este comportamento é visto como influenciado pelas mesmas variáveis ambientais que influenciam todos os outros comportamentos. O comportamento verbal é considerado especial, pois é um comportamento aprendido através da interação com o outro. Porém, o comportamento verbal nem sempre é um sinônimo de comportamento vocal e vice-versa. A fala escrita, figuras, sinais, podem ser considerados comportamentos verbais. Para melhor explicar, temos os operantes verbais, que são definidos a partir de variáveis antecedentes, do tipo de resposta e da consequência.

Outras Características do TEA

Catelli (6) nos diz que alguns autores sugerem que a criança autista possa sim apresentar desvios nos padrões motores em relação a crianças com padrões típicos. Estes autores até sugerem que as habilidades motoras façam parte do critério de diagnóstico e não apenas do rastreio do TEA, pois as questões referentes as habilidades motoras se associam com as habilidades em outros campos de desenvolvimento.

Em seu livro, Grandin (7) nos fala que praticamente 100% das pessoas com autismo apresentam questões sensoriais. Os cinco sentidos – visão, audição, paladar, alfato e tato – é a maneira que o indivíduo se comunica com o universo. Mas quando uma destas áreas não funciona bem, podemos ter um grande problema. Às vezes, o simples barulho da chuva pode ser um enorme transtorno. Não se sabe a causa correta pelo qual isso ocorre, mas sabemos que a pessoa com autismo apresenta alterações neuronais que podem contribuir. É bem difícil para estas pessoas sentirem o cheiro de uma banana, usarem uma roupa de determinado pano ou escutar o barulho do sinal da hora do recreio.

Sobre esse assunto, podemos falar de três categorias sensoriais:

Busca sensorial: Este perfil é presente quando o autista busca sensações. Todos nós buscamos sensações, sempre queremos sentir o gosto de algo. Mas a pessoa com autismo tem a necessidade de sempre buscar algo. Por isso é comum baterem palmas e girarem por exemplo

Alta responsividade sensorial: é o perfil da pessoa super sensível aos sentidos, não suportando cheiros variados, nem texturas.

Baixa responsividade sensorial: é o perfil da pessoa que tem pouca ou nenhuma resposta a estímulos. Essa pessoa pode não ligar para sensação de dor.

Transtorno do espectro autista e a epilepsia.

Montenegro(1) diz em seu livro que o termo comorbidade existe quando duas patologias estão associadas ao mesmo paciente.



Por exemplo: diabetes e hipertensão arterial são comorbidades comuns em pacientes com obesidade. No caso da pessoa com autismo, a epilepsia pode atingir de 5% até 40% dos pacientes autistas. Um dos fatores que pode influenciar é a presença da deficiência intelectual. Para falar sobre esse assunto, devemos falar dos três grupos:

1. Pacientes com doenças metabólicas, malformações cerebrais e sequelas de insultos, como encefalopatias isquêmicas (anoxia) ou inflamação do SNC. Neste caso, podemos dizer que a patologia de base causa tanto a epilepsia quanto o TEA.
2. Formado por pacientes com encefalopatias epiléticas. Este grupo é composto por crianças que, de forma geral, o diagnóstico de epilepsia é feito antes do diagnóstico do TEA. Isso ocorre porque muitas vezes os sintomas do TEA não são evidentes antes de aparecer as características da epilepsia.
3. O grupo composto por crianças onde o diagnóstico de TEA ficou claro antes da epilepsia. São crianças que apresentam os sintomas predominantes sobre os sintomas da epilepsia.

Nas crianças com autismo, a idade do início da epilepsia varia muito, sendo que alguns autores referem a um pico nos primeiros anos de vida e na adolescência. É importante ressaltar que o diagnóstico da epilepsia é bem difícil de detectar na criança autista, pois elas têm paradas comportamentais, podendo ser confundido com crises de ausência. É importante a realização de exame vídeo EEG.

Equoterapia

Uma terapia bastante usada no tratamento das crianças com autismo é a equoterapia. De acordo com a ANDE Brasil (8), a equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, que utiliza o cavalo como coterapeuta, trabalhando nas áreas da saúde, educação e equitação, a fim de buscar o desenvolvimento biopsicossocial das pessoas com deficiência. E equoterapia emprega o cavalo como agente promotor de ganhos a nível físico e psíquico, para que ocorra o desenvolvimento muscular, relaxamento, concentração, coordenação motora e equilíbrio, interação e socialização. Na equoterapia, não falamos paciente, falamos praticante, pois assim, a pessoa participa do seu processo de reabilitação.





A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA, cuja sigla oficial é ANDE-BRASIL, foi fundada em 10 de maio de 1989 e é uma entidade civil sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, assistencial e terapêutico. Tendo sede em Brasília – DF, atua em todo o Território Nacional. Praticante de Equoterapia É o termo utilizado para designar a pessoa com deficiência ou com necessidades especiais quando em atividade equoterápica. Nesta situação, o sujeito do processo participa de sua reabilitação, na medida em que interage com o cavalo. É importante dizer que para esta terapia existe as contraindicações, que são:

- Pessoas com menos de 2 anos. No caso de pessoas com síndrome de down, deve – se ter 3 anos;
- Cifose, lordose e escoliose que causam extremo desconforto a pessoa;
- Luxação de quadril;
- Traqueostomia;
- Instabilidade atlanto – axial;
- Epilepsia não controlada;
- Psicoses graves;
- Doenças degenerativas em estágios já avançados;
- Deformidades articulares e ósseas, como artrite ou osteogênese imperfeita, por exemplo;
- Lesão medular grave;
- Hemofilia.

De acordo com o Código de Ética da ANDE Brasil (9), salientamos que a pessoa com deficiência é um ser humano em uma situação especial, que possui restrições no meio em que vive. No atendimento equoterápico, devemos possuir um atendimento acolhedor, diferente de outros ambientes com terapias mais convencionais. Através do contato com o cavalo, a equipe e o praticante estabelecem vínculos afetivos que são importantes. O praticante deve ser tratado e reconhecido:

- Como um cidadão que possui direitos iguais aos demais, conforme a lei, sem discriminação;
- Com educação, carinho e dedicação;
- Com igualdade, levando em conta as peculiaridades individuais;
- Com profissionalismo;
- Com atendimento para receber atendimento, a fim de melhorar sua autoestima e interação;
- Ter acessibilidade as instalações da equoterapia, com sanitários e dependências adaptadas.
- Com relação ao cavalo, este deve:
 - Ser tratado com respeito e em condições de sanidade;
 - Ser tratado com responsabilidade;
 - Ser treinado;
 - Não sofrer maus tratos;
 - Passar regularmente no veterinário;
 - Ter boas condições de moradia.

E o terapeuta deve:

- Observar sua postura profissional, cumprindo as condutas práticas, esperadas em sua função;
- Cuidar da maneira de falar, do uso de palavras e terminologias adequadas, sendo gentil com as pessoas;
- Ter formação específica em equoterapia, competência técnica e não ser arrogante;
- Se atualizar profissionalmente;
- Ter sigilo profissional;
- Esforçar – se para conhecer a patologia dos praticantes;
- Não levar problemas pessoais para o trabalho;
- Ter noção da importância do relacionamento mediador/cavalo;
- Ter noção de escolha do melhor cavalo para cada praticante;
- Dedicar – se a pessoa com deficiência;
- Respeitar e preservar a equipe de atendimento quanto as críticas ou comentários inconvenientes, especialmente perante praticantes e /ou seus familiares;
- Saber colocar, no momento e local adequados, as suas críticas fundamentadas com relação aos colegas de equipe ou suas atuações profissionais;
- Praticar atividade física com regularidade, em especial, a equitação, buscando melhores condições para o seu desempenho no atendimento prático;
- Estar preparado para atendimento em primeiros socorros.

É importante ressaltar que o atendimento equoterápico é realizado por um grupo de profissionais de diferentes áreas, que torna a área multiprofissional. Deve atuar de maneira interdisciplinar e estar consciente de que todas as áreas são importantes neste propósito e que, diante do praticante da equoterapia e de sua família, a equipe torna – se coesa e única. O uso do cavalo como forma de terapia data de 458-370 ou 351 a.C., quando Hipócrates, pai da medicina, fez referência à equitação como fator regenerador da saúde, principalmente no

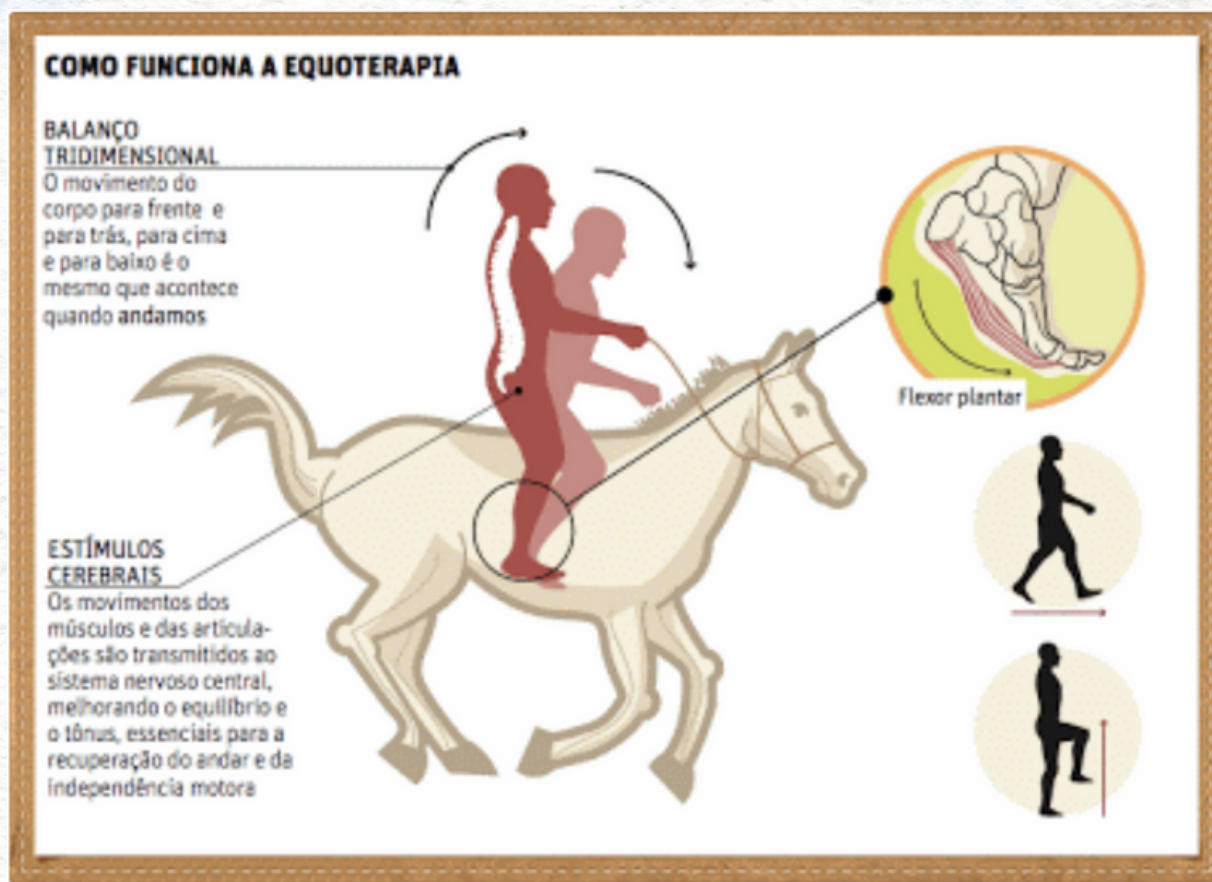
tratamento da insônia. Asclepiades (124-40 a.C.), médico grego da Prússia, recomendava a equitação para o tratamento da epilepsia e vários tipos de paralisia. Galeno, em 130-199 d.C., como médico, enfatizava os benefícios da atividade eqüestre, recomendando essa prática para o Imperador Romano Marco Aurélio como forma de fazer com que ele imperasse com mais rapidez, visto que era lento em suas decisões, Francisco Fuller, em 1704, descrevia a prática eqüestre como um método para o tratamento da hipocondria. Com a intenção de diminuir os gastos econômicos com manutenção de um cavalo e com a construção de pistas cobertas a serem utilizadas quando as condições climáticas não favorecessem a prática ao ar livre, Charles S. Castel, em 1734, inventou uma cadeira vibratória, denominada por ele de “tremousoir”, que fazia movimentos similares aos do cavalo. Samuel Theodor Quelmaz também inventou uma máquina eqüestre que imitava os efeitos induzidos pelo movimento do cavalo e, em 1747, fez a primeira referência ao movimento tridimensional do dorso do animal.

Conforme Pfeifer(10), cavalo se deslocando ao passo transmite ao praticante, uma série de movimentos sequenciados e simultâneos, que têm como resultante o movimento tridimensional, este movimento 95% semelhante à marcha humana. Então, é uma proposta alternativa eficaz, uma vez que, auxilia na aquisição de padrões essenciais do desenvolvimento motor, preparando o paciente para uma atividade motora subsequente mais complexa, ampliando a sua socialização, dando condições para que possam desenvolver simultaneamente outras habilidades que estão internamente relacionadas com o desenvolvimento da capacidade motora global. Sendo o ser humano um indivíduo único com características próprias mesmo quando incluído dentro de uma patologia específica, torna-se importante analisar os recursos que serão utilizados para seu tratamento. Assim, como a escolha do cavalo é essencial para o bom desenvolvimento do tratamento, a escolha de um programa em função das necessidades e potencialidades de cada praticante também é de suma importância, tornando-se necessário conhecer o cavalo como instrumento cinesioterapêutico e verificar se existe interferência do peso na frequência do passo, assim também na quantidade de estímulos mandados ao paciente durante a terapia. Com a finalidade de aliar o cavalo e sua docilidade com função de um instrumento cinesioterapêutico e então tratar pacientes com déficits motores este trabalho tem o objetivo de verificar se o peso sobre o dorso do cavalo.

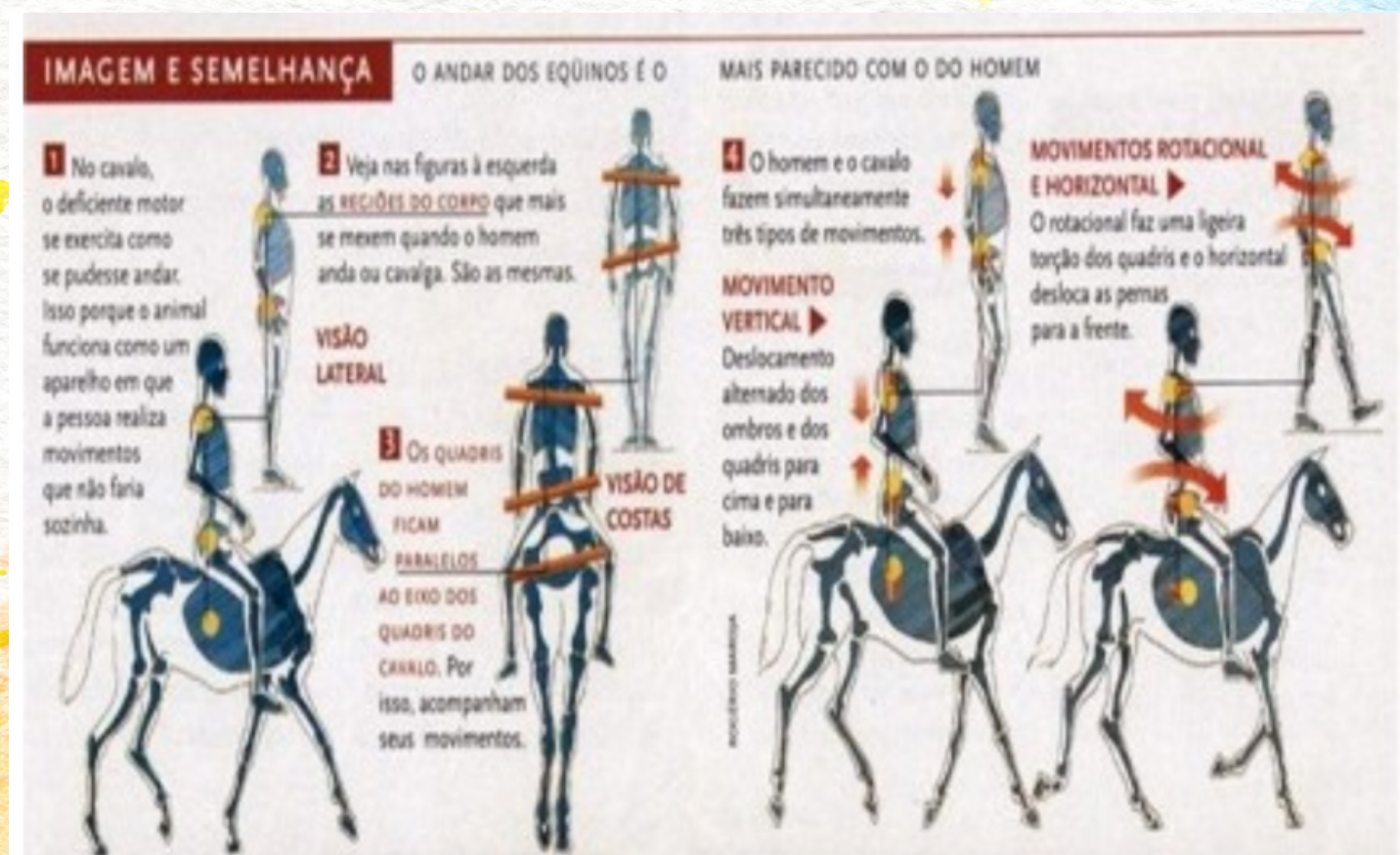
Através do movimento tridimensional ocorre um deslocamento do centro de gravidade do cavalo assim como do praticante. Essas movimentações contínuas do animal além de deslocar o centro de gravidade de ambos proporcionam ao sistema vestibular inputs fazendo com que se ocorra reajustes nas reações de equilíbrio e endireitamento para promover o desenvolvimento do controle postural. Nos estudos de Liporoni e De Oliveira é citado que para se trabalhar o equilíbrio utilizam-se trajetos fixos (linha reta e áreas planas) e tortuosos (trajetos sinuosos, terrenos acidentados, aclives e declives). O cavalo deve ser deslocado nestas ocasiões tanto com passos largos, quanto com passos curtos, bem como com alterações na 7 velocidade gerando a necessidade do praticante no controle de equilíbrio em direções anteriores e posteriores do cavaleiro.

De acordo com Medeiros e Dias (11), o cavalo promove a mudança do ponto de observação do paciente, pois montado a visualização do ambiente é totalmente diferente do habitual. O praticante percebe o “mundo” no mínimo, a 180º graus, olhando no mesmo nível ou por ci-

ma, nunca por baixo, o que lhe traz benefícios psíquicos, que são adquiridos através da motivação que impulsiona o indivíduo pelo desejo e prazer, fazendo com que isso aumente seu grau de concentração, contribuindo para maior interação e socialização.



Fonte: blog amigos do Isac. <http://isachigashi.blogspot.com/p/tratamentos.html>



Fonte: <http://swbrasil.org.br/artigos/beneficios-da-equoterapia/>

Os benefícios da equoterapia para a pessoa com TEA

De acordo com Ferreira (12) a equoterapia tem auxiliado no desenvolvimento dos praticantes com TEA devido a função cinesioterapêutica do cavalo, melhorando os mecanismos perceptivos, cognitivos como melhora da memória e concentração, estimulando também a sensibilidade tátil, visual, auditiva e olfativa devido ao ambiente e ao cavalo, além de auxiliar na socialização devido ao contato com a equipe, com outros praticantes e com o cavalo, na superação de fobias, ganho de autonomia, independência, utilização da linguagem e autoestima do praticante. Em decorrência ao contato intenso entre o praticante e o cavalo, em 30 minutos de exercícios será executado de 1800 à 2200 deslocamentos, que irá transmitir estímulos pela medula espinhal até o sistema nervoso central pelas vias nervosas aferentes, trazendo como respostas estímulos para melhoria no equilíbrio, coordenação motora, regulação do tônus, fortalecimento muscular e consciência corporal. a equoterapia permite estimular as ações dos neurotransmissores e neuromoduladores das sinapses neurais, estimulando a liberação especialmente de serotonina, endorfina, adrenalina, dopamina e noradrenalina. Esse processo ativa diversas áreas cerebrais, as de fixação da atenção, habilidades cognitivas, habilidades sociais e o mecanismo de conscientização.

Cruz (13) ressalta que a equoterapia é realizada ao ar livre, em um espaço amplo e, necessita de uma equipe interdisciplinar composta por médico, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e instrutores de equitação, trabalhando em conjunto para um avanço em todas as áreas afetadas pelo transtorno. Portanto, este trabalho aborda as contribuições da Equoterapia para o desenvolvimento psicomotor, destacando os aspectos positivos, bem como os impactos que o tratamento proporciona na qualidade de vida da criança com TEA.

Freire e Potsch (14), dizem existir semelhanças entre o comportamento autista e atitudes do cavalo. Para ambos, ruídos mais altos, mudanças na rotina e ambientes desconhecidos causam insegurança e grande parte da comunicação que estabelecem depende da linguagem corporal. O movimento rítmico do cavalo faz com que a gama de estímulos proprioceptivos e exteroceptivos seja aumentada, isto estimula a atenção da criança para com seu corpo, conseqüentemente, percebendo-se uma melhora em seu esquema corporal e cognição.

Considerações finais

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, que atinge as pessoas, nas áreas da comunicação, socialização, linguagem, além de afetar nas suas questões psicomotoras.

Muitas terapias surgiram para o auxílio a pessoa com autismo, sendo que uma delas é a equoterapia, que usa o cavalo como meio terapêutico.

Este animal, devido ao seu porte, trabalha várias questões que a pessoa com autismo precisa trabalhar. Inclusive, a questão sensorial e a seletividade alimentar, pois a pessoa com autismo observa o cavalo a comer cenoura, maçã, entre outros, e aí, ocorre o interesse em alimentar – se também.

A equoterapia se mostra eficaz no tratamento deste indivíduo.

Referências bibliográficas:

1. MONTENEGRO, MA; CELERI, EHR; CASELLA, EB. Transtorno do Espectro Autista – TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento. Ed. Thieme Revinter. RJ. 2018.
2. BEZERRA, GF; ARAUJO, DAC. Sobre a linguagem: considerações sobre a atividade verbal a partir da psicologia histórico-cultural. Temas psicol. vol.21 no.1 Ribeirão Preto jun. 2013.
3. IVIC, I. Lev Semionovick Vygotsky. Ed. Massangana. PE. 2010.
4. GOYOS, C. ABA – Ensino para pessoas com autismo. Ed. Edcon. São Paulo. 2018.
5. SELLA, AC; RIBEIRO, DM. Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista. Ed. Appis. PR. 2018.
6. CATELLI, CLRQ. Aspectos motores em indivíduos com transtorno do espectro autista: revisão de literatura. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv. vol.16 no.1 São Paulo jun. 2016.
7. GRANDIN, T. O Cérebro Autista: Pensando Através do Espectro. ED. Record. 2013.
8. INDICAÇÕES E CONTRAINDICAÇÕES EM EQUOTERAPIA. Associação Nacional de Equoterapia. Brasília DF, 2017.
9. PRINCÍPIOS ÉTICOS NA EQUOTERAPIA. Associação Nacional de Equoterapia. Brasília DF, 2016;
10. PFEIFER, LT; NETO VE. A influência da variação do peso na frequência do passo do cavalo. Ensaios e Ciência Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde Vol. 16, Nº. 3, Ano 2012
11. CASTANHARI, BF. Atuação da Equoterapia no ganho de equilíbrio em portadores de necessidades especiais: revisão de literatura. Araçatuba, SP.
12. FERREIRA, AC; MARICATO, MKB; MUNIZ, GMM. Benefícios da equoterapia em pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
13. CRUZ, BDQ; POTTKER, CA. As contribuições da equoterapia para o desenvolvimento psicomotor da criança com transtorno de espectro autista. Revista UNINGÁ Review ISSN 2178-2571
14. FREIRE, H. B. G.; Estudo de caso: equoterapia com uma criança portadora de
15. distúrbio autista atípico, 2003. Disponível em: <<http://www.equoterapia.org.br/trabalhos/18091716.pdf>



EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS PARA UMA REESTRUTURAÇÃO REAL E NECESSÁRIA PARA A CONTEMPORANEIDADE



**Luciana Cordeiro
Felipetto**

Graduação em Fonoaudiologia em 1995, na Faculdade Metodista Izabela Hendrix, em Belo Horizonte e desde então, trabalho com crianças das mais variadas dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Fonoaudióloga clínica, educacional e especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Mestre em Ciências da Educação pela Emil Brunner World University/FL-USA. Especialista em psicopedagogia, palestrante nacional e internacional. Escritora do livro "A descoberta do mundo das letras" e coautora dos livros "Contribuições da Neurociência para uma Educação Integradora" e "Neurociência e Saúde Educacional: vencendo limites" volumes 1 e 2, da WAK Editora.

Certa vez ouvi de uma grande referência do meio acadêmico que Educação exige sangue, suor e lágrimas daquele que educa e se propõe a ser professor. Exige ainda, resiliência, entrega, empatia e amor. Exige travar batalhas diárias que exaurem o professor.

Mas o professor "raiz" e com a verdadeira vocação, não foge a luta e mesmo envolto em dores e falta de reconhecimento, continua com passos firmes e determinado a mudar a história de vida de alguém, de famílias e de seu país.

Na dor de sua persona (palavra derivada do latim que expressa a condição psíquica responsável pela interação entre o ser e a comunidade a qual está inserido o indivíduo, que é o foco da discussão; e suas dores, anseios, necessidades), podemos discorrer sobre muitas queixas: baixa remuneração, falta do reconhecimento, falta de capacitação, falta de colaboração, muitas imposições vindas daqueles que dirigem as escolas, normativas e legislações. Tudo Junto e misturado num universo diverso e bem particular das escolas.



Professor, entendo sua dor, seu cansaço e dissabores. Mas seu lugar é transformador e nesta contemporaneidade é necessário ser inovador, se colocar no papel de coadjuvante para deixar seu aluno florescer em sua essência e a sociedade se renovar.

Com a pandemia, professores foram arremessados, mesmo sem querer, em um universo tecnológico para muitos desconhecidos e precisaram se reinventar, se ressignificar e se colocar novamente no papel daquele que aprende. Tiveram que se qualificar para se manter conectado ao lócus da Educação e a uma nova sala de aula, que agora é também virtual. Tecnologias da Educação, hoje compõem seu universo para a criação de práticas pedagógicas assertivas, para alunos que dominam e se interessam por tecnologias.

Mesmo o mais resistente precisou utilizar metodologias ativas para se aproximar do espaço de aprendizado e de seu objetivo de vida que é o de ser transformador na vida dos verdadeiros protagonistas: aqueles que aprendem.

Independente do lugar, a Educação empodera. Capacitação não pode ser vista apenas como chatice, conteúdo, entrega de exigências e afazeres para aqueles que devem ensinar e transformar vidas.

A pandemia acelerou um movimento previsto e há muito postergado de mudanças urgentes na Educação brasileira.

A pandemia trouxe dores, ausência física, ausência de afeto, de empatia, muitas negligências dos gestores da Educação. Mas ousou dizer que trouxe avanços inigualáveis e a certeza de que a Educação não será mais como antes. Presencial, híbrida, assíncrona, síncrona, não importa, o que realmente veio à tona como urgente, foi a necessidade de disponibilizar acesso tecnológico e ferramentas tecnológicas para todos. Universalizar a tecnologia e fazer ela chegar até o mais remoto cantinho deste Brasil continental.

Na pandemia constatou-se que a grande maioria do país não teve acesso à Educação, porque não tinha condições de ter equipamentos eletrônicos e estar conectado à internet. Mais um marcador social, que escancara as grandes desigualdades sociais no Brasil.

A escola se reafirmou como local de aprendizado, de saúde, de socialização e de acolhida. Fundamental na vida de todos. Sem aulas, vimos disparar as demandas sociais e os casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes. Vimos violação de direitos da infância e juventude.





A escola tem que se reestruturar e junto aos profissionais da saúde desenvolver programas de prevenção, de orientação, que podem ser o pontapé inicial para a transformação e para o acolhimento que toda a comunidade escolar hoje espera e necessita.

A pandemia nos desvendou. Mostrou a importância da escola para a socialização, para a troca de experiências, para a formação do cidadão, a diversidade das salas de aulas e o cansaço que muitas vezes se esconde atrás de resistências às mudanças, a novos conteúdos e capacitações que podem fazer a diferença na vida de educandos que também sofrem com as mazelas sociais e pessoais.

Analisando novamente a persona, em suas diferentes posições, detectamos dores diversas no contexto escolar: das famílias, dos professores e dos alunos. Cada um buscando dentro da grande diversidade do ambiente escolar, sobreviver e se reestruturar em um cenário de calamidade e desconstrução que a pandemia agravou, mas que já estava clamando por mudanças e reestruturações.

Este aluno e professor da Contemporaneidade têm papéis semelhantes de protagonismo, uma vez que ambos estão reaprendendo condições novas e estratégias para aprender e ensinar, e isto está ocorrendo mutuamente. Na escola todos aprendem o tempo todo. E o tempo todo precisam estar abertos a mudanças e a ajudas. O protagonista é aquele que aprende.

Ouvi também de professores e colegas pesquisadores, que agora na escola todos querem interferir no ambiente educacional, muitos palpites, muitas contribuições. Tem o médico, o fonoaudiólogo, o psicólogo, o psicopedagogo, o assistente social. Mas onde fica o lugar e as aspirações do professor? Reafirmo que hoje é necessária a reformulação e união entre Saúde e Educação. Os espaços e demandas mudaram com a pandemia e com os avanços tecnológicos.

É urgente o entendimento que é preciso ressignificar o processo; sair do lugar e da soberba de saber tudo e ser aquele único agente que ensina. Ainda se utiliza técnicas pouco atrativas, conteudistas e engessadas nas escolas contemporâneas para alunos que dominam as ferramentas digitais e estão expostos às tecnologias e informações em tempo real. Educar, é ir além. Ir além das páginas dos livros, dos muros da escola, é empoderar o outro de conhecimento, torná-lo empático e colaborador, inovador e engajado nas novas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

As competências dos séculos XXI, precisam ser a base para que estas práticas pedagógicas se reestrutrem e sejam o diferencial entre o mesmo e o novo.

Somos todos contemporâneos, mas não vivemos esta contemporaneidade da mesma maneira e com os mesmos direitos como nos assegura a constituição. A realidade e a exclusão social ainda são cicatrizes que mostram que o Brasil, ainda insiste em manter o passado histórico de injustiças sociais, racismo e desigualdades vivo em nossa sociedade.

As neurociências já comprovaram que só aprende aquele que é estimulado por conteúdo significativo e afetivo, e que esses jamais serão esquecidos. A hierarquia do falo e você escuta, do faz como eu mando, do faz igual a todo mundo, castra a criatividade do aluno e o afasta da escola e de tudo que diz respeito à aprendizagem. Isto precisa ser ressignificado e modificado.

É possível ministrar o extenso currículo e denso conteúdo de forma prazerosa para seus alunos. Por uma questão mercadológica, as escolas conteudistas são preferidas em detrimento às inovadoras. Precisamos entender e fazer os pais, professores e alunos entenderem que as exigências do novo mercado de trabalho estão em constante transformação. E a escola que eles aprenderam, estudaram e se formaram não é mais a que a contemporaneidade precisa e que se reestruturar faz parte do processo nesta contemporaneidade.

E vamos juntos nesse movimento de valorização da Educação, da Educação Infantil, do protagonismo daquele que aprende e de capacitação e suporte tanto financeiro quanto emocional para os nossos queridos professores.



EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: PRÁTICAS INTEGRATIVAS EM AÇÃO

Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira
Docente do Mestrado PROFEPT – IFFluminense/RJ.
Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Cognição e Linguagem.
Especialista em Arteterapia em Educação e Saúde
Especialista em Educação Inclusiva. Autora de livros pela WAK Editora



A saúde mental tem sido o grande desafio da sociedade contemporânea. Em pleno século XXI, o ser humano tem acesso à milhares de informações em tempo real, alto grau de competitividade e de comparação com seus pares, e um baixo índice de autocuidado e de autoestima.

Em 2020, Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou um relatório informando que a **ansiedade** e **depressão** foram consideradas responsáveis por um prejuízo mundial de 1 trilhão de dólares ao ano, tanto pela incapacidade estudantil ou laborativa, como pela necessidade de investimentos em saúde cada vez maiores.

A relação entre saúde mental e aprendizagem é profunda e interconectada. A saúde mental desempenha um papel fundamental na capacidade de uma pessoa aprender e se desenvolver cognitivamente, emocionalmente e socialmente.

Tabela – Influência da saúde mental na educação	
Área afetada	Prejuízos de uma saúde mental fragilizada
Concentração e Atenção	Um estado de saúde mental equilibrado permite que os indivíduos se concentrem e prestem atenção em sala de aula ou em ambientes de aprendizagem. Problemas de saúde mental, como transtornos de ansiedade ou depressão, podem prejudicar a capacidade de concentração, tornando mais difícil absorver informações e se envolver nas atividades de aprendizagem.
Memória e Processamento Cognitivo	A saúde mental afeta a memória e a capacidade de processar informações. A ansiedade, por exemplo, pode impactar negativamente a memória de curto prazo. Em contraste, um estado emocional positivo pode facilitar a retenção de informações.
Regulação Emocional	Ter uma boa saúde mental envolve a capacidade de regular as emoções. Isso é fundamental para lidar com o estresse, a frustração e os desafios que podem surgir durante o processo de aprendizagem. Indivíduos com habilidades de regulação emocional eficazes tendem a lidar melhor com os altos e baixos da aprendizagem.

Motivação e Interesse	A saúde mental desempenha um papel na motivação para aprender. Pessoas que estão emocionalmente equilibradas e confiantes tendem a se sentir mais motivadas a se envolver em novas experiências de aprendizagem e a buscar conhecimento.
Resiliência	A resiliência, que é uma parte importante da saúde mental, desempenha um papel crítico na capacidade de superar desafios e fracassos acadêmicos. Indivíduos mentalmente resilientes são mais capazes de lidar com contratempos e continuar a aprender, mesmo em face de dificuldades.
Relações Sociais	A saúde mental também está relacionada com a capacidade de formar e manter relacionamentos saudáveis. Ambientes sociais positivos e de apoio podem ser cruciais para o aprendizado, pois as interações com colegas e professores desempenham um papel na construção do conhecimento e do bem-estar emocional.
Autoconceito e Autoestima	A saúde mental afeta a forma como os indivíduos se veem. Um bom autoconceito e autoestima positiva são essenciais para a autoeficácia e a crença de que se pode aprender e ter sucesso.
Acesso a Recursos e Apoio	As questões de saúde mental, como transtornos de ansiedade ou depressão, podem afetar a capacidade de acessar recursos de aprendizado e procurar apoio quando necessário. Portanto, a saúde mental também pode influenciar a busca por ajuda acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora com base na OMS (2015); DSM-V (2014); ACAMPORA e ACAMPORA (2017).

As PICS, em 2018, incorporaram em seu escopo, novas práticas integrativas e complementares: arteterapia, biodança, meditação, musicoterapia, cromoterapia, bioenergética, entre outros. As atividades relacionadas a estas práticas integrativas desempenham um papel significativo na promoção do bem-estar emocional e cognitivo, contribuem para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, autoconhecimento, resiliência, auxiliando no processo de educativo.

As PICS - Práticas Integrativas e Complementares em Saúde e as atividades lúdicas – formas de auxílio na saúde mental e no processo educativo.	
Potencial/habilidade estimulada	Jogos/atividades lúdicas e sua influência
Alívio do Estresse	Jogar jogos e participar de atividades lúdicas proporciona uma pausa necessária das pressões diárias, permitindo a redução do estresse e da ansiedade. O relaxamento promovido por essas atividades pode melhorar o estado emocional.
Estímulo Cognitivo	Muitos jogos desafiam o cérebro, melhorando a concentração, a memória, a resolução de problemas e outras funções cognitivas. O estímulo mental promovido por jogos ajuda no desenvolvimento de habilidades cognitivas.
Expressão Emocional	Atividades lúdicas, como jogos de interpretação, jogos de tabuleiro terapêuticos ou atividades criativas, oferecem uma maneira segura e divertida de expressar emoções e explorar questões emocionais.

Desenvolvimento de Habilidades Sociais	Muitos jogos envolvem interação com outras pessoas, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, empatia, cooperação e resolução de conflitos.
Fomento da Resiliência	O jogo envolve a definição de metas, enfrentamento de desafios e superação de obstáculos. Essa experiência ajuda a desenvolver resiliência, que é essencial para a saúde mental.
Autoconhecimento	Atividades lúdicas podem ajudar os participantes a entender melhor suas preferências, paixões e habilidades, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade mais sólida e autoconhecimento.
Aprendizado de Valores e Ética:	Jogos e atividades podem incluir dilemas morais e questões éticas, incentivando a reflexão sobre valores e comportamento ético.
Promoção de Criatividade:	Atividades criativas, como pintura, escultura ou jogos de improvisação, estimulam a criatividade, o que pode melhorar a capacidade de resolução de problemas em situações da vida real.
Aumento da Autoestima:	Conquistar desafios em jogos e atividades lúdicas pode aumentar a autoestima e a autoconfiança, especialmente quando os participantes experimentam o sucesso e a superação.
Senso de Comunidade	Participar de atividades lúdicas em grupo pode fortalecer o senso de comunidade e pertencimento, aspectos importantes para o bem-estar emocional.

Fonte: Elaborado pela autora com base na OMS (2015); DSM-V (2014).





DESEMPAREDAMENTO: APRENDIZAGENS E EDUCAÇÃO EM DIVERSOS CONTEXTOS

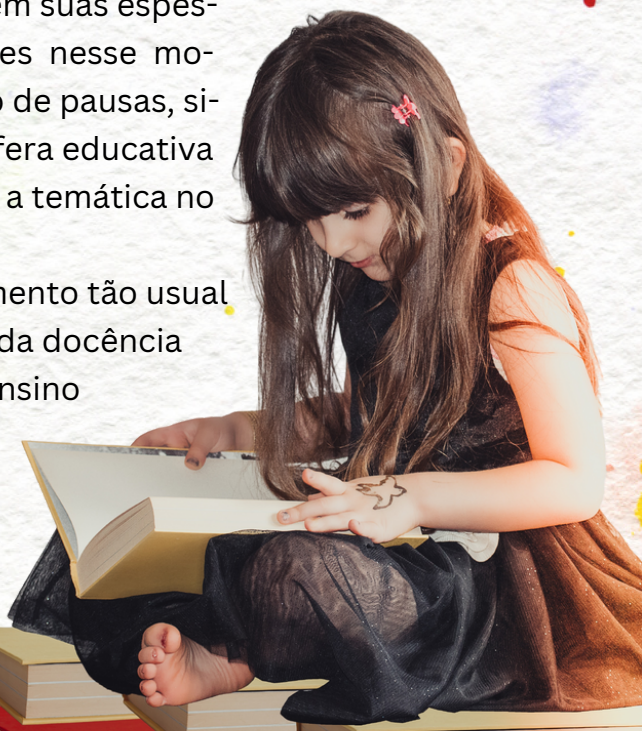
Jonathan Aguiar

Doutor e Mestre em Educação pela UFRJ. Professor da Educação Básica da Secretaria Municipal de Bom Jardim. Coordenador do GEILID (SMEBJ). Autor das obras "Os excluídos podem sonhar, brincar e criar"; "Educação, lúdico e favela"; e, "Jogos e brincadeiras africanas", publicados pela Wak Editora.

Estou por aqui entre o balançar o corpo na rede e o gestar de um manuscrito que aborde sobre o processo de desemparedamento. Confesso que boa parte dos meus escritos iniciam com reflexões de professores, ou até mesmo convites que me levam a tentar juntar palavras, relacioná-las com construções epistêmicas e científicas.

O convite feito em elaborar esse texto tem início em meus pensamentos. Mais ainda o enfoque nas questões sobre o ato de desemparedar e os diversos contextos educativos que me leva a mover-se na rede. Sair da zona de conforto, ir em busca de outros conhecimentos. Imediatamente sinto a rede. Estou suspenso pelas extremidades em um tecido resistente que me permite balançar, dormir, descansar, embalar, em que meu corpo se move e meus pensamentos me levam a refletir e agir, a compreender os processos de desemparedamento. Posso até estar emparedado, mas os fios entrelaçados em suas espessuras me movem, suspende-me no ar. Poucos professores nesse momento podem vivenciar (ou experimentar) esse processo de pausas, silenciamentos e recomeços. Com isso, sinto nessa atmosfera educativa algumas ponderações, quando se busca caminhar aliado a temática no qual fui convidado a dissertar.

Antes de conhecer o próprio conceito de desemparedamento tão usual e difundido no campo pedagógico. Volto-me as práticas da docência tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo especial, aquelas que tinham a finalidade de promover: aulas passeios, atividades que culminem na relação com a natureza, o encontro em diversos ambientes culturais como museus, centros, pra-



ças, teatros e etc. Antes de uma estruturação conceitual que na atualidade me move, fui guiado por vivências que indicavam princípios que ousam defender até de modo tímido uma prática pedagógica baseada em um processo de desemparedamento. As visitas pedagógicas em diferentes espaços com os estudantes que passaram pela minha vida, ou até diante dos encontros autoformativos com professores e educadores, surgem possibilidades que sobrepõe olhares, sensibilidades, misturas, reviravoltas, invenções, brincadeiras que une a essência lúdica e todas as facetas que integram o ser humano.

De todos os modos, o gestar uma experiência em que o desemparedamento seja implementado na prática educativa, aliada à docência na educação básica, como também no Ensino Superior. É como se sentir suspenso pela própria rede. Isto significa romper com qualquer empecilho, prática mecânica, excludente em que consideram indivíduos humanos como seres não pensantes. Logo, o ato de desemparedar é um processo que promove aberturas para aprender a se mover, a balançar o que esteja adormecido, estático. Desse jeito, é propiciar ações, visões, conhecimentos que estimulem o contato direto com o mundo, sendo cada indivíduo protagonista do saber. Volto-me a analogia da rede, é como balançar na rede. O ritmo, o movimento, o ato sensível de cada balançada, é única, depende da segurança e da confiança que sentimos em nós. Tal ação, remete ao processo de desemparedamento educativo.





Certa vez ouvi de uma professora - “tive que me permitir viver no quintal, na rua, na praça, na favela”. Ou seja, o processo de desemparedamento deve considerar as intervenções de cada pessoa. Seus interesses, seus gostos, até na definição do que se ensina, o ato de aprender ele é único, é singular, é uma decisão de cada um. Como o próprio balançar na rede. Todavia, incorporamos em nossas ações educativas a sutileza do movimento, em outras palavras, as vivências singulares que são convidativas a aprender no mundo, entre o mundo, com o mundo.

Para isso, considero que as vivências ao ar livre e em outros espaços para além da escola, da sala de aula, não deve ser reduzida a um único contexto educativo, embora a escola tenha um papel primordial, as crianças e qualquer outra pessoa aprende na rua, na praça, na favela, na cidade, na fazenda, no sítio, no quintal, no shopping. Elas são curiosas, pulsam o desejo de brincar, criar e imaginar. Não podemos esquecer que o viver a cidade, o viver todos os ambientes são possibilitadores de aprendizagem que envolve o corpo, o desejo, as sensações e as percepções.

Diante desse balançar na rede, que aqui foi corporificado em palavras, que essas ponderações venham provocar mudanças, suspender pensamentos, mover a reflexões no sentido de ir ao encontro de uma educação que englobe todos os espaços culturais e sociais.

Educação Inclusiva: A Contribuição do Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez (AEE/PS)

Sônia Regina Sena de Souza
soniasena68@gmail.com



Resumo

Este estudo oferece uma visão dos desafios relacionados à educação inclusiva de alunos surdos, destacando os benefícios do Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) na escola como base para a análise e integração da teoria e da prática apresentadas neste documento. Ele explora as diferentes definições de inclusão e integração, com foco nas implicações práticas desses conceitos, fornecendo insights relevantes para uma abordagem inclusiva na EMEIEF – Deputado José Martins Rodrigues. Além disso, o estudo compara perspectivas de inclusão no contexto geral da educação especial com aquelas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva. Vale ressaltar que o objetivo primordial deste estudo foi examinar o AEE/PS na referida escola. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, visando descrever e compreender as experiências, conhecimentos, relatos e vivências cotidianas na instituição, apoiadas por uma revisão teórica abrangente que promove a conexão entre teoria e prática. Como resultado, foi possível constatar que o Atendimento Educacional Especializado é eficaz, contribuindo para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Em conclusão, ao oferecer atendimento personalizado aos alunos surdos, é viável e eficaz promover efetivamente a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: 1 Atendimento Educacional Especializado. 2 Educação Inclusiva. 3 Surdez

ABSTRACT:

This study provides a comprehensive overview of the challenges related to inclusive education for deaf students, emphasizing the benefits of Specialized Educational Assistance for People with Deafness (AEE/PS) in the school as a foundation for the analysis and integration of theory and practice presented in this document. It explores various definitions of inclusion and integration, with a focus on the practical implications of these concepts, offering relevant insights for an inclusive approach at EMEIEF – Deputado José Martins Rodrigues. Furthermore, the study compares perspectives on inclusion in the broader context of special education with those specific to deaf and hearing-impaired students. It is worth noting that the primary goal of this study was to examine the AEE/PS at the mentioned school. The research employed a qualitative exploratory approach, aiming to describe and understand the everyday experiences, knowledge, narratives, and experiences in the institu-

tion, supported by a comprehensive theoretical review that facilitates the connection between theory and practice. As a result, it was observed that Specialized Educational Assistance is effective, contributing to the enhancement of the quality of the teaching and learning process. In conclusion, by providing personalized support to deaf students, it is both feasible and effective to promote their inclusion effectively within the school environment.

KEYWORDS: 1 Specialized Educational Assistance. 2 Inclusive Education. 3 Deafness.

INTRODUÇÃO

A integração da educação especial em uma abordagem inclusiva representa um dos principais desafios enfrentados pelo Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) nos dias de hoje. Nesse contexto, é essencial que as políticas inclusivas reconheçam as necessidades existentes dentro do ambiente escolar, a fim de permitir que os alunos surdos se desenvolvam plenamente, respeitando suas singularidades.

Na mesma linha de pensamento, Lodi (2013, p. 164) menciona:

hoje em dia, o diálogo entre as políticas educacionais inclusivas e linguísticas para surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela (de modo geral) e, no que se refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo e as implicações nas práticas de ensino decorrentes.

Entretanto, de acordo com a legislação atual, conforme identificado no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/2014/MEC/SECADI, a educação das pessoas surdas é denominada da seguinte forma:

(...), o direito a terem, na escola, professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior, direito que se vincula ao dever de universidades de introduzirem a disciplina Libras em todas as licenciaturas bem como a apoiarem ações de formação de educadores bilíngues Libras-Português para a Educação Básica [...] (Brasil, 2014, p.3).

O desafio de integrar duas línguas e práticas inclusivas tanto no Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) quanto na sala de aula regular tem gerado uma demanda crescente e complexa de capacitação para os educadores. Isso se deve ao fato de que a inclusão não pode ser alcançada de forma eficaz sem a devida formação desses profissionais para atenderem ao público surdo.

Nesse contexto, o AEE/PS desempenha um papel crucial ao conectar a Educação Especial com a Educação Inclusiva. Ele oferece um suporte fundamental aos professores da sala de aula regular, criando as condições necessárias para que os alunos com surdez possam permanecer na escola, participar ativamente das atividades e alcançar sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme delineado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008 pelo Decreto 7.611/11, essa política estabelece as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, ela reafirma o compromisso da Política Nacional em garantir a matrícula das pessoas com deficiência na escola regular, ao mesmo tempo em que estabelece orientações para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas direcionadas à inclusão escolar.

Nesse sentido, é importante considerar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assim como a Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB) nº 02/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE-EB). Além disso, também são relevantes a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a introdução do serviço de Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS).

Essas legislações e políticas enfatizam a necessidade de implementar serviços e programas de apoio na área da Educação Especial, o que resulta em um novo perfil profissional para os docentes que atuam na escolarização de alunos com surdez, que são considerados o público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino.

Com base nisso, os profissionais que trabalham no Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) enfrentam uma série de responsabilidades e desafios em diversas áreas de conhecimento específico relacionadas à Educação Especial. Portanto, é essencial que esses profissionais busquem uma formação teórica e prática contínua. Essa formação deve abranger novas abordagens e perspectivas sobre como conceber e implementar práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para o processo de aprendizagem e inclusão de alunos com surdez, que são o público-alvo do AEE/PS.

Considerando o que foi mencionado anteriormente, procurou-se um "cenário" de pesquisa onde ações práticas e inclusivas com estudantes surdos estão sendo implementadas. Essa busca conduziu à seleção de uma escola pública de ensino regular que desempenha um papel significativo na educação de alunos surdos na cidade de Maracanaú, no estado do Ceará. Essa escola é considerada um "centro de referência" para surdos, uma vez que concentra o maior número de estudantes surdos em sua comunidade e está aberta para atender a todos os membros da comunidade.

Nesse contexto, o objetivo foi examinar as abordagens adotadas por essa escola a fim de compreender melhor os fundamentos epistemológicos de sua abordagem inclusiva, que estão promovendo práticas pedagógicas bem-sucedidas tanto no Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez (AEE/PS) como na sala de aula regular. Essas práticas demonstraram ter resultados positivos e benéficos para a educação de pessoas surdas. Embora haja diversos desafios e obstáculos a serem superados, as oportunidades e soluções são vastas e variadas, dependendo do modo como percebemos os indivíduos com surdez.

Durante muito tempo, o processo de ensino era predominantemente centrado no professor, com o aluno, independentemente de ter uma deficiência ou não, desempenhando principalmente o papel de receptor passivo do conhecimento. No mundo contemporâneo, o ensino evoluiu, destacando-se a necessidade de desenvolver métodos educacionais mais direcionados e adaptados aos conteúdos e aos públicos específicos, exigindo assim uma reestruturação das práticas pedagógicas. É amplamente reconhecido que é essencial restabelecer uma conexão intrínseca entre aprendizado e ensino, já que, em última análise, o ensino não pode ser eficaz se não resultar em aprendizado.

Para alcançar essa meta, é fundamental reconhecer a necessidade de superar as práticas pedagógicas tradicionais que se mostraram inadequadas, especialmente nas áreas de conhecimento que os professores das escolas inclusivas necessitam. A educação inclusiva desafiou o paradigma das práticas tradicionais da educação especial, que muitas vezes ope-

ravam de forma paralela e substitutiva ao ensino comum. Conseqüentemente, a perspectiva inclusiva introduz um novo conceito de ensino comum e educação especial, promovendo a inovação na prática educacional (Brasil, 2008).

De acordo com as considerações de Franco (2014), a abordagem da educação inclusiva engloba a análise de todos os estudantes, levando em consideração suas diversas características e desafios individuais. Portanto, a educação inclusiva promove a ideia de que todas as crianças devem aprender juntas no mesmo espaço físico. Essa perspectiva sugere que a inclusão de crianças com deficiência auditiva em escolas regulares é um direito fundamental, e não um benefício exclusivo para esse grupo específico de crianças.

SURDEZ X DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O desenvolvimento e a utilização da linguagem verbal estão intimamente ligados à capacidade auditiva. Como resultado, a presença de perda auditiva, mesmo que seja moderada, tem um impacto adverso sobre o progresso da linguagem e da fala em crianças com deficiência auditiva, além de atrasar a aquisição de habilidades linguísticas, sociais, acadêmicas e sensoriais (Cabral, 2015).

Deficiência Auditiva: A deficiência auditiva é caracterizada pela perda da capacidade de ouvir sons normalmente. Pode ser classificada em diferentes graus, variando de leve a profunda, com base na extensão da perda auditiva. Existem duas categorias principais de deficiência auditiva:

Deficiência Auditiva Congênita

Presente desde o nascimento, pode ser causada por fatores genéticos, infecções durante a gravidez, complicações no parto, entre outros.

Deficiência Auditiva Adquirida

Desenvolve-se após o nascimento devido a diversos fatores, como infecções, lesões na cabeça, exposição a ruídos intensos, envelhecimento, entre outros.

Causas da Deficiência Auditiva

As causas da deficiência auditiva podem ser variadas e incluem fatores genéticos, infecções, lesões, exposição prolongada a ruídos altos, envelhecimento, certos medicamentos e condições médicas, como otite crônica.

Impactos na Vida das pessoas

A deficiência auditiva pode ter impactos significativos na vida das pessoas. Ela pode afetar a comunicação, a aprendizagem, as relações interpessoais, a qualidade de vida e o desenvolvimento emocional e social.

Métodos do diagnóstico

O diagnóstico da deficiência auditiva é realizado por profissionais de saúde auditiva, como audiologistas e otorrinolaringologistas. Os métodos de diagnóstico incluem:

Audiometria

Um teste que avalia a capacidade auditiva, geralmente medindo a habilidade de ouvir sons em diferentes frequências.

Exames de Imagem

Como a ressonância magnética ou a tomografia computadorizada, podem ser usados para identificar problemas estruturais no ouvido.

Avaliação de história clínica

Entrevista com o paciente para entender o histórico médico, exposição a ruídos, sintomas e possíveis causas da deficiência auditiva.

Tratamentos disponíveis

Os tratamentos para a deficiência auditiva dependem da sua causa e gravidade. Alguns dos tratamentos e opções disponíveis incluem:

Aparelhos auditivos

Dispositivos que amplificam os sons para pessoas com perda auditiva leve a moderada.

Implantes cocleares

Uma opção para pessoas com perda auditiva profunda, que envolve a colocação de um dispositivo eletrônico no ouvido interno para estimular diretamente o nervo auditivo.

Medidas de prevenção

Proteger os ouvidos contra danos causados por ruídos altos ou exposição prolongada a sons intensos.

Terapia de Fala e Linguagem:

Pode ajudar pessoas com deficiência auditiva a melhorar suas habilidades de comunicação oral.

Educação Especial e Inclusiva:

Garantir que crianças com deficiência auditiva tenham acesso à educação adequada com o apoio necessário.

Adicionalmente, uma vez que o desenvolvimento da fala e da linguagem é um pré-requisito para o progresso cognitivo, uma deficiência auditiva pode ter um impacto negativo e prejudicar a capacidade cognitiva de crianças com essa condição. A aquisição da linguagem verbal é uma habilidade intrinsecamente humana que se desenvolve gradualmente por meio de um processo passo a passo. Para crianças com audição normal, a linguagem é adquirida naturalmente por meio das interações diárias, sem necessidade de treinamento específico. No entanto, a perda auditiva cria obstáculos nesse processo e pode resultar em distúrbios da

linguagem (Franco, 2015). Portanto, para que a criança com deficiência auditiva alcance um desenvolvimento linguístico adequado, é essencial que ela receba treinamento especializado de acordo com o grau de perda auditiva.

A perda auditiva de origem pré-lingual exerce um impacto negativo em todos os aspectos da aquisição da linguagem, sendo mais profunda nas áreas de fonologia, morfologia, vocabulário avançado e sintaxe. Devido à acentuada diminuição da sensibilidade auditiva que ocorre na perda auditiva moderada ou grave, é compreensível que haja atrasos no desenvolvimento da fala e da linguagem em crianças com deficiência auditiva (Freitas; Jacob, 2019).

Uma vez que a ampliação dos defeitos auditivos não pode garantir uma compensação total, em alguns casos, estratégias como a leitura labial, a comunicação por meio da fala e até mesmo a aprendizagem em língua de sinais se tornam necessárias para o desenvolvimento cognitivo adequado em crianças com deficiência auditiva. Os primeiros 36 meses de vida são considerados um período crítico para a aquisição da linguagem, e após esse período, o desenvolvimento linguístico não ocorre com a mesma rapidez (Gesser; Marcionilo, 2012).

Receber e interpretar estímulos sonoros são requisitos fundamentais para atividades pré-linguais. Portanto, a detecção precoce da perda auditiva, seguida por intervenções apropriadas, desempenha um papel crucial na garantia de que a criança com deficiência auditiva tenha a oportunidade de adquirir a linguagem de maneira semelhante às crianças com audição normal (Lacerda; Santos, 2013).

A identificação precoce da perda auditiva e a intervenção adequada antes dos 6 meses de idade representam um fator crucial para aumentar a probabilidade de desenvolvimento normal da fala e da linguagem em crianças com deficiência auditiva. Um programa de intervenção adequado deve abranger várias áreas, incluindo a consulta com a família, a adaptação de aparelhos auditivos, o treinamento auditivo, a aprendizagem de idiomas e estratégias educacionais adaptadas às necessidades e habilidades da criança (Gesser; Marcionilo, 2012).

A identificação e intervenção precoces são as variáveis que mais influenciam o desenvolvimento da fala e da linguagem. Outros fatores importantes incluem o grau de perda auditiva, o quociente de inteligência (QI), a presença de outras deficiências, o contexto socioeconômico e cultural da família, o padrão de comunicação no ambiente familiar, o sexo da criança e o nível de alfabetização da mãe. A sensibilidade auditiva dos pais e a forma de comunicação deles, seja por linguagem verbal ou de sinais, também têm impacto indireto nas habilidades comunicativas da criança com deficiência auditiva. A identificação e intervenção tardias da perda auditiva podem resultar no desenvolvimento de um vocabulário limitado, dificuldades gramaticais e desafios acadêmicos (Gesser; Marcionilo, 2012).

Além disso, crianças com deficiência auditiva costumam utilizar sentenças mais curtas e simples, geralmente compostas apenas por nomes e verbos, evitando o uso de palavras funcionais em suas frases. A avaliação das habilidades linguísticas em crianças com deficiência auditiva requer a aplicação de métodos precisos, que avaliem tanto a linguagem expressiva quanto a percepção auditiva, levando em consideração a faixa etária (Lacerda; Santos, 2013) Numerosos estudos têm corroborado os efeitos positivos significativos da identificação precoce da perda auditiva na fala, linguagem e no desenvolvimento socioemocional. Por exemplo, crianças com deficiência auditiva que passaram por avaliação e adaptação adequadas dos aparelhos auditivos aos 3 meses de idade e implante coclear aos

9 meses de idade conseguiram alcançar o desenvolvimento normal da linguagem em até 96% dos casos (Gesser; Marcionilo, 2012).

Crianças com deficiência auditiva que receberam identificação e intervenção precoce nos primeiros 2 meses de vida (3 a 6 meses de idade) demonstram um desenvolvimento de linguagem semelhante. Isso ressalta a importância da identificação e intervenção precoce e apropriada da perda auditiva antes dos 6 meses de idade para garantir o desenvolvimento linguístico adequado em crianças com deficiência auditiva. Quando comparadas àquelas identificadas tardiamente (7 a 30 meses), crianças identificadas precocemente exibem melhorias significativas em seu desenvolvimento da linguagem (Lacerda; Santos, 2013).

A presença de perda auditiva em momentos críticos do desenvolvimento da linguagem pode resultar em distúrbios no processamento auditivo da fala e na compreensão sintática da linguagem, afetando a aquisição da linguagem e o uso da sintaxe sintética. Para que crianças com deficiência auditiva aprendam idiomas, é fundamental que elas cresçam em ambientes linguais naturais, semelhantes aos de crianças com audição normal (Lacerda; Santos, 2013).

Muitas habilidades sintáticas e de sintaxe são adquiridas durante períodos críticos do desenvolvimento da linguagem, e isso é influenciado por variáveis como a linguagem utilizada pela mãe, a complexidade das frases ouvidas e as oportunidades de repetição e comunicação. Apesar dos avanços na identificação e intervenção precoces em crianças com deficiência auditiva, ainda existem disparidades no desenvolvimento linguístico em comparação com crianças sem essa deficiência (Gesser; Marcionilo, 2012).

Reduzir essas disparidades oferecerá mais oportunidades para avaliar as habilidades linguísticas e planejar programas de reabilitação específicos para as necessidades e habilidades de crianças com deficiência auditiva. É importante notar que o desenvolvimento de habilidades semânticas e sintáticas é fundamental para o progresso acadêmico na escola, visto que a entrada na escola ocorre por volta dos 6 a 7 anos de idade. Portanto, a avaliação dessas habilidades antes do ingresso na escola pode ser valiosa para o planejamento de programas de reabilitação educacional e linguística (Lacerda; Santos, 2013).

Embora haja diversos estudos semelhantes sobre habilidades verbais em crianças com deficiência auditiva, atualmente não existem estudos publicados sobre esse tema para crianças com idades entre 6 e 7 anos com deficiência auditiva. No entanto, para um planejamento adequado de programas de reabilitação individualizados, é essencial obter uma avaliação precisa e detalhada das habilidades auditivas, abrangendo aspectos semânticos e de sintaxe, por meio de ferramentas apropriadas e abrangentes (Gesser; Marcionilo, 2012).

A perda auditiva limita a taxa de desenvolvimento do vocabulário em crianças com deficiência auditiva em comparação com aquelas com audição normal. Esse atraso é mais evidente em crianças mais velhas. Em todos os estágios de desenvolvimento, crianças com deficiência auditiva enfrentam desafios semânticos, o que resulta em dificuldades na formação de frases complexas, na compreensão de múltiplos significados conceituais e na apreensão de conceitos abstratos (Lacerda; Santos, 2013). Consequentemente, o processo de expressão oral e escrita baseado na aprendizagem é menos robusto em crianças com deficiência auditiva em comparação com aquelas com audição normal.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, define como pessoa surda aquela que, devido à perda auditiva, utiliza principalmente a Língua Brasileira de Sinais (libras) para com-

preender e interagir com o mundo por meio de experiências visuais. A deficiência auditiva é caracterizada como a perda de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: Aspectos Linguísticos e Culturais em Foco

Recentemente, a comunidade surda tem sido palco de um debate significativo sobre a viabilidade de uma abordagem inclusiva na educação de estudantes com deficiência auditiva. Esse debate ganhou destaque devido ao aumento no número de alunos com deficiência auditiva matriculados em instituições de ensino públicas e privadas, à influência da Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências e ao foco mais amplo na inclusão dentro do campo da educação especial (Cabral, 2015).

A educação de estudantes com surdez nas escolas públicas não é uma prática nova, mas a terminologia usada para descrevê-la pode ser alvo de discussão. Os termos "inclusão" e "integração" são frequentemente usados de forma intercambiável (Cabral, 2015).

No entanto, é importante distinguir entre esses termos. "Inclusão" e "integração" são abordagens educacionais, com a "integração" sendo um resultado possível dessas práticas. Quando se observa o processo educacional sob a perspectiva de colocação, a principal questão é o ambiente físico onde as crianças recebem sua educação.

Nesse contexto, "inclusão" implica que crianças com surdez participem da maior parte, ou de toda, sua educação na sala de aula regular. Já a "integração" significa que as crianças com surdez frequentem escolas públicas regulares, mas não necessariamente as mesmas salas de aula comuns. Isso significa que elas podem ser direcionadas para atividades específicas,



como matemática, arte ou recreio, mas podem passar o restante do dia em uma sala de recursos ou uma sala de aula independente (Franco, 2014).

Sob uma perspectiva filosófica, a inclusão vai além do simples posicionamento físico na sala de aula comum. Ela se origina da Iniciativa de Educação Regular, um conceito amplamente discutido nas décadas de 1980 e 1990, mas que agora parece estar integrado à ideia de inclusão. Do ponto de vista filosófico, a inclusão implica uma transformação na sala de aula comum para acomodar a diversidade de alunos e promove a oferta de serviços especiais a todas as crianças dentro desse ambiente (Quadros, 1997).

De acordo com Gesser e Marcionilo (2012), a integração implica que as crianças com surdez sejam consideradas visitantes na sala de aula comum, enquanto a inclusão implica que elas sejam vistas como membros plenos da sala de aula comum. Algumas das premissas filosóficas que sustentam a defesa da inclusão incluem a preparação de indivíduos para a vida, a aprendizagem com os colegas típicos, a vivência de experiências de vida normais, a promoção de mudanças nas atitudes das pessoas sem deficiência, o desafio à exclusão social e o ensino da democracia. Embora poucos discordem dessas premissas, a diferença entre a filosofia e a prática pode levantar preocupações. Educadores podem questionar se a sala de aula comum tem a capacidade de atender às necessidades dos alunos com surdez.

A inclusão implica que um aluno surdo seja considerado um membro em tempo integral da sala de aula comum, onde o professor, em colaboração com o educador especializado, adapte o ambiente e o currículo de acordo com as necessidades do aluno. O objetivo ideal de uma sala de aula inclusiva é a integração completa do aluno, tanto acadêmica quanto socialmente. No entanto, reconhecendo a diferença entre teoria e prática, é importante examinar minuciosamente como o processo de inclusão é implementado, incluindo em que medida as práticas em sala de aula são ajustadas para atender à criança com surdez e como essas práticas contribuem para a integração acadêmica e social (Freitas; Jacob, 2019).

Crianças com surdez têm a capacidade de desenvolver a linguagem de sinais de forma semelhante às crianças ouvintes desenvolvem a linguagem falada, desde que se encontrem em um ambiente linguístico enriquecedor. Isso ocorre de forma natural em filhos de pais surdos. Já para filhos de pais ouvintes, o desenvolvimento da linguagem de sinais depende da idade em que são expostos à primeira língua acessível perceptivamente e da quantidade de informações disponíveis. A maioria das crianças com deficiência auditiva nasce em famílias onde a língua falada é o foco principal, mas agora, para muitas delas, o desenvolvimento bilíngue é uma possibilidade (Lacerda; Santos, 2013).

Espera-se que as crianças com surdez adquiram linguagem de sinais através de interações sociais naturais, principalmente no contexto educacional. Existem várias línguas de sinais desenvolvidas em comunidades surdas ao redor do mundo, todas utilizando sinais manuais visíveis. Devido às diferentes necessidades perceptivas e motoras, a linguagem de sinais natural e a linguagem falada não podem ser usadas simultaneamente (Lodi, 2013).

As línguas de sinais comunicam significado por meio de sinais manuais, movimentos corporais, posturas e expressões faciais específicas, adaptadas às características do processamento visual e gestual. Elas usam sistemas complexos de flexão, derivação e expressão visual para codificar aspectos como aspecto, relações espaciais, concordância pronominal, marcadores adverbiais e, em alguns casos, categorização (Lacerda; Santos, 2013).

Múltiplas características morfossintáticas são representadas simultaneamente nas línguas de sinais, por meio de gestos manuais, expressões faciais, ritmo e movimento, em contraste com a sequencialidade típica das línguas faladas. A prosódia, que inclui entonação, duração e volume, é expressa por meio de expressões faciais, velocidade e movimento dos sinais, bem como movimentos corporais, transmitindo funções complexas análogas às desempenhadas pelo tom e ritmo nas línguas faladas (Gesser; Marcionilo, 2012).

Por sua vez, os Surdos, em sua maioria, possuem aparelho fonador intacto e podem desenvolver habilidades de fala com o devido acompanhamento fonoaudiológico desde a infância. Alguns também recorrem à leitura labial como meio de comunicação. No entanto, a maioria deles se expressa fluentemente na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Deficientes auditivos podem apresentar perda unilateral ou bilateral, que pode ser parcial ou total, registrando quarenta e um decibéis (dB) ou mais em audiogramas. Alguns deles utilizam aparelhos de amplificação sonora para melhorar a audição.

Devido à diversidade de tipos e graus de surdez, muitos surdos enfrentam desafios na aprendizagem da escrita na Língua Portuguesa, frequentemente devido à falta de acesso a uma alfabetização adequada que empregue metodologias específicas para o ensino de segunda língua.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio legal de comunicação e expressão. Isso promove o bilinguismo, onde a LIBRAS é reconhecida como a primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2). É importante destacar que a LIBRAS não substitui a língua portuguesa na modalidade escrita.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, enfatiza a importância de adotar métodos de avaliação adequados ao aprendizado de segunda língua. Isso significa que, ao corrigir as provas escritas de alunos surdos, a ênfase deve ser dada ao aspecto semântico, valorizando a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

No contexto da educação de surdos, a qualidade de seu desempenho na aprendizagem está intrinsecamente ligada às questões relacionadas à sua linguagem. Simplesmente inserir um aluno surdo em uma sala de aula regular não é suficiente; é fundamental desenvolver abordagens que atendam às suas necessidades linguísticas específicas. Portanto, os surdos necessitam de uma educação que reconheça e respeite suas diferenças linguísticas e individuais. A inclusão emerge como uma questão de grande relevância, que merece destaque nos debates sociais contemporâneos. É importante que a inclusão seja valorizada não apenas pela comunidade escolar, mas por toda a sociedade, uma vez que muitas vezes é mal compreendida e erroneamente atribuída a terceiros (conforme observado por Montoan, 2005)

A diferença cultural e as identidades surdas desempenham um papel fundamental na compreensão da experiência surda. A comunidade surda possui uma cultura rica e única, com sua própria língua, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tradições, valores e história. Essa cultura é compartilhada por pessoas surdas em todo o mundo e oferece uma base sólida para a construção da identidade surda. Muitos indivíduos surdos se identificam fortemente com sua cultura e língua, enriquecendo assim sua compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor. É importante reconhecer e respeitar essas diferenças culturais e identidades surdas, pois elas desempenham um papel vital na promoção da inclusão e na valorização da diversidade.

Identities Surdas (identidade política): Trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes em surdos que pertencem à comunidade surda e apresentam características culturais;

Identities Surdas Híbridas: Ou seja, os surdos que nasceram ouvintes e com o tempo alguma doença, acidente;

Identities Surdas Flutuantes: Os surdos que não têm contato com a comunidade surda. Seguem a representação da identidade ouvinte;

Identities Surdas Embaçadas: As identidades surdas embaçadas são outro tipo que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural.

Identities surdas de transição: Estão presentes na situação dos surdos que devido a sua condição social viveram em ambientes sem contato com a identidade surda ou que se afastam da identidade surda.

Identities Surdas de Diáspora: Estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro ou, inclusive passam de um Estado brasileiro a outro, ou ainda de um grupo surdo a outro. Ela pode ser identificada como o surdo carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte americano. É uma identidade muito presente e marcada.

Identities intermediárias: Temos também a identidade intermediária geralmente identificada como sendo surda. Essas pessoas têm outra identidade pois tem uma característica que não lhes permite esta identidade, isto é, a sua captação de mensagens não é totalmente na experiência visual que determina a identidade surda.

Um aspecto fundamental do modelo natural de identidade surda e linguagem de sinais envolve a inclusão de adultos e crianças com surdez no contexto infanto juvenil, ou a presença de educadores especializados em linguagem de sinais em ambientes educacionais. Para que os programas políticos educacionais possam proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes com surdez em contextos inclusivos, é essencial que promovam a adaptação e o fortalecimento dos recursos humanos e pedagógicos, incluindo o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS), de forma a atender às diversas necessidades individuais e de comunicação especializadas.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDEZ - (AEE/PS): à Luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Declaração de Salamanca de 2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm trabalhado para garantir a matrícula dessas pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista; alunos com altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns e estabelecer práticas pedagógicas inclui-

vos, é essencial que promovam a adaptação e o fortalecimento dos recursos humanos e pedagógicos, incluindo o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS), de forma a atender às diversas necessidades individuais e de comunicação especializadas.



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDEZ - (AEE/PS): à Luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Declaração de Salamanca de 2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm trabalhado para garantir a matrícula dessas pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista; alunos com altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns e estabelecer práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, o Decreto 7.611/11 propôs o serviço de Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS), com o intuito de oferecer suporte na escolarização de alunos surdos. Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) estabeleceram a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, visando à formação de educadores bilíngues para atender às necessidades das pessoas surdas na educação. Essas medidas têm contribuído para promover uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

Conforme estabelecido pelo Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, as pessoas com surdez têm o direito à educação que assegure sua formação, onde a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na forma escrita, desempenhem o papel de línguas de instrução. Essa abordagem visa garantir que o acesso a ambas as línguas ocorra de maneira simultânea no ambiente escolar, contribuindo para o pleno desenvolvimento de todo o processo educacional.

Seguindo a prerrogativa do Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, é necessário prover as escolas com os seguintes profissionais:

- Um professor de Libras ou instrutor de Libras;
- Um tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- Um professor especializado no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- Um professor regente de classe com conhecimento sobre a singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.
- Assegurar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, começando desde a educação infantil, em salas de aula convencionais e, quando necessário, em salas de recursos, em horários distintos da escolarização regular.
- Promover o uso e a disseminação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na comunidade escolar, incluindo professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, por meio da oferta de cursos.
- Implementar métodos de avaliação que sejam adequados ao aprendizado de uma segunda língua, levando em consideração aspectos semânticos e reconhecendo as particularidades linguísticas presentes na Língua Portuguesa.
- Desenvolver e adotar alternativas para avaliar os conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outras mídias eletrônicas e tecnológicas.
- Prover equipamentos e garantir o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como disponibilizar recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Diante deste contexto de compreensão, justificamos a criação do Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE PS) de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Esta política visa oferecer serviços e recursos para esse tipo de assistência. Vale ressaltar que esse atendimento tem como propósito organizar atividades complementares à educação regular, com o objetivo de promover a autonomia e independência social, emocional, cognitiva e linguística das pessoas com surdez, tanto dentro como fora da escola.

De acordo com as diretrizes estabelecidas por Brasil (2014), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido a todas as pessoas, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência, desde a fase de educação infantil até o ensino superior. Esse suporte educacional deve ser disponibilizado em horários complementares ao das aulas regulares, em ambientes designados como salas de recursos multifuncionais. Vale ressaltar que esse serviço também se estende aos professores, com o objetivo de proporcionar o suporte necessário para que possam melhor auxiliar os alunos em sala de aula comum posteriormente, conforme apontado por Silva e Menezes (2013).

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE PS), conforme Alves e Damázio (2010), segue rigorosamente os princípios pedagógicos fundamentais relacionados às duas línguas. Ele assegura uma estrutura didática e metodológica para conduzir aulas especializadas, sob a orientação técnica, humana e política do professor, que desempenha o papel de mediador entre o conhecimento, o aprendiz e o conteúdo a ser aprendido, em um ambiente de aprendizado interativo e em constante evolução. Nesse ambiente, são proporcionadas oportunidades inesgotáveis para estimular a

análise crítica, a vivência prática, a experimentação, a demonstração e a troca de experiências, contribuindo assim para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e linguístico do aluno com surdez.

O Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/ PS) adota uma abordagem metodológica específica para atender às necessidades dos alunos com surdez. No entanto, é importante observar que algumas escolas já têm profissionais dedicados a esse tipo de atendimento, como os professores de AEE e instrutores. Ainda assim, é comum encontrar equívocos teóricos em relação à aplicação adequada desse serviço.

Certamente, essas são questões fundamentais que merecem reflexão e análise. A dificuldade que alguns alunos com surdez enfrentam em seu processo de escolarização, apesar de terem acesso à Língua de Sinais como língua natural e à Língua Portuguesa como segunda língua, pode ser atribuída a vários fatores complexos. Alguns pontos a considerar incluem:

Qualidade do Ensino: A qualidade do ensino oferecido ao aluno com surdez desempenha um papel crucial em seu desenvolvimento educacional. É importante que os educadores estejam devidamente capacitados e atualizados em estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades desse grupo de alunos.

Apoio Adequado: Alunos com surdez podem precisar de apoio adicional, como intérpretes de Língua de Sinais, materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas para garantir que tenham acesso completo ao currículo escolar.

Compreensão das Dificuldades Individuais: Cada aluno com surdez é único, e suas necessidades individuais podem variar. É importante que os educadores e profissionais de apoio compreendam as dificuldades específicas de cada aluno e adaptem suas abordagens de ensino de acordo.

Ambiente Inclusivo: A inclusão social e educacional desempenha um papel crucial no desenvolvimento do aluno com surdez. É importante criar um ambiente escolar inclusivo, onde esses alunos se sintam aceitos, valorizados e motivados a participar ativamente da comunidade escolar.

Apoio Familiar: O envolvimento da família é fundamental para o sucesso do aluno com surdez. Os pais e responsáveis desempenham um papel importante no apoio ao aprendizado de seus filhos, auxiliando na comunicação e no reforço do que é aprendido na escola.

Aprendizado Bilíngue: O aprendizado de duas línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa, pode ser desafiador, e a forma como essas línguas são ensinadas e interligadas pode influenciar o desenvolvimento do aluno. É importante encontrar abordagens que promovam a proficiência em ambas as línguas.

Acessibilidade Cultural: Além da língua, é importante considerar a acessibilidade cultural, garantindo que o currículo e os materiais didáticos sejam culturalmente relevantes para os alunos com surdez.

É imprescindível uma abordagem personalizada e uma colaboração efetiva entre educadores, profissionais de apoio, famílias e a comunidade escolar para enfrentar esses desafios e promover o desenvolvimento educacional completo dos alunos com surdez.

O Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) adota uma metodologia específica para trabalhar com alunos surdos e é realizado, principalmente,

na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou, se necessário, em outra instituição de ensino regular, no período oposto ao da escolarização. O AEE/PS é composto por três fases distintas:

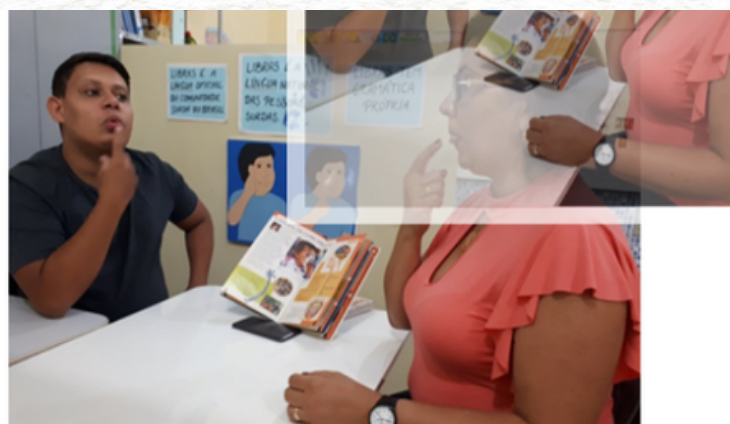
- Atendimento Educacional Especializado em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ministrado por um professor surdo.
- Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS, conduzido por professores com proficiência em LIBRAS.
- Atendimento Educacional Especializado voltado para o ensino da Língua Portuguesa, ministrado por professores com formação em Letras com habilitação em LIBRAS. Os profissionais envolvidos no AEE incluem instrutores surdos, professores com fluência em LIBRAS e formação em AEE, bem como professores com formação em Letras e habilitação em LIBRAS.

Essa abordagem visa oferecer um suporte abrangente para o desenvolvimento educacional dos alunos surdos.

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) é proporcionar a esses alunos a chance de aproveitar ambientes de aprendizado inclusivos, eliminando as barreiras pedagógicas e linguísticas que possam existir.

O Atendimento Educacional Especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) estabelece os fundamentos conceituais dos tópicos do currículo ensinados na sala de aula. Esse suporte contribui significativamente para que os alunos com surdez participem das aulas, compreendendo o que é apresentado pelo professor e interagindo de maneira efetiva com seus colegas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Língua de Sinais Brasileira (Libras) é conduzido em horários distintos em relação às aulas regulares. Os professores responsáveis por esse serviço abordam os mesmos conteúdos curriculares que estão sendo ensinados na sala de aula convencional, mas o fazem utilizando Libras como meio de comunicação. Essa abordagem é realizada de maneira coordenada e colaborativa em conjunto com o professor da sala de aula regular, assegurando assim uma integração completa e inclusiva para o aluno com surdez.



O Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para o ensino de Libras tem como objetivo promover a disseminação e utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem desta língua para indivíduos com surdez. Essas iniciativas são fundamentais, considerando a natureza única da Libras e sua não prevalência na sociedade em geral. Portanto, um dos

principais desafios das políticas públicas de inclusão nas escolas brasileiras reside na criação de ambientes educacionais que permitam o ensino eficaz da Libras, por meio de métodos apropriados.



AEE para o ensino de libras – É um direito fundamental das pessoas surdas ter acesso ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) desde a educação infantil, permitindo que essa língua seja adquirida de forma natural e seja parte integrante de seu percurso educacional ao longo das demais etapas da educação básica. Esse processo deve contar com a presença de um profissional devidamente habilitado, de preferência alguém que também seja surdo. As línguas de sinais são línguas naturais e complexas que fazem uso do canal visual-espacial, da articulação das mãos e das expressões faciais e corporais para estabelecer sua estrutura linguística.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino da Língua Portuguesa - A abordagem didático-pedagógica para ensinar a língua escrita em português aos alunos com surdez está fundamentada na perspectiva bilíngue, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português escrito como línguas de instrução para esses estudantes.

- O ensino da segunda língua (L2) deve ser conduzido por um professor ouvinte que tenha conhecimento dos fundamentos linguísticos necessários.
- Para esse fim, a organização do ensino deve incluir uma ampla variedade de materiais e recursos visuais, um vasto acervo de textos em Língua Portuguesa, bem como a incorporação de dinamismo e criatividade na criação de atividades e estratégias pedagógicas.



O Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS), é uma Abordagem Inclusiva tem como objetivo proporcionar a esses alunos a oportunidade de tirar proveito de ambientes de aprendizado inclusivos, eliminando as barreiras pedagógicas e linguísticas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para o ensino da Libras tem como objetivo fomentar o uso dessa língua nas escolas, implementando práticas pedagógicas que facilitem seu ensino para pessoas com surdez. Essa iniciativa se torna crucial, pois a língua de sinais possui particularidades que a diferenciam das línguas faladas, tornando-a não convencional na sociedade em geral. Assim, um dos desafios das políticas públicas inclusivas nas escolas do Brasil consiste em criar ambientes educacionais propícios para o ensino da Libras, utilizando abordagens pedagógicas adequadas.

Na escola Polo de Surdos -EMEIEF – Deputado José Martins Rodrigues, além de disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS), a escola oferece à comunidade surda um time de intérpretes. Esses intérpretes desempenham um papel fundamental, oferecendo suporte tanto aos alunos surdos quanto aos professores que atuam nas salas de aula convencionais. Eles desempenham um papel crucial ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo as avaliações.



A escola Polo de Surdos - EMEIEF – Deputado José Martins Rodrigues, está em conformidade com as diretrizes estabelecidas no Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina as seguintes ações a serem seguidas por escolas com alunos surdos:

VI - A escola segue as orientações do decreto ao adotar mecanismos de avaliação adequados ao aprendizado de segunda língua. Isso se reflete na correção das provas escritas, onde é dada ênfase ao aspecto semântico e à apreciação da singularidade linguística presente na Língua Portuguesa em sua forma formal.

VII - Além disso, a escola desenvolve e implementa métodos alternativos para avaliar o conhecimento expresso em Libras, com o devido registro em vídeo ou outros meios eletrônicos e tecnológicos, em conformidade com o decreto.

VIII - A instituição também cumpre o decreto ao disponibilizar equipamentos e garantir o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, além de recursos didáticos que

auxiliam no suporte à educação dos alunos surdos e com deficiência auditiva.

Essas ações demonstram o compromisso da escola em garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, atendendo às necessidades específicas daqueles que têm surdez ou deficiência auditiva.

A equipe do Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) da escola Polo de Surdos - EMEIEF – Deputado José Martins Rodrigues está comprometida em seguir as diretrizes do DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, conforme exigido pelo Ministério da Educação (MEC). Para atender a essas exigências, a escola oferece uma disciplina de Libras destinada aos alunos ouvintes do 1º ao 5º ano das séries iniciais, bem como uma Oficina de Libras aberta a toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, alunos ouvintes, funcionários e familiares dos alunos surdos.

As atividades relacionadas à disciplina e à oficina de Libras são estruturadas em torno dos seguintes eixos temáticos:

Compreensão Visual: Desenvolvimento da capacidade de compreender a língua de sinais por meio de estímulos visuais.

Produção Sinalizada: Treinamento para a produção adequada dos sinais e expressões em Libras.

Leitura e Compreensão de Textos Sinalizados: Aprimoramento da habilidade de ler e compreender textos em língua de sinais.

Análise e Reflexão da Língua: Estudo aprofundado da estrutura e gramática da Libras, promovendo uma compreensão mais completa da língua.

Produção e Compreensão de Textos Sinalizados: Desenvolvimento da habilidade de produzir e compreender textos em Libras de forma eficaz.

Léxico e Vocabulário: Expansão do vocabulário em Libras para melhor comunicação.

Aspectos Sociais: Abordagem dos aspectos culturais e sociais associados à comunidade surda e à língua de sinais.



Oficina de Libras para: Professores, funcionários e familiares de alunos surdos

Essas atividades visam promover a inclusão, a comunicação eficaz e o entendimento mútuo entre os alunos surdos e ouvintes, além de criar um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às necessidades da comunidade surda, em conformidade com as regulamentações do MEC.

A escola Polo de Surdos - EMEIEF – Deputado José Martins Rodrigues segue compromisso em atender às exigências do DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, conforme estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido, a escola adota as seguintes medidas:

IV - A escola assegura o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos surdos desde a educação infantil. Isso inclui o suporte oferecido tanto em salas de aula convencionais como em salas de recursos, em horário oposto ao da escolarização regular. Dessa forma, os alunos surdos recebem o suporte necessário para garantir seu pleno desenvolvimento educacional.

Essas medidas demonstram o compromisso da escola em atender às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos desde cedo, bem como em promover a inclusão e a difusão da Libras como parte integrante da vida escolar e comunitária, conforme estabelecido nas regulamentações do MEC.



Disciplina de LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS)

O direito das pessoas surdas ao aprendizado da Libras é assegurado desde a educação infantil, permitindo que essa língua seja adquirida de maneira natural ao longo de todas as

etapas da educação básica. Para garantir esse direito, é fundamental contar com a presença de profissionais qualificados, preferencialmente surdos, dado que as línguas de sinais são línguas naturais e complexas que empregam recursos visuais-espaciais, gestos das mãos, expressões faciais e corporais para construir sua estrutura linguística.

É importante destacar que as práticas pedagógicas consideradas inovadoras implementadas pela equipe do Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) resultam de um esforço conjunto. Essas práticas inovadoras são desenvolvidas com o objetivo de buscar estratégias e abordagens que se adaptem às necessidades e capacidades individuais dos alunos com surdez no contexto das atividades educacionais.

É fundamental reconhecer que, embora a prática pedagógica no âmbito do AEE/PS por si só não garanta o processo de inclusão educacional e social, ela desempenha um papel fundamental na promoção desse processo. Ela possibilita a compreensão da importância da parceria e colaboração de todos os envolvidos para alcançar a inclusão efetiva e garantir que os alunos com surdez tenham acesso igualitário à educação e à sociedade em geral.

É relevante ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola referência para surdos, situada no município de Maracanaú, Ceará, representa uma inovação em termos de práticas pedagógicas. Este serviço desempenha um papel complementar ao ensino regular e oferece apoio essencial ao processo de ensino e aprendizagem para alunos com surdez.

Essa abordagem é realizada de forma colaborativa, envolvendo professores da sala de aula regular e da equipe do AEE. Juntos, eles elaboram estratégias pedagógicas que incluem a identificação e a criação de recursos acessíveis, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em colaboração com instrutores, intérpretes e gestores.

Essas práticas pedagógicas ocorrem de maneira bilíngue, com a coordenação e orientação conjunta de professores da sala de aula regular e profissionais do AEE. Essa abordagem contribui significativamente para o processo de aprendizagem e a inclusão dos alunos surdos em seu ambiente escolar e em todo o contexto socioeducacional.

Considerações Finais

O objetivo central deste estudo foi apresentar o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) na EMEIEF – Deputado José Martins Rodrigues, realizado pelos professores da Sala de Recurso Multifuncional. Ao investigar o processo de inclusão de alunos com surdez no âmbito do AEE, na sala de aula regular e no ambiente escolar como um todo, nosso propósito foi compreender como as práticas pedagógicas adotadas pelos professores que atuam nesses contextos podem efetivamente promover a inclusão.

Ficou evidente que as práticas dos professores envolvidos no AEE/PS estão alinhadas com a política nacional de educação, conforme demonstrado pelos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), tais como coleções, fascículos, revistas, notas técnicas, leis, sites, pareceres e resoluções de alcance nacional.

Durante a implementação do Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS), tornou-se evidente que os professores desempenham o papel de mediadores. Eles são responsáveis por conceber e executar ações pedagógicas que facilitam e viabilizam o processo de aprendizagem dos alunos com surdez.

Nesse contexto, os alunos que recebem o AEE experimentam uma transformação significativa em sua abordagem à aprendizagem na sala de aula regular. Isso ocorre porque eles reconhecem que seu desenvolvimento não ocorre de maneira isolada, mas sim por meio da interação e socialização com os professores, intérpretes e colegas de classe. Eles estabelecem conexões com os conhecimentos, conferem significado à sua própria aprendizagem e demonstram que as mudanças na prática pedagógica realizadas pelos professores do AEE tornam o processo de aprendizagem mais significativo, eficaz e inclusivo. Conclui-se, que as mudanças nas estratégias empregadas durante o processo de ensino na sala de aula regular têm como objetivo eliminar as práticas tradicionais, superando as barreiras que costumam limitar a aprendizagem e a participação dos alunos com surdez. Essa transformação de paradigma no processo de ensino e aprendizagem torna-se realidade quando os professores do Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE/PS) e da sala de aula regular colaboram na elaboração e adaptação dos conteúdos curriculares. O objetivo é trabalhar em conjunto para que o aluno com surdez supere suas dificuldades e potencialize suas habilidades de forma inclusiva dentro do ambiente educacional comum.

Referências

1. Brasil. Ministério da Educação. (2011) Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Diário oficial da União, Brasília, 18 de nov. BRASIL.
2. Brasil. (2009) Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial.
3. Brasil. (2010) Ministério da Educação. Nota Técnica –SEESP/GAB/ n.11/10. Brasília.
4. Brasil. (2008 a) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial . Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, v.4, nº1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
5. Brasil. (2009) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
6. Brasil (2014) Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue –Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, 2014.
7. Brasil. (1996) Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, p. 36, 1996. Legislação Federal.
8. Brasil (2008 b). MEC. SEESP. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília.
9. DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva das pessoas com surdez na escola comum: questões
10. polêmicas e avanços contemporâneos. In: II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE, 2., 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005, pp. 108-121.
11. _____. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. São Paulo: Kronos, 2007.
12. DAMÁZIO, M. F. M.; FERREIRA, J. Educação escolar de pessoas com surdez-atendimento educacional especializado em construção. Revista Inclusão. Brasília: MEC, v. 6, 2010.
13. Franco, S. C. (2014) Cultura inclusão e diversidade. São Paulo: Moderna.
14. Freitas, M. C.; Jacob, R. N. F. (2019) Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. Educ. Pesqui. vol.45 São Paulo 2019 Epub Abr 01, 2019.
15. Gesser, A.; Marcionilo, M. (2012) O Ouvinte e a Surdez. Sobre Ensinar e Aprender a Libras. São Paulo: Parábola.
16. Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F. (2013) Tenho um Aluno Surdo, e Agora?: Introdução à Libras e Educação de Surdos. Curitiba: Edufscar.
17. LODI, A. C. B. (2013) Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: Lacerda. C. B. F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a libras e a educação de surdo. São Carlos: Edufscar.
18. MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. In: ANPED. Caxambu, 1998.
19. _____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.
20. Quadros, R. M. (1997) Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem. Rio de Janeiro: Artmed.
21. QUADROS, R. M. Educação de Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs.). Temas em Educação Especial IV. São Carlos: EduFSCar, 2004. p. 55-61
22. SILVA, F. G.; Menezes, H. C. S. (2013) Ensino regular e atendimento educacional especializado: um diálogo em construção. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_5244.pdf> Acesso em: 15 ago. 2019

ESTRANGEIRISMOS E INTERAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA INFLUÊNCIA DO INGLÊS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

AGILDO DA HORA FERREIRA SOBRINHO



Mestre e Doutorando em Ciências da Educação na Universidad San Carlos – USC. Especialista em Tecnologia do aprendizado pós-graduação pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Graduado Letras Vernáculas com ênfase em Língua Estrangeira pela Universidade Salvador – UNIFACS. Atua como Professor de Língua Portuguesa e Inglesa na cidade de Salvador- BA. Email: gillferry@yahoo.com e gillbah@gmail.com.

ABSTRACT- In an Era marked by globalization and constant cultural interaction, language, as a living representation of cultures and societies, experiences continuous interaction and evolution. Brazilian Portuguese, located at the heart of this global dynamic, reveals itself as a fascinating field of study, absorbing external influences and, at the same time, reinforcing its uniqueness. The objective of this research is to explore the adaptation and evolution of Brazilian Portuguese in the face of the challenges of globalization, with a special focus on loanwords, educational challenges, and sociolinguistic interactions. Using an approach that combines bibliographic review and analysis of case studies specific to the Brazilian context, the results reveal a resilient and adaptive language, which not only absorbs new influences but also shapes them according to its own structure and cultural needs. This investigation provides an enriching perspective on Brazilian Portuguese, highlighting its capacity for change and permanence in a world in constant flux.

Keywords: Foreignness, sociolinguistic influence, English and Portuguese

INTRODUÇÃO

O tapeçar da linguagem é uma fascinante interseção de cultura, história, sociologia e cognição. Em nossa era globalizada, essa trama se torna ainda mais rica, à medida que as línguas se entrelaçam, criando novos significados e desafiando antigas estruturas. O português brasileiro, em particular, está no epicentro dessas interações, absorvendo influências estrangeiras enquanto mantém sua identidade singular. O presente trabalho visa explorar a dinâmica do português brasileiro nesse cenário global, com ênfase no impacto dos estrangeirismos, no ensino de línguas e na evolução sociolinguística.

O objetivo central deste estudo é desvendar a forma como o português brasileiro se adapta e evolui em resposta às demandas do mundo globalizado. Para alcançar tal objetivo, foi adotada uma metodologia que combina revisão bibliográfica, com análise de obras-chave no campo da linguística, sociolinguística e educação, e estudo de casos específicos no contexto brasileiro.

O leitor, ao avançar por estas páginas, encontrará inicialmente uma análise das tensões e oportunidades trazidas pelos estrangeirismos, seguida de uma discussão sobre os desafios educacionais da atualidade. Posteriormente, a pesquisa se aprofunda na perspectiva sociológica e linguística da língua portuguesa, considerando sua história, evolução e interações com outras línguas. Em cada seção, os conceitos são apoiados por citações de pesquisadores renomados no campo, oferecendo uma compreensão robusta e bem fundamentada do tema.

Esta investigação é estruturada de maneira lógica e progressiva. Começamos com uma análise do contexto contemporâneo, avançamos para desafios específicos e finalmente integramos essa compreensão em uma síntese holística. Convidamos o leitor a embarcar nesta jornada de descoberta e reflexão sobre a rica tapeçaria da linguagem e sua manifestação no contexto brasileiro.

Tradução como Ponte e Barreira

O ato de traduzir, mais do que uma simples transposição de palavras de uma língua para outra, é uma complexa operação que envolve também a tradução de culturas, conceitos e contextos. A tradução pode funcionar como uma ponte, conectando culturas e permitindo a comunicação entre elas, mas também pode ser uma barreira quando mal executada ou quando a língua de origem possui conceitos que não têm equivalente exato na língua-alvo.

Saussure (2002) defendeu que a linguagem é um sistema de signos arbitrários, onde o significado é construído pela relação entre os signos e não por uma ligação intrínseca entre signo e objeto. Nesta perspectiva, traduzir não é apenas encontrar o equivalente de uma palavra em outra língua, mas compreender todo o sistema de significados da língua de origem e reproduzi-lo na língua-alvo. Esta tarefa torna-se ainda mais complexa quando nos damos conta de que as línguas não são apenas sistemas isolados de signos, mas estão profundamente enraizadas nas culturas que as utilizam.

Laraia (1986) fornece uma visão ampla de cultura como "um conjunto de soluções que um grupo social aprendeu para enfrentar os desafios de seu ambiente". Essas soluções são transmitidas de geração para geração e moldam a maneira como as pessoas veem o mundo. Assim, as palavras e as estruturas linguísticas que uma cultura desenvolve refletem essas soluções e essa visão de mundo. Quando traduzimos, estamos também tentando traduzir essas visões de mundo. Esta é uma tarefa difícil, pois, como Laraia sugere, a cultura é tão intrínseca ao ser humano quanto sua própria biologia. Portanto, traduzir a cultura é também uma tentativa de traduzir a experiência humana.

Além dos desafios de traduzir sistemas de signos e culturas, a tradução enfrenta o desafio específico dos estrangeirismos. Schmitz (2001) destaca o papel dos estrangeirismos no português e, implicitamente, nos lembra que a língua está em constante evolução. Os estrangeirismos, muitas vezes, são introduzidos em uma língua porque preenchem um vácuo semântico ou porque expressam um conceito que ainda não possui uma tradução precisa na língua-alvo. Eles são uma lembrança constante das interações entre línguas e culturas e das negociações que acontecem nesse espaço intermediário.

Assim, enquanto a tradução serve como uma ponte entre as culturas, os estrangeirismos são um lembrete das áreas em que essa ponte é frágil ou inexistente. Eles destacam a complexi-

dade da tarefa de tradução e a necessidade de abordá-la com sensibilidade e profundidade, reconhecendo os limites e as possibilidades de conectar culturas através da linguagem. Em resumo, a tradução é um ato complexo que envolve mais do que a simples transposição de palavras. Ela é uma tentativa de transpor culturas, sistemas de significados e visões de mundo. E, enquanto pode servir como uma ponte poderosa, também enfrenta barreiras significativas que os tradutores devem reconhecer e enfrentar.

Estrangeirismo e a interação entre o português e o inglês

Ao longo das décadas, o português e o inglês têm interagido de maneiras que refletem os fluxos globais de cultura, economia e poder. Uma manifestação visível dessa interação é a incorporação de estrangeirismos no português, palavras ou expressões originárias de outra língua e adaptadas ou não ao contexto linguístico receptor. Esse fenômeno, longe de ser mera questão linguística, revela nuances socioculturais e ideológicas da sociedade que os emprega.

Faraco (2001) em sua obra "Estrangeirismos: Guerras em torno da língua", apresenta uma perspectiva crítica sobre a polêmica em torno dos estrangeirismos no português brasileiro. Ele argumenta que a resistência a estrangeirismos frequentemente se ancora em uma visão purista e nacionalista da língua, esquecendo-se que línguas são entidades vivas, em constante evolução e interação. O português, como muitas línguas, sempre incorporou elementos linguísticos de outras línguas com as quais teve contato.

Em um contexto mais específico, Labate (2008) se debruça sobre o vocabulário da economia, evidenciando como estrangeirismos são incorporados nesse campo. A economia, como ciência e prática global, inevitavelmente busca em outros idiomas, especialmente o inglês, termos que representem novos conceitos, práticas ou tecnologias. O "marketing", o "franchising" e o "holding" são apenas alguns exemplos de termos que encontraram espaço no mundo econômico lusófono, indicando não apenas a globalização da economia, mas também a da linguagem econômica.

Já Valadares (2014) em sua pesquisa sobre o uso de estrangeirismos no português brasileiro, destaca que, mais do que simples empréstimos linguísticos, os estrangeirismos refletem processos mais amplos de variação e mudança linguística. Ele argumenta que a incorporação de estrangeirismos, especialmente do inglês, é tanto resultado da influência cultural e econômica anglo-saxã quanto uma resposta à necessidade linguística de expressar novos conceitos e realidades. A língua, portanto, funciona como um espelho das relações de poder e influência entre culturas.

Complementarmente, Viaro (2004) em "Por trás das palavras: manual de etimologia do português" nos lembra que entender a origem e evolução das palavras é fundamental para compreender a própria evolução da língua e da sociedade que a utiliza. O uso de estrangeirismos no português não é um fenômeno novo, nem exclusivo da influência do inglês. O português possui empréstimos do árabe, do latim, do tupi e de muitas outras línguas que refletem a rica tapeçaria de influências que moldaram a cultura lusófona ao longo dos séculos.

Concluindo, a interação entre o português e o inglês, exemplificada pelo uso de estrangeirismos, não deve ser vista apenas como imposição linguística ou cultural, mas como

evidência da dinâmica e adaptabilidade das línguas. Elas evoluem, interagem e se transformam, assim como as sociedades que as falam, em um processo contínuo de negociação, resistência e apropriação. Os estrangeirismos são, assim, testemunhas linguísticas das interações culturais e econômicas que marcam nosso mundo globalizado.

Na esteira dessas interações linguísticas, pode-se considerar o papel crucial que as línguas desempenham como agentes de mudança e influência mútua. Se olharmos para o panorama contemporâneo, o crescente fluxo de informação, produtos, ideias e práticas culturais tem levado a uma interação cada vez mais rica entre línguas e culturas. Esse processo não é unilateral; tanto o português quanto o inglês influenciam e são influenciados em um jogo dinâmico de intercâmbio.

Neste contexto, Faraco (2001) argumenta que línguas não existem em isolamento; elas se cruzam, se mesclam e se influenciam mutuamente. A resistência a estrangeirismos, para ele, não só é ineficaz como também contraproducente. Ao invés de proteger a língua, a resistência a novos termos pode, paradoxalmente, limitar sua capacidade de evoluir e se adaptar a novos contextos e necessidades comunicativas. Ao invés de ver o empréstimo de palavras como uma ameaça, pode-se vê-lo como uma evidência da vitalidade e adaptabilidade da língua.





Outro ponto relevante surge da obra de Labate (2008). Ele nota que a integração de estrangeirismos não é apenas uma questão linguística, mas também econômica e cultural. Termos técnicos e específicos de determinadas áreas muitas vezes encontram seu caminho para línguas estrangeiras porque representam conceitos ou práticas inovadoras. E, em muitos casos, não se trata apenas de empréstimo, mas de uma verdadeira apropriação, onde o termo é adaptado, reinventado e ganha novos matizes no contexto da língua de chegada.

Finalmente, em uma perspectiva etimológica, Viaro (2004) oferece uma visão mais ampla. O português, como língua românica, já passou por inúmeras fases de influência e apropriação, absorvendo vocabulário do árabe durante a ocupação moura da Península Ibérica, do tupi e de outras línguas indígenas durante a colonização do Brasil, bem como do francês, italiano e, mais recentemente, do inglês. Em cada um destes momentos, a língua portuguesa não apenas sobreviveu como também se enriqueceu, mostrando uma resiliência e adaptabilidade notáveis.

Assim, a narrativa que se desenha é a de línguas em constante fluxo e diálogo. Os estrangeirismos, neste sentido, não são intrusos indesejados, mas sim convidados que enriquecem a festa da comunicação. Eles trazem consigo não apenas novos sons e significados, mas também novas perspectivas, ideias e modos de ver o mundo. Em um mundo cada vez mais interconectado, a capacidade de adaptar-se, aprender e crescer através da interação linguística será, sem dúvida, uma das chaves para uma comunicação eficaz e enriquecedora.

Desafios Educacionais

A educação tem sido um espaço-chave onde se manifestam as tensões e oportunidades criadas pelo choque e interação entre culturas e línguas. Tornar-se competente em uma língua estrangeira é mais do que simplesmente dominar a gramática e o vocabulário; é também uma questão de compreender e se engajar em práticas culturais, modos de pensar e sistemas de valores associados a essa língua.

Em seu trabalho, Chaves (2004) aborda o ensino de inglês na educação infantil brasileira. A autora questiona até que ponto o ensino é voltado para simplesmente "mostrar" que se está ensinando inglês ou se é um esforço genuíno para capacitar os alunos a dominar a língua. A preocupação levantada por Chaves ecoa uma realidade amplamente observada em muitos contextos educacionais: a inclusão do ensino de inglês (ou qualquer língua estrangeira) no currículo é frequentemente vista como um atributo de prestígio para uma escola, mas a qualidade e profundidade desse ensino podem variar enormemente.

Esta perspectiva está em sintonia com a observação de Leite (2013), que analisa como a língua inglesa é representada em publicações populares no Brasil, como a revista *Veja*. O título de sua pesquisa, "Yes, nós vamos correr para 'dominar' a Língua", é uma jogada irônica com o famoso "Yes, nós temos bananas", ilustrando a complexidade e, por vezes, ambivalência com que o aprendizado do inglês é percebido no contexto brasileiro. Leite sugere que a motivação para aprender inglês é muitas vezes vinculada à ideia de modernização, progresso e uma forma de inserção no mundo globalizado. No entanto, o modo como o inglês é retratado reflete também ansiedades sobre autonomia cultural, identidade nacional e o desejo de pertencer a uma comunidade global.

Dentro do sistema educacional, os desafios são numerosos. Se, por um lado, o domínio do inglês pode abrir portas para oportunidades acadêmicas e profissionais, por outro, o risco é que o aprendizado superficial da língua resulte em uma forma de "semilinguismo", onde o aluno não é completamente competente nem em sua língua materna nem no inglês. A solução, sugerem muitos educadores, reside em uma abordagem pedagógica que valorize ambas as línguas e culturas, promovendo um verdadeiro bilinguismo funcional e culturalmente informado.

Ao mesmo tempo, o contexto educacional deve estar preparado para lidar com as nuances e complexidades associadas à tradução e à interação cultural. A questão não é apenas sobre ensinar uma língua, mas sobre facilitar uma experiência cultural que permita aos alunos navegar com confiança entre diferentes mundos linguísticos e culturais. Ao fazer isso, os educadores não apenas preparam os alunos para as demandas práticas de um mundo globalizado, mas também os capacitam a se tornarem agentes de diálogo intercultural, promovendo entendimento e cooperação entre os povos.

Em suma, enquanto o desafio é vasto, também é uma oportunidade. Uma educação linguística bem-concebida pode ser uma ferramenta poderosa para construir pontes entre culturas e preparar a próxima geração para um mundo onde a habilidade de se comunicar além das fronteiras culturais e linguísticas será mais valiosa do que nunca.

A Perspectiva Sociológica e Linguística

A linguagem é frequentemente vista como um reflexo da sociedade, moldada por suas demandas, evoluindo com suas mudanças e, por sua vez, influenciando-a. Este complexo entrelaçamento entre linguagem e sociedade revela-se nas formas como as línguas evoluem, nas atitudes socioculturais que as circundam e na maneira como interagem num mundo globalizado.

Os neologismos, como discutido por Alves (2002), são uma manifestação direta da capacidade das línguas de se adaptar e crescer em resposta às mudanças sociais, tecnológicas e culturais. O aparecimento de novas palavras, ou novos significados para pala-

brasileiras existentes, é uma tentativa de dar nome às novas realidades. Estas inovações lexicais podem ser vistas como uma resposta natural a novas invenções, conceitos e experiências. No entanto, enquanto a língua se transforma e se adapta, também há uma constante tensão entre tradição e mudança. Crystal (2005) em "A revolução da linguagem", investiga essa tensão e a dinâmica evolutiva da linguagem. A revolução linguística que Crystal discute não é apenas tecnológica, mas também sociocultural. A globalização, a internet e a interação entre diferentes comunidades linguísticas estão constantemente redefinindo os limites e possibilidades da comunicação humana.

No contexto brasileiro, Dias (1999) oferece uma perspectiva histórica sobre a relação entre o Brasil e a língua inglesa através do prisma da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Essa relação revela muito sobre a posição do inglês no imaginário brasileiro – uma língua associada ao progresso, à modernidade e, em muitos aspectos, à globalização. No entanto, essa relação também é tingida por complexidades e nuances, refletindo o posicionamento do Brasil no cenário global e as aspirações de seu povo.

Enquanto isso, a linguística, como campo de estudo, busca entender a estrutura, a função e a evolução da linguagem. Fiorin (2001) nos leva a uma viagem através dos principais objetos de estudo em linguística, oferecendo uma base sólida para entendermos as dinâmicas intrincadas da linguagem. Em um registro similar, Franci (1991) questiona a essência da gramática, propondo uma reflexão sobre o que realmente significa entender e estudar a estrutura de uma língua.

No entanto, para realmente entender a linguagem, é imperativo considerá-la dentro de seu contexto sociológico. Kemp (2016), em "Homem e sociedade", enfatiza a importância do contexto social na formação e transformação da linguagem. A linguagem não é apenas um sistema de signos, mas uma entidade viva que existe e evolui dentro do tecido da sociedade.

Em resumo, ao entrelaçar perspectivas sociológicas e linguísticas, conseguimos uma compreensão mais profunda da linguagem como uma força vital que reflete e molda a sociedade. Cada novo termo, cada mudança gramatical e cada interação linguística entre culturas são testemunhos da contínua evolução e adaptação da linguagem às demandas de um mundo em constante mudança.

A adaptabilidade da linguagem às mudanças socioculturais não é apenas uma questão acadêmica, mas também tem implicações práticas e reais na vida cotidiana das pessoas. A maneira como nos expressamos, as palavras que escolhemos e as estruturas que utilizamos são influenciadas por uma variedade de fatores socioculturais, políticos e econômicos.

A interação entre diferentes comunidades linguísticas, particularmente no cenário globalizado atual, traz à tona questões de poder, identidade e pertencimento. Crystal (2005) argumenta que a maneira como as línguas interagem e influenciam umas às outras é, em muitos aspectos, um reflexo das relações de poder e influência entre as nações e culturas que as falam. Assim, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento de poder e resistência.

No Brasil, a influência do inglês é evidente em vários aspectos da vida cotidiana, desde o consumo até a educação. Contudo, essa influência não é apenas passiva. Como Dias (1999) destaca, o Brasil tem uma rica tradição de se engajar com o inglês de maneiras que refletem suas próprias aspirações, valores e desafios. Esta interação não é meramente uma questão de assimilação, mas de negociação, onde o inglês é tanto adaptado ao contexto brasileiro

Além disso, o fenômeno dos neologismos, conforme examinado por Alves (2002), é um exemplo palpável da maneira como as línguas se renovam em resposta à mudança social. As novas realidades, sejam elas tecnológicas, culturais ou políticas, demandam novas expressões. Entretanto, não é apenas uma questão de criar novas palavras, mas de entender os processos subjacentes que impulsionam essa necessidade de novos termos e conceitos. No âmbito sociológico, Kemp (2016) argumenta que a linguagem, ao refletir a sociedade, também desempenha um papel ativo na construção das realidades sociais. Portanto, as palavras que escolhemos, as maneiras como falamos e as estruturas linguísticas que empregamos têm implicações no modo como percebemos e nos engajamos no mundo. A linguagem não é apenas um espelho da sociedade, mas também um agente ativo na sua construção e transformação.

Franci (1991), ao indagar sobre a natureza da gramática, nos convida a refletir sobre os paradigmas que governam nosso entendimento da linguagem. Muito além de um conjunto de regras prescritivas, a gramática é uma manifestação das estruturas cognitivas, culturais e sociais que moldam o uso da linguagem. Reconhecer isso é essencial para qualquer discussão sobre linguagem e sociedade, pois nos lembra que a linguagem é, ao mesmo tempo, produto e produtora de significado.

Para finalizar, é essencial entender que a relação entre linguagem e sociedade é bidirecional. Enquanto a linguagem reflete as realidades socioculturais, também possui o poder de moldá-las. Este entendimento, alicerçado nas reflexões de autores como Crystal (2005), Alves (2002) e Franci (1991), serve como um lembrete da complexidade e da riqueza da interação entre linguagem e sociedade, e da importância de abordá-la com uma mente aberta e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, exploramos a intrincada relação entre línguas e culturas, ressaltando o papel do português brasileiro no contexto globalizado. A rica tapeçaria do nosso idioma é entrelaçada com fios de influências estrangeiras, mas, ao mesmo tempo, mantém uma identidade distinta e robusta.

O ensino de línguas estrangeiras, particularmente o inglês, apresenta-se como uma ferramenta essencial na preparação de gerações futuras para um mundo cada vez mais interconectado. No entanto, como destacado por Chaves (2004), é fundamental que tal ensino seja profundo e significativo, indo além de simplesmente ensinar palavras e frases para realmente imergir os alunos na cultura e contexto da língua.

A análise dos estrangeirismos, conforme discutido com base em Faraco (2001) e outros, ilumina o caminho bidirecional da influência linguística. O português brasileiro não é apenas um recipiente passivo de empréstimos de outros idiomas, mas um agente ativo que adapta, refina e, por vezes, redefine esses empréstimos de maneira única.

O surgimento de neologismos, como apontado por Alves (2002), e a revolução linguística mencionada por Crystal (2005) nos mostram que línguas não são entidades estáticas, mas organismos vivos em constante evolução. A Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, por meio das reflexões de Dias (1999), oferece uma lente através da qual podemos ver o inglês não apenas como um idioma estrangeiro, mas como parte integrante da história educacional e cultural brasileira.

Por fim, é imperativo reconhecer que as línguas não existem isoladamente, mas em um continuum sociocultural e histórico. A interação entre o português e outras línguas, e a consequente evolução linguística que ocorre, reflete as mudanças sociais, políticas e culturais mais amplas que o Brasil experimenta em um cenário global. Como Fiorin (2001) sugere, a linguística é tanto uma ciência do particular quanto uma exploração das interconexões universais.

Em conclusão, é nosso dever, enquanto estudiosos e falantes da língua, reconhecer, valorizar e preservar a riqueza do português brasileiro, ao mesmo tempo em que nos mantemos abertos e receptivos às maravilhas e desafios da interação linguística global.

Referências:

1. ALVES, Ieda Maria. Neologismo: criação lexical. São Paulo: Ática, 2002.
2. CHAVES, C. O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer? 2004. Monografia (Especialização em Educação Infantil) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.
3. CRYSTAL, D. A revolução da linguagem. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
4. DIAS, M. Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.
5. FARACO, C. A. Apresentação. In: FARACO, C. A. (Org.). Estrangeirismos: Guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
6. FIORIN, José Luiz (org.) Introdução à linguística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2001.
7. FRANCI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo, SE/CENP, 1991.
8. KEMP, Kênia. Homem e sociedade. Disponível em: <http://adm.online.unip.br/img_ead_dp/33659.PDF>. Acesso em: 21 mai. 2016.
9. LABATE, Francisco Gilberto. Vocabulário da economia: formas de apresentação dos estrangeirismos. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
10. LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
11. LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa. Yes, nós vamos correr para “dominar” a Língua: como a Língua Inglesa é representada em dois textos da Veja. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del Rei. 2013.
12. SAUSSURE, Ferdinand de. Ecris de linguistique générale. Paris: Gallimard, 2002.
13. SARDINHA, Berber. A. P. Calculator for WordSmith Tools Collocate Tables. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/corpora>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
14. SCHMITZ, J. R. A língua portuguesa e os estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (org.). Estrangeirismos: Guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.
15. VALADARES, Flávio Biassuti. Uso de estrangeirismos no português Brasileiro: variação e mudança linguística. Tese de doutorado. Pontifícia universidade católica de São Paulo/PUC SP, São Paulo, 2014.
16. VIARO, M. E. Por trás das palavras: manual de etimologia do português. São Paulo: Globo, 2004.

Submeta suas produções científicas

CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

RECIFE - PE

Brain Connection
Diversos olhares sobre o mesmo cérebro



Prêmio Grupo de Laboratório e Grupos de Pesquisa
Prof. Dr. Fernando César Capovilla



Prêmio Trabalhos Científicos
Prof. Dr. Jaime Luiz Zorzi

Patrocínios:  Realizações: 

CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

RECIFE - PE

Brain Connection KIDS
Diversos olhares sobre o mesmo cérebro



30OUT 2024
Local: UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235
Cidade Universitária

Inscrições: **Symlá**

Patrocínios:  Realizações: 

9º CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

RECIFE - PE

Brain Connection

SUBMISSÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS
Coordenadoras Científicas



Prof. Dra. H.C. Jalmiris Simão (Brasil)



Prof. Dra. H.C. Donaldia Baeta (Portugal)

Tenha seu trabalho no 9º Congresso Internacional Multidisciplinar de Neurociências e Aprendizagem Brain Connection Brasil

30&31OUT 01&02NOV 2024
Local: UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235
Cidade Universitária

Patrocínios:  Realizações: 

CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

RECIFE - PE

Brain Connection
Diversos olhares sobre o mesmo cérebro

30&31OUT 01&02NOV 2024
Local: UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235
Cidade Universitária

Inscrições: **Symlá**



Luis Miguel Neves
Presidente Brain Connection EUROPA



Angela Mathyde Soares
Presidente Brain Connection BRASIL



Bianca Queiroga
Presidente Brain Connection RECIFE - PE

Patrocínios:  Realizações: 

CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

RECIFE - PE

Brain Connection
Diversos olhares sobre o mesmo cérebro

Ciência da Mente, Cérebro & Educação

30&31OUT 01&02NOV 2024
Local: UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235
Cidade Universitária

Inscrições: **Symlá**

Patrocínios:  Realizações: 