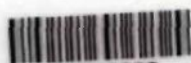


CIBEC/INEP



B0028293

MEC

EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Linhas Programáticas para o
Atendimento Especializado na
Sala de Apoio Pedagógico
Específico**

Educação Especial
Um Direito Assegurado
MEC/UNESCO

376
B8231
Ex.2

Série
DIRETRIZES
2

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO EXECUTIVO
Luciano Oliva Patrício

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Marilene Ribeiro dos Santos

MEC
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Linhas Programáticas para o
Atendimento Especializado na
Sala de Apoio Pedagógico
Específico**

**Educação Especial
Um Direito Assegurado
MEC/UNESCO**

**Série
DIRETRIZES
2**

Brasil. Secretaria de Educação Especial.
Linhas programáticas para o atendimento especi-B8231
alizado na sala de apoio pedagógico específico / Ministério da
Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. -
Brasília: MEC / SEESP, 1994.
56p. (Diretrizes; 2).

1. Educação especial. 2. Sala de apoio pedagógico -
Ensino regular. 3. Atendimento especializado - aula de
apoio pedagógico Brasil. I. Título.

CDU: 376(81)

SUMÁRIO

3

I - Apresentação	5
II - Introdução	7
III - Linhas programáticas	9
1 - Psicomotricidade_____	12
2 - Cognição_____	24
3 - Expressão Livre _____	39
4 - Desenvolvimento afetivo-emocional _____	41
IV - Compatibilização com o atendimento "regular"	45
V-Conclusão	51
Bibliografia	55



Este documento contém as grandes linhas programáticas para o funcionamento das salas de Apoio Pedagógico Específico - APE, a serem implantadas no ensino regular, com o objetivo de oferecerem atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Estas linhas programáticas complementam as Diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), na publicação Nº 01/93, sob o título "Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado." Pretende-se, com esse documento, oferecer subsídios aos professores que, no exercício de suas funções, necessitam planejar ou executar atividades, com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, desenvolvendo-lhes o potencial e melhorando, conseqüentemente, seus desempenhos.

Decorrentes de inúmeras causas biopsicossociais, educativas e culturais, as dificuldades de aprendizagem são responsáveis, na maioria das vezes, pela baixa produtividade de algumas crianças que, mesmo não sendo deficientes, acumulam repetências, não se alfabetizam ou apresentam comportamento hiperativo, aumentando o grande contingente de analfabetos do País.

A filosofia do trabalho na sala de apoio pedagógico específico, está calcada no respeito às diferenças individuais, bem como no direito de cada um em ter oportunidades iguais, mediante atendimento diferenciado. As linhas programáticas, indicadas neste documento, servem para orientar o APE, sem terem caráter impositivo na organização das atividades pedagógicas para um aluno ou grupo. Cabe aos professores elaborarem seus planos de trabalho, segundo as diferentes necessidades dos aprendizes.

São os ensinamentos de neurofisiologia da aprendizagem, somados às experiências com a estimulação de crianças com dificuldades em aprender, sem serem portadoras de deficiências ou de condutas típicas (problemas de conduta), que nos levam a eleger as áreas psicomotora, cognitiva, da livre expressão e da afetividade, como

significativas para o APE.

Por se tratar de um documento de diretrizes, o mesmo não contém séries de exercícios propriamente ditos. Espera-se, porém, que as equipes pedagógicas das escolas elaborem suas coletâneas instrucionais específicas, para serem implementadas em clima afetivo e estimulante.



A sala de apoio pedagógico específico é uma modalidade de atendimento educativo a ser desenvolvida no ensino regular, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem, que não são portadores de deficiências ou de condutas típicas. Tem como finalidade facilitar a aprendizagem daqueles alunos que apresentam história de fracasso escolar, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau, com multirrepetência, dificuldades em¹ alfabetizar-se e hiperatividade.

Os serviços prestados nessa sala não devem ser confundidos com reforço escolar (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com as atividades inerentes à orientação educacional, que estão mais voltadas à escola como um todo. Diferentemente, o professor da sala de APE - habilitado para o trabalho com esse alunado - irá intervir como mediador, em atendimento grupai ou individual, utilizando-se de recursos instrucionais consentâneos com as necessidades de cada aprendiz, com vistas a favorecer-lhes o desenvolvimento global, o que é indispensável ao êxito nas atividades acadêmicas. Graças a essa medição é que o quadro de insucessos pode ser revertido.

Entenda-se por mediação, toda intervenção do professor junto a crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, e que colabore para a melhoria da auto-imagem do aluno e para sua reinterpretação do mundo como menos hostil e frustrante. Nessa mediação, o professor é, sem dúvida, o mais importante elemento da sala, o único com condições de, intencionalmente, filtrar e selecionar estímulos, organizando-os em benefício do aprendiz.

A sala de APE deve ser um ambiente que permita mudanças, desde o rendimento escolar do aluno até, e principalmente, de seu auto-conceito. Assim, a própria arrumação da sala deve servir como estímulo para ajudar as crianças a superarem as suas dificuldades e sentirem-se felizes.

A organização de ambientes propícios às mudanças envolve componentes conceituais e práticos. Os primeiros, calcados em teori-

as, destacam a importância do meio em sua dialética incessante com o organismo. Por isso, uma sala arejada, bem iluminada e atraente, de modo a permitir a "expansão" do aluno, é uma das preocupações mais significativas nas tarefas de apoio.

Os componentes práticos incluem recursos humanos qualificados e materiais instrucionais, destacando-se:

- o facilitador (mediador), motivado e otimista;
- os programas de intervenção específica, e
- os recursos instrucionais (livros, papéis, lápis, pincéis, tintas, jogos, giz, quadros-de-giz, tesouras, cola, barbantes, sucata, brinquedos, e outros). Esses componentes servem para incentivar a relação entre as crianças e tudo o que lhes oferece a sala de APE, como estímulo à aprendizagem bem sucedida.

O encaminhamento para o APE deve decorrer das observações sistemáticas do professor do ensino regular. Sugere-se que a avaliação do desenvolvimento global do aluno seja uma constante na atuação docente, seguida de estudo de caso pela equipe pedagógica da escola.

Segundo o parecer dessa equipe, fundamentado em observações do professor acerca do progresso do aprendiz, (nos aspectos físicos, afetivos e acadêmicos), é que a criança com dificuldades na aprendizagem deve ser atendida, também, no APE.

**Linhas
Programáticas**

III- LINHAS PROGRAMÁTICAS



maior parte da literatura e dos recursos instrucionais organizados para o desenvolvimento global da criança, dirige-se à pré-escola. Para alunos de faixa etária superior aos que frequentam esse nível de escolarização e que apresentam dificuldades de aprendizagem, há bem menos sugestões de exercícios pedagógicos. Costuma-se usar os que existem, adequados às crianças pequenas, e que, por isso, pouco motivam alunos de 7, 8 ou 9 anos de idade cronológica.

As linhas programáticas contidas nestas diretrizes destinam-se a crianças nessa faixa etária, sem que se pretenda, neste documento, defender ou criticar posições comportamentalistas, sócio-interacionistas, construtivistas, holísticas, ou baseadas em outros paradigmas teóricos.

As indicações que se seguem dizem respeito às áreas do desenvolvimento infantil a serem trabalhadas, com vistas ao progresso global dos alunos, na certeza de que:

I - a natureza das disfunções na aprendizagem deve ser considerada como conseqüência de inúmeros fatores, e não como a causa primeira do fracasso escolar. II - a modificação do quadro de insucessos pode ocorrer em qualquer idade, e não apenas em crianças pequenas.

III - as estratégias de intervenção devem ser adequadas aos interesses e necessidades das crianças, evitando-se estímulos tão elementares que possam provocar desinteresse pelo aprender, reforçando-lhes, ao mesmo tempo, auto-conceitos negativos, e

IV - as dificuldades na aprendizagem podem ser superadas quando os alunos são devidamente estimulados e aceitos. Sugere-se que a operacionalização do programa de apoio fique a cargo dos professores, tanto os das salas do ensino regular como os da sala de APE, em conjunto.

A programação pedagógica deve incluir o desenvolvimento da:

- psicomotricidade - coordenação geral estática e dinâmica;
- cognição - pensamento e linguagem;
- expressão livre por meio das artes, e
- afetividade - auto-estima e confiança.

1 - PSICOMOTRICIDADE

Entenda-se por psicomotricidade a integração das funções motoras e mentais, sob o efeito do desenvolvimento do sistema nervoso. A psicomotricidade destaca as relações existentes entre a motricidade, a mente e a afetividade das pessoas. Alguns autores entendem-na como a expressão da "solidariedade" original e profunda entre as atividades psíquicas e os movimentos, sejam estes tônicos ou cinéticos, propriamente ditos. As atividades psicomotoras, como resultantes de estudos científicos, podem ser consideradas como ações a serviço da educação. Cuidam do movimento, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectivas e a afetividade.

Exceto por razões didáticas, é impossível separar as funções motoras, as neuro-motoras e perceptivo-motoras, das funções puramente intelectuais e da afetividade. Daí, poder-se afirmar, que o desenvolvimento psicomotor se opõe à dualidade entre psique e corpo. Assim, os exercícios psicomotores conduzem, global e progressivamente, a uma concepção integral e coerente acerca do ser humano.

Estudar a psicomotricidade é estudar aspectos bem diferenciados da coordenação geral, isto é, do desenvolvimento da coordenação estática e da coordenação dinâmica, ou seja, da coordenação que se realiza em repouso ou em movimento, respectivamente.

A coordenação estática é resultante do equilíbrio nas ações de músculos que, por vontade do indivíduo, garantem a conservação de atitudes e do tônus muscular.

A coordenação dinâmica (geral e manual) resulta da ação si-

multânea de grupos musculares diferentes e necessários à execução de movimentos voluntários de variada complexidade. São exemplos de coordenação dinâmica geral: correr, pular, saltar, andar, engatinhar, ...

A coordenação dinâmica será manual, quando envolver os movimentos das mãos. Se estes são associados à visão, tem-se então a coordenação visomanual, de natureza dinâmica.

É um equívoco confundir a educação psicomotora com educação física, através da ginástica, porque nesta também se trabalham os grandes músculos. A ginástica tem seus próprios objetivos, direcionados ao movimento em si, mas com vistas ao desenvolvimento físico. O professor de ginástica pode ser igualmente educador em psicomotricidade, desde que use o movimento dos grandes músculos para o desenvolvimento intencional da coordenação dinâmica geral, envolvendo corpo, mente e vontade. Enfatize-se, que, a psicomotricidade consiste na integração entre o psiquismo e o corpo, de modo a permitir que o indivíduo perceba este último e domine seus movimentos para melhorar sua expressão corporal.

Geralmente, crianças com distúrbios psicomotores apresentam:

- deficiências na formação de conceitos;
- falhas de percepção e de discriminação em geral, de orientação espaço-temporal, no esquema corporal, na discriminação figura-fundo e na "gestalt", isto é, na capacidade de integrar estímulos, formando um todo compreensível;
- atraso nos níveis de desenvolvimento motor (sentar, engatinhar e andar);
- falta de coordenação motora;
- dificuldades na leitura e na escrita;
- problemas de fala e de linguagem, como: dislalias, ou atropelamento da fala e gagueira, dentre outras alterações;
- lentidão na realização dos trabalhos escolares;
- fácil fatigabilidade;

- dificuldades em copiar do plano vertical (quadro-de-giz) para o plano horizontal (caderno);
- disgrafias, disortografias e a escrita em espelho, e
- lateralidade indefinida, dentre outros sintomas.

A psicomotricidade, como ciência a serviço da educação, tem por objetivo educar o movimento, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência e a afetividade.

A educação psicomotora é indispensável a toda criança, seja ela dita normal ou com problemas de aprendizagem. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento intelectual da criança, levando em conta as suas possibilidades bem como ajudar sua afetividade a se expandir e a se equilibrar, graças à qualidade do intercâmbio com o ambiente, em especial com as pessoas, que devem ser cordiais e estimulantes.

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento psicomotor pode ser facilitado pelos pais. São eles os primeiros educadores e, no dia-a-dia, dispõem de condições privilegiadas para ajudar a criança. Infelizmente nem sempre o fazem, por inúmeras razões, o que pode acarretar problemas na aprendizagem. Na escola, também, a psicomotricidade deve ser estimulada, independentemente do nível de escolaridade em que o aluno esteja. Atividades psicomotoras são recomendadas em todos os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, ou quando as crianças sofrem de perturbações que podem, secundariamente, acarretar problemas de relacionamento.

Como qualquer trabalho em educação, o da psicomotricidade deve começar o mais precocemente possível. É relativamente fácil fazer com que uma criança bem nova adquira as estruturas motoras ou intelectuais corretas, mas se a criança já assimilou esquemas errados, o reeducador deverá primeiro fazer com que os "esqueça" antes de inculcar-lhe os esquemas corretos. Para tanto, não deve censurá-la pelos seus desacertos e muito menos criticá-la publicamente. Evitar que se equivoque é prática preventiva que, somada às experiências bem sucedidas, colabora para a mudança no quadro de insucessos.

O desenvolvimento psicomotor abrange 6 (seis) itens didaticamente distintos:

I - Esquema corporal, por meio do qual a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de expressar-se por seu intermédio; II - Lateralidade, dominância de um lado do corpo em relação ao outro, nos níveis de força e precisão de movimentos;

III - Estruturação Espacial, tomada de consciência, pela criança, da situação de seu próprio corpo no meio ambiente, ou seja, do lugar que ocupa e da orientação que pode ter em relação às pessoas e às coisas que a cercam;

IV - Orientação Temporal, capacidade da criança se situar em função da sucessão, da duração e da periodicidade dos acontecimentos, bem como do caráter irreversível do tempo;

V - Tônus, Postura e Equilíbrio, constituem a capacidade da criança conquistar atitudes habituais cômodas e suscetíveis de serem mantidas com um mínimo de fadiga, sem desequilíbrios ou vícios de postura, e

VI - Pré-escrita, Psicomotricidade Fina ou Coordenação Dinâmica Manual, constitui a capacidade de coordenação óculo-manual necessária para a aprendizagem das letras e dos números, para o domínio dos gestos, dos movimentos delicados com as mãos e com os dedos, associando-os, principalmente, com a motricidade ocular.

Desenvolvendo cada um dos itens acima temos:

I - Esquema corporal

A formação do "eu", isto é, da personalidade, compreende o desenvolvimento do esquema corporal, através do qual a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de expressar-se por seu intermédio.

Segundo Wallon (apud De Meur & Staes, 1989, p. 9) "o esquema corporal é um elemento básico e indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação, relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo."

O indivíduo percebe os seres e as coisas que o cercam, em função de sua própria pessoa. O desenvolvimento da personalidade, dentre outros aspectos envolve, pelo indivíduo, progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu Ser, das possibilidades de agir e de transformar o mundo em sua volta.

A criança se sente bem à medida que conhece o seu corpo, que se dá conta que ele lhe obedece, e que pode utilizá-lo, não somente para se movimentar, como para agir, segundo seu desejo e controle.

Um aluno cujo esquema corporal não está adequadamente construído em sua percepção, não coordena bem seus movimentos. É possível constatar que se atrapalha quando se veste ou se despe, que as habilidades manuais lhe são penosas e difíceis. Na escola, a caligrafia é feia e a leitura não-harmoniosa, não-expressiva, o gesto vem após a palavra, é-lhe difícil seguir o ritmo da leitura, sendo comum parar no meio das palavras que fala ou lê.

Para o desenvolvimento do esquema corporal sugerem-se exercícios de identificação, reconhecimento, localização e conhecimento das funções de todas as partes do corpo. São igualmente importantes:

- aplicar os conceitos espaciais (que envolvem a noção de onde) e temporais (que envolvem a noção de quando), no

III - LINHAS PROGRAMÁTICAS

próprio corpo, no dos outros, no de bonecos ou em desenhos de pessoas;

- perceber e reproduzir movimentos e ritmos, com partes do corpo;
- manter o equilíbrio estático, reproduzindo e mantendo posições;
- expressar com o corpo diversos sentimentos;
- realizar movimentos complexos e diferenciados;
- dissociar movimentos, com vários segmentos corporais, e outros.

II - Lateralidade

A lateralidade traduz-se pelo estabelecimento da dominância lateral da mão, olho e pé, do mesmo lado do corpo.

Durante o crescimento, a dominância lateral da criança se define naturalmente, mostrando-se mais forte e mais ágil do lado direito ou do lado esquerdo. A lateralidade corresponde a dados neurológicos, sendo também influenciada por certos hábitos sociais.

Quando existe dominância lateral da mão, olho e pé do mesmo lado do corpo, diz-se que há homolateralidade. Quando, porém, a criança é destra no uso da mão, mas prefere chutar com o pé esquerdo, por exemplo, diz-se que tem lateralidade cruzada.

Não devemos confundir lateralidade (dominância de um lado do corpo em relação ao outro, nos níveis de força e precisão), com a noção de lado esquerdo ou direito do corpo. Quando a lateralidade está bem definida, a criança tem mais facilidade de saber o que está à sua direita ou à sua esquerda, embora a educação da lateralidade não comece por essas informações. Elas emergirão espontaneamente, como resultantes da comparação da posição dos objetos em relação ao eixo corporal. Essa comparação será tão mais facilmente apreendida quanto mais homogêneo for o domínio lateral da criança (preferência do olho, pé e mão do mesmo lado do corpo).

Quando a lateralidade não está bem definida, é comum ocorrerem problemas na orientação espacial, dificuldades na discriminação e na diferenciação entre o lado dominante e o outro lado, desconhecimento de esquerda-direita, incapacidade de seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda, por exemplo).

O desenvolvimento da lateralidade inclui exercícios que envolvam os membros inferiores, os membros superiores e os olhos.

Sugerem-se:

- jogos que levem ao uso sistemático da mão e do pé direitos ou da mão e do pé esquerdos, respeitada a dominância lateral da criança;
- brincar com massa plástica, recortar linhas, figuras geométricas, figuras em geral;
- desenhar, colorir, pintar;
- chutar, pular com o pé dominante;
- brincar com caleidoscópios, e
- mirar alvos através de orifícios, telescópio, etc.

Não se deve jamais forçar a criança a alterar sua dominância lateral. Se ela apresentar lateralidade cruzada ou ambidestria e manifestar distúrbios, convém submetê-la à avaliação mais acurada. Qualquer procedimento para levá-la a reorganizar sua dominância homolateral deve ser clinicamente orientado e cumprido na escola, segundo as indicações recebidas. Não compete ao professor, sozinho, diagnosticar e prescrever tratamento para reeducar a homolateralidade de seus alunos.

III - Estruturação Espacial

"É a organização do mundo exterior, a partir do EU como referência. depois com relação a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento" (*J.M. Tasset, apud De Meur & Síaes, 1989*).

A estruturação espacial leva à tomada de consciência, pela

criança, da situação de seu próprio corpo em um determinado meio ambiente. Em outras palavras, permite-lhe conscientizar-se do lugar e da orientação no espaço que pode ter em relação às pessoas e às coisas. Também favorece o estabelecimento de relações dos objetos entre si, colocando-os em lugares determinados, ou movimentando-os.

Se estiver com problemas de estruturação espacial, uma criança não perceberá a diferença entre posições à esquerda ou à direita de letras e números, não sendo capaz, por exemplo, de distinguir um "b" de um "d", um "p" de um "q", "21" de "12". Do mesmo modo, se não distingue bem o "acima" e o "abaixo", confundirá o "b" e o "p", o "n" e o "u", "ou" e "on", dentre outros exemplos.

O processo de estruturação espacial compreende exercícios que desenvolvam:

- a posição e a relação no espaço de indivíduos, objetos e situações;
- a compreensão das relações espaciais que envolvem noções como acima, abaixo, no meio, maior, menor, igual, fora, dentro, longe, perto, etc.

IV - Orientação Temporal

A orientação temporal é a capacidade da criança de:

- situar-se no presente em relação a um "antes e a um depois";
- avaliar o movimento no tempo;
- distinguir o rápido do lento, o sucessivo do simultâneo. As noções temporais são muito abstratas, muitas vezes bem

difíceis de serem adquiridas pelas crianças.

Podemos considerar dois tipos de tempo: o *subjetivo* e o *objetivo*.

O tempo *subjetivo* varia conforme as pessoas e a atividade do momento (o momento de prazer passa mais depressa que o momento de aborrecimento...).

A noção do tempo subjetivo deve ser desenvolvida por meio do diálogo, levando a criança a se conscientizar dos próprios sentimentos, em situações diferentes.

O tempo *objetivo* é o tempo matemático, idêntico e cronológico (uma hora dura sempre sessenta minutos...).

A noção de tempo objetivo pode ser desenvolvida a partir de pontos de referência, tais como:

- hora das refeições;
- hora de dormir, e
- dias de atividades especiais, como o lazer no domingo, festas de Natal, Ano Novo, datas de aniversário, dentre outros.

Quando a criança tem problemas na orientação temporal, geralmente apresenta, também, dificuldades que envolvem a estruturação espacial, manifestas, por exemplo, na ordenação dos elementos de uma sílaba. Do mesmo modo, sente dificuldades em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a estrutura da língua um difícil quebra-cabeça para ela.

A desorganização espacial ou temporal pode acarretar sério fracasso em Matemática. Com efeito, para calcular, a criança deve **ter** pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de "*fileira*", de "*coluna*"; deve conseguir combinar as formas para fazer construções geométricas, dentre outros.

Para desenvolver a orientação temporal são sugeridas atividades que envolvam:

- a sucessão dos acontecimentos (antes, após, durante);
- a duração de intervalos (de tempo longo, de tempo curto);
- ritmo regular e ritmo irregular (aceleração, freada);
- locomoção rápida e lenta (diferença entre a corrida e o andar);
- renovação cíclica de certos períodos (os dias da semana, os meses, as estações);
- o caráter irreversível do tempo ("*já passou... não se pode mais revivê-lo*"; " *você tem cinco anos... vai indo para os*

seus seis anos... quatro anos já passaram¹."), e

• envelhecimento (de plantas, de pessoas)...

Para tanto, servem como sugestões:

- marchar, andar, saltar ou correr em diferentes ritmos;
- ouvir cuidadosamente determinadas cadências que depois deverão ser repetidas;
- fazer jogos com diferentes ritmos marcados pelo metrônomo ou outro instrumento;
- usar figuras de revistas, fotografias, "slides", e outros estímulos, para ensinar os conceitos de: manhã, meio-dia, tarde, indicação dos horários antes do meio-dia e após o meio-dia;
- usar gravuras, período de férias, fases de crescimento de plantas, movimentos do globo terrestre..., para explicar as estações do ano;
- fazer com que as crianças avaliem o tempo necessário para escrever o seu nome, apontar o lápis, amarrar os sapatos, sem cobrança de rapidez ou críticas de demoras;
- fazer desenhos representando as variações das estações, as diferentes horas do dia ou acontecimentos em suas vidas;
- avaliar o tempo necessário para chegar à escola, ir até a sala de estudos, terminar a sua lição ou brincar;
- explicar a linha de tempo, começando com o nascimento até o presente, bem como a projeção para o futuro, e
- criar linhas de tempo para os futuros dias, semanas, meses, dentre outros exercícios.

V - Tônus, Postura e Equilíbrio

O tônus, a postura e o equilíbrio constituem a capacidade da criança de conquistar atitudes habituais cômodas e suscetíveis de serem mantidas, com um mínimo de fadiga e sem desequilíbrios ou vícios de postura. Permitem relaxar e dinamizar articulações, bem

como possibilitam o equilíbrio para os deslocamentos em posição ereta, com regulação do tônus muscular necessário. Crianças com problemas na tonicidade muscular e na postura, apresentam, geralmente, impressão de desleixo ou de cansaço. Não conseguem ficar quietas e estão sempre como que "desengonçadas".

O desenvolvimento do tônus, da postura e do equilíbrio envolve, dentre outros, exercícios para: fortalecimento da tonicidade dos músculos posturais, equilíbrio estático, flexibilização da coluna vertebral, equilíbrio dinâmico e força muscular.

Dentre outras, são sugeridas atividades tais como:

- equilibrar-se num dos pés (com ou sem um saco de areia, ou outro objeto, na cabeça);
- movimentar-se, batendo com os pés no chão, alternadamente;
- subir e descer em escadas, em sacos de areia ou em brinquedos como trepa-trepa;
- andar nas pontas dos pés, nos calcanhares, com a borda externa dos pés, fazendo alongamento, ou carregando na cabeça objetos de formas e volumes variados;
- flexionar o tronco na posição sentada, de pé, e
- passar o peso do corpo para a perna direita, para a perna esquerda, sem mexer os pés, com os olhos fechados ou abertos...

VI - Pré-escrita, Psicomotricidade Fina ou Coordenação Dinâmica Manual

O domínio harmonioso e delicado do gesto, a estruturação espacial e a orientação temporal são os três fundamentos da escrita. Com efeito, a escrita supõe:

- uma direção gráfica (no nosso idioma, escrevemos horizontalmente da esquerda para a direita);
- as noções de em cima e embaixo, de esquerda e direita, de

III - LINHAS PROGRAMATICAS

oblíquas e curvas, para que se evitem equívocos, como escrever *u* em vez de *n*, *37* em vez de *73*, ou *q* em vez de *g*, e

- a noção de antes e de depois, para ordenação dos movimentos de escrever.

Crianças que têm transtornos na coordenação dinâmica manual geralmente têm problemas visomotores, apresentando inúmeras dificuldades em desenhar, recortar, escrever... em suma, em todos os movimentos que exijam precisão na coordenação olho/mão.

Exercícios para o desenvolvimento da coordenação dinâmica manual têm como finalidade fazer com que a criança atinja o domínio do gesto e dos objetos que manipula, bem como a percepção e a compreensão da imagem a reproduzir. Esses exercícios, quando orientados, se dividem em dois grupos: os puramente motores e os de grafismo, preparatórios para a escrita no plano vertical e no papel. Não devem, contudo, levar a professora a reprimir os trabalhos espontâneos de expressão gráfica da criança, porque estes lhe possibilitam manifestar a percepção que tem do mundo e representam a passagem do sonho à realidade, sendo, portanto, libertadores.

Os exercícios motores para a pré-escrita e leitura colaboram para a educação de ambas as mãos e de todos os dedos, desenvolvendo movimentos simultâneos ou dissociados, estes, diferentes em cada membro do par.

Servem como sugestões: lançar e receber bolas, picar, rasgar e recortar papel, decalcar, abrir e fechar as mãos, dentre outras.

Os exercícios para o desenvolvimento do grafismo da pré-escrita compreendem basicamente o uso dos dedos para:

- passar sobre o traçado de linhas (retas, curvas, dentadas...) feitas em cor no quadro-de-giz, no papel, ou em outros materiais;
- tatear formas desenhadas e recobertas com barbante, sisal, areia, arroz;
- tatear os próprios objetos;
- fazer pinturas;

- traçar linhas verticais ou horizontais;
- realizar movimentos em pinça, como catar sementes, colar pequenos grãos sobre linhas;
- usar lápis, pincéis e giz, nos planos horizontal e vertical;
- executar movimentos ritmados, concomitantes ou dissociados, usando as mãos ou os dedos, e outros.

Esquema corporal, lateral idade, estruturação espacial, orientação temporal, tônus, postura, equilíbrio e a coordenação dinâmica manual devem ser trabalhados na criança simultaneamente, e não em seqüência. Entretanto, os pré-requisitos próprios de determinados comportamentos precisam ser respeitados. Por exemplo: não se pode exercitar a estruturação espacial, sem que se tenha desenvolvido e dominado o esquema corporal, e assim por diante.

2 - COGNIÇÃO

Entenda-se por cognição o ato ou ação de conhecer ou de adquirir conhecimentos. Este tema tem sido objeto de inúmeros estudos, principalmente na psicologia evolutiva e na psicologia da aprendizagem. Em todas as correntes que tentam explicar como a criança aprende e pensa, há um denominador comum: a aceitação de que se trata de fenômenos complexos, porque envolvem aspectos culturais e biopsicológicos.

O desenvolvimento da área cognitiva pressupõe a estimulação de:

- I - percepção e discriminação, através das quais a criança recebe e interpreta as sensações que recebe, sabendo diferenciá-las;
- II - memória, que permite estocar, isto é, armazenar informações e sentimentos experimentados, que podem ser evocados ou esquecidos;
- III - atenção, por meio da qual é possível manter, voluntariamente, a consciência em vigília. A atenção pode

III - LINHAS PROGRAMÁTICAS

ser alta ou baixa, combinando-se com seu foco - único ou múltiplo; IV - raciocínio, graças ao qual o pensamento assume formas distintas em seus processos associativos, particularmente voltados à solução de problemas; V - conceituação, que permite inserir objetos em categorias, segundo suas características invariantes, e VI - linguagem, através da qual é possível exprimir-se. Crianças com dificuldades nos processos cognitivos costumam ser distraídas e vagarosas, com a abstração prejudicada e o pensamento muito lento e concreto. Demoram a compreender e a assimilar o que lhes tentam ensinar e esquecem muito rapidamente o que aprenderam, sendo por isso rotuladas de deficientes mentais, o que geralmente não corresponde à verdade.

Essas crianças têm sido objeto de estatísticas que assustam, por representarem um grande contingente de alunos que não se alfabetizam ou que se evadem. Por não estarem recebendo as atenções de que realmente necessitam, engrossam as fileiras dos candidatos às classes especiais, ocupando as vagas dos que realmente precisam delas. Apresentam-se, a seguir, algumas considerações acerca das funções cognitivas, para facilitar o planejamento e a organização dos recursos instrucionais, pela equipe pedagógica das escolas onde esteja funcionando o APE.

I - Percepção

Entende-se por percepção o ato ou efeito de conhecer os objetos em suas qualidades ou relações. O fenômeno perceptivo implica em integração de estímulos e atribuição de significados aos mesmos, ou seja, em interpretações pessoais acerca dos diferentes objetos.

A percepção é um fenômeno dinâmico. Seu desenvolvimento pressupõe exercícios de discriminação visual, auditiva, gustativa, olfativa e tátil.

O desenvolvimento da percepção visual requer intervenção, particularmente em:

- motilidade ocular (seguir trajetórias de objetos, por exemplo);
- discriminação de cores, formas, tamanhos, quantidades, direções, semelhanças e diferenças;
- relações entre figura x fundo;
- organização perceptiva (espacial e temporal);
- análise e síntese (captar semelhanças e diferenças, comparar, discriminar e reorganizar estímulos visuais);
- categorização de estímulos visuais, e outros.

A percepção auditiva, dentre outras formas, pode ser estimulada com:

- captação e discriminação de estímulos auditivos (ruídos, sons, vozes);
- localização da fonte sonora;
- treinamento rítmico;
- reprodução de sons;
- discriminação de fonemas;
- análise e síntese (captar semelhanças e diferenças, comparar, discriminar e reorganizar estímulos auditivos), e
- identificação de semelhanças e diferenças sonoras...

Para desenvolver a percepção gustativa, sugere-se:

- reconhecer sabores doces, amargos, azedos, salgados, e
- discriminar diferentes sabores e temperaturas de alimentos,...

A percepção olfativa pode ser estimulada com atividades que facilitem:

- o reconhecimento e a discriminação de odores, e
- a comparação de cheiros,...

Para a percepção tátil propõe-se:

- o desenvolvimento da sensibilidade das mãos e dedos, por meio da manipulação e tato de objetos, explorando suas formas, tamanhos, posições, volumes, quantidades, tempera-

turas, texturas;

- análise e síntese (pela manipulação, captação de semelhanças e diferenças, comparação, discriminação e reorganização de estímulos táteis), e
- relação figura x fundo,...

II - Memória

Memória é a capacidade de registrar, fixar e recordar estímulos visuais, auditivos e táteis, sejam estáticos ou cinéticos.

A memória desempenha importante papel em relação ao armazenamento do conhecimento, bem como em sua evocação.

Algumas das atividades realizadas na sala de APE têm por objetivos o desenvolvimento da qualidade da memória visual, auditiva e visomotora, bem como a expansão do grau de retenção e da capacidade de recuperação do conteúdo aprendido.

É importante salientar que a criança somente será capaz de reter e evocar, com eficiência, estímulos de qualquer natureza, se os houver identificado e compreendido anteriormente. Cabe ao professor certificar-se dessa compreensão antes de estimular a memorização do aluno.

Algumas observações acerca da memória, em suas diferentes manifestações:

Memória Visual

A memória visual consiste na capacidade de reter e recordar, com precisão, experiências visuais anteriores.

Deve-se desenvolver a retenção e a evocação visuais, a fim de assegurar o sucesso na leitura e em outras atividades que requeiram abstração de estímulos óticos.

Sugerem-se exercícios que favoreçam:

- a compreensão dos estímulos visuais;

- a retenção e evocação de nomes de lugares, de pessoas, de objetos, de figuras, de frases, de números...;
- a reprodução de situações ocorridas em filmes ou desenhos animados;
- jogos de mímica;
- a reprodução de desenhos apresentados por um tempo e depois retirados, e outros.

Memória Auditiva

É a capacidade de reter e recordar informações captadas auditivamente. É essa capacidade que vai permitir ao aluno fixar e reproduzir, oralmente ou por escrito, as informações recebidas auditivamente, bem como fazê-lo lembrar quais os sons correspondentes aos símbolos gráficos visualizados.

Dificuldades na memória auditiva são responsáveis por falhas na associação dos símbolos gráficos, discriminados visualmente, aos correspondentes sonoros.

Dentre as atividades que podem auxiliar o aluno no desenvolvimento da memória auditiva estão:

- retenção e evocação de sons (onomatopaicos), ordens verbais, letras de músicas, de poesias, notícias, histórias, e
- repetição das idéias principais de uma história, trecho lido, frases, etc...

Memória Visomotora

Pode-se definir a memória visomotora como sendo a capacidade de reproduzir, com movimentos dos segmentos corporais, experiências visuais anteriores. A memória visomotora é responsável pela eficiência da escrita e da caligrafia.

Objetivando o alcance adequado da memória visomotora, sugerem-se como atividades para os alunos:

- reprodução, de memória, de desenhos, ou de dobraduras, segundo modelos apresentados anteriormente à execução;
- reprodução de movimentos com os segmentos corporais, concomitantemente à apresentação de um modelo ou após demonstração, e
- reconstrução, de memória, de situações da vida diária, como ir às compras, ao trabalho, à escola, a festas, à praia...

III -Atenção

A atenção é um fenômeno não manifesto e subjetivo. Difícil de conceituar, constitui-se no modo como a mente seleciona e fixa determinados estímulos por um período de tempo variável, segundo a motivação e a fadiga do sujeito. A atenção revela-se muito ligada à percepção e se exprime pela seleção de alguns estímulos dentre os inúmeros que envolvem o indivíduo. Os autores, de modo geral, ao se referirem à atenção, limitam-na aos aspectos seletivos e à vigilância.

Experimentos neurofisiológicos sugerem a existência de centros cerebrais para a atenção, nos quais a estimulação sensorial é decodificada e integrada, mantendo-se a consciência em vigilância, até que a atividade que motivou a concentração da atenção se resolva, ou sobrevenha a fadiga.

O desenvolvimento da atenção pressupõe atividades que se desencadeiam por força da motivação (motivo de ação) e que despertam o interesse dos alunos. Sugere-se não sobrecarregá-los com muitos estímulos, evitando-se o oposto à atenção seletiva, que é a distração. Igualmente importante é o grau de complexidade das situações estimuladoras. Tanto as muito simples, como as muito complexas, podem ocasionar redução na capacidade atenta que, por desinteresse ou ansiedade tornam a atenção baixa e dispersa. Os jogos, em geral, costumam estimular a atenção alta e concentrada, em qualquer criança. Recomenda-se, porém, não se exceder naqueles que exacerbam o clima competitivo, gerador de ansiedades, particularmente

quando se trata de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Com criatividade, os educadores podem organizar materiais estimulantes da atenção de seus alunos, sem precisarem repetir (e de pouco adianta) seus veementes pedidos de "Prestem atenção!".

IV - Raciocínio

Entenda-se por raciocínio as formas de pensar graças às quais se procuram resolver problemas: coletando dados, levantando hipóteses, selecionando a melhor e testando-a.

Depreende-se por este conceito que raciocínio e pensamento estão intimamente relacionados. O raciocínio, embora seja processo subjetivo, não visível, manifesta-se oralmente ou por escrito, evidenciando o modo como o pensamento se organiza.

O pensamento é uma forma cognitiva complexa que ocorre em estágios mais avançados do desenvolvimento do indivíduo. Corresponde ao processamento de dados fornecidos pela atividade perceptiva, envolvendo uma série de etapas que culminam com uma solução súbita para a situação-problema. A isso se denomina "insight", ou resultado da brusca configuração de partes que, isoladas, mostravam-se sem sentido, passando a tê-lo graças à reorganização perceptiva, que permitiu o discernimento.

Em termos clássicos, o raciocínio distingue-se em dedutivo e indutivo. O raciocínio dedutivo exprime-se por sistemas fechados, isto é, consiste de operações com um número limitado de elementos, cujas propriedades são conhecidas desde o início e não se alteram à medida que o pensamento evolui. Tem como campo próprio a Lógica e a Matemática. O raciocínio indutivo, ao contrário, exprime-se por sistemas abertos. Exige que o indivíduo se aventure em outras áreas, diferentes daquelas em que a situação-problema se originou. Baseia-se na observação de fatos particulares, destes evoluindo para a generalização.

Modernamente, defende-se a idéia de que nas atividades inte-

lectuais, de modo geral, prevalece o raciocínio hipotético-dedutivo, que parte de hipóteses e se substantiva na busca de suas confirmações ou refutações. A maior parte do pensamento científico é desse tipo.

O pensamento pode assumir algumas formas, como: 1 - pensamento realista, rigorosamente calcado na realidade externa do sujeito.

Define-se como pensamento dirigido, oriundo de atividades senso-perceptivas e que depende de processos básicos tais como: memória, imaginação e a formação de associações lógicas. Para a solução de problemas, o pensamento é dirigido segundo as fases de:

identificação e análise das características da situação, geração de hipóteses, determinação de estratégias, resolução e avaliação.

Somente através da identificação e análise das condições da situação-problema é que o indivíduo pode estabelecer as relações necessárias entre seus componentes. Após este exame preliminar levantam-se hipóteses e formula-se um esquema geral lógico para resolver o problema. Na fase de resolução, são escolhidas as ações estratégicas (operações) consideradas como as mais adequadas. Na avaliação, se os resultados foram favoráveis, conclui-se que a solução foi alcançada; se não, todo o ciclo será refeito em busca de melhores resultados. Todos esses são mecanismos mentais internos, realistas, e dirigidos para a solução de problemas;

II - pensamento comprometido com a inventividade, isto é, com novas descobertas. Nesse tipo de pensamento a estruturação lógica dos processos mentais é pouco marcante, porque as associações se mostram imprevisíveis;

III- pensamento comprometido com a verificação do conhecimento, no qual o rigor lógico é fundamental para a aquisição e análise do saber adquirido;

IV - pensamento analítico, gradual, cauteloso, baseado em

informações que são examinadas e organizadas, passo a passo; V - pensamento reprodutivo, que envolve a transferência de aprendizagens anteriores, para a solução correta de novas situações-problema. Algumas vezes, as experiências passadas aumentam as habilidades gerais de uma pessoa. Nesses casos, diz-se que ela adquiriu atitudes. isto é. "disposição para a aprendizagem" ou. que aprendeu a aprender, e VI - pensamento produtivo, no qual as experiências passadas não são tão significativas porque o processo se consome no "insight" (discernimento, súbita reorganização dos estímulos que passam a ter significado). Todas essas formas devem ser estimuladas na sala de APE. através de atividades que despertem a motivação do aluno para pensar, analisar situações, criar, seja:

- solucionando quebra-cabeças;
- classificando objetos segundo determinados critérios;
- identificando relações de igualdade, semelhanças e diferenças, entre objetos e situações;
- estabelecendo nexos históricos causais (usando-se, por exemplo, quadrinhos para organizar histórias em suas seqüências lógicas);
- inventando histórias e jogos;
- criticando;
- tirando conclusões lógicas de enunciados inconclusos;
- analisando e sintetizando configurações gráficas ou contextuais, dentre outras.

A capacidade de realizar operações hipotéticas, teóricas, independentes da experiência prática do aluno, ou seja. a capacidade de criar novas formas de associações mentais, aparece depois de um tempo relativamente curto de instrução escolar.

Na sala de APE o significado da escolaridade está menos na

aquisição de novos conhecimentos e mais na criação de novos motivos e modos de pensamento, além do dirigido, lógico, e que é o mais explorado nas atividades acadêmicas.

V - Conceituação

Entenda-se por conceituação a categorização ou a classificação dos objetos através da abstração de suas características gerais, o que permite a representação dos mesmos, pelo pensamento. A qualidade da capacidade de abstrair interfere significativamente na capacidade de categorizar, de classificar, ou seja, de conceituar. Conceituar significa, portanto, classificar objetos segundo critérios como: sua natureza (animais, flores,...), o material de que são feitos (madeira, vidro...), sua utilidade (mobiliário, vestuário,...) ou outras propriedades, isoladas ou combinadas.

A formação de conceitos é particularmente difícil para crianças com dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes aprendem de memória (decorando), não sendo capazes de fazer transferências dos conceitos aprendidos, porque não captam o critério subjacente à conceituação. Igualmente têm dificuldades em organizar grupamentos de dupla ou tripla entrada, como, por exemplo, de um conjunto de objetos formar dois subconjuntos, sendo um, de mobília de madeira escura e o outro, de brinquedos de plástico...

Para desenvolver as habilidades conceituais sugerem-se atividades que envolvam:

- organização de conjuntos de objetos, segundo critérios de classificação (cor, forma, natureza, tamanho, posição, quantidade, isolados ou combinados);
- emparelhamento de objetos por semelhança, por equivalência de uso;
- conversas em grupos sobre gravuras, brinquedos e objetos, destacando-se suas características, utilidade e importância;
- leitura de histórias seguida de debates sobre seu tema, e outras.

VI - Linguagem

Linguagem é todo sistema de signos que serve como meio de comunicação entre indivíduos e que pode ser percebido pelos órgãos dos sentidos.

A linguagem, como aspecto do processo evolutivo do indivíduo, está diretamente ligada aos desenvolvimentos: neurológico, da inteligência, da afetividade, da motricidade e da socialização. Na aprendizagem da linguagem, devem ser considerados os níveis de maturação, as experiências anteriores, a motivação, as diferenças individuais e a socialização das crianças.

É correto dizer que a linguagem permite a afirmação do EU em relação aos OUTROS. Possibilita a formação da consciência social, assegurando aos membros da comunidade sua adaptação à realidade exterior, particularmente pelo uso da língua.

Quando a linguagem se utiliza de palavras faladas ou escritas como seu sistema de signos para a expressão do pensamento, é chamada de língua. E através da língua que se apreende, perceptivamente, o mundo e a cultura da comunidade. O pensamento manifesto através da língua constitui o ápice da cadeia dos processos psíquicos que se iniciam com a percepção e convergem para a palavra falada ou escrita.

Dois são os elementos fundamentais na língua: a sintaxe e a palavra. Esta, associada ou não à mímica, é um dos componentes essenciais na expressão do pensamento. A sintaxe corresponde à própria organização do pensamento e tem por objetivo estabelecer relações entre palavras e entre frases.

Duas são, também, as formas de expressão da língua: a oral e a gráfica, pelas quais as palavras faladas ou escritas, organizadas na sintaxe da língua, ganham intenção significativa.

O trabalho com a língua, do ponto de vista educativo, consiste em desenvolver, no aluno, a habilidade para falar, ler e escrever com correção e propriedade o seu idioma, bem como empregá-lo com fa-

cilidade e desenvoltura. Expressar-se com clareza, exatidão e objetividade envolve organização de pensamento, o que vai se evidenciar nas formas de uso da linguagem.

Inúmeros são os distúrbios na linguagem devidos a causas orgânicas ou psíquicas e que afetam:

- a expressão e a fala da língua oral;
- a expressão e o desenho da língua escrita;
- os movimentos de expressão (mímica);
- o ritmo da fala, dentre outros.

No conjunto dessas alterações destacam-se: omissões, trocas e inclusões de letras, em palavras faladas ou escritas, dificuldades de ler, caligrafia ilegível, gagueira, hipermímia (excesso de mímica). Todos esses distúrbios mantêm circularidade entre dois aspectos importantes que se relacionam, ora como causa, ora como efeito: o emocional e o orgânico. Por isso as alterações na linguagem têm inúmeras conseqüências, sejam acadêmicas, sociais ou afetivo-emocionais. Seu tratamento requer, inicialmente, diagnóstico diferencial, seguindo-se de orientação à família e do atendimento à criança. Segundo a natureza do caso, além do fonoaudiólogo, há necessidade de intervenção do psicólogo, do médico e de outros profissionais. Os professores do APE e da sala do ensino regular, nesses casos, devem trabalhar articuladamente com os técnicos que fazem o tratamento de seu aluno. Embora muitas das crianças indicadas para o APE tenham alterações na linguagem, essa não é a regra geral. Em qualquer caso, o professor do APE deve intervir como mediador para facilitar o desenvolvimento do vocabulário, da fluência verbal, da articulação, compreensão da leitura e escrita, e de todas as outras formas de comunicação de seus alunos.

Examinemos cada um:

Vocabulário é o conjunto de palavras de uma língua.

O desenvolvimento do vocabulário de uma criança depende de suas condições neurológicas e do meio sócio-econômico e cultural em que vive. A escola precisa oferecer todas as oportunidades

para que o aluno adquira e enriqueça o vocabulário de que dispõe.

O professor, atuando como auxiliar nesse processo, pode desenvolver as seguintes atividades:

- imitação, usando linguagem onomatopáica;
- reprodução de histórias, narração de viagens, passeios ou outras situações da vida;
- descrição de gravuras, quadros, cenas,...;
- introdução de palavras novas referentes à saúde, segurança, sinais de trânsito, animais,... em situações lúdicas, e
- introdução do dicionário (ensinar como utilizá-lo).

Fluência e codificação representam a facilidade de expressão e comunicação que uma pessoa tem.

A criança deve ser estimulada, desde cedo, a se expressar verbalmente e a se comunicar, adquirindo assim o domínio lingüístico. Para o que contribuem todas as atividades e experiências que propiciem novos significados ou reforcem os já adquiridos.

Para o desenvolvimento da fluência e codificação, são sugeridas as seguintes atividades:

- lúdicas (dramatizações, fantoches, pantomimas);
- passeios, levar um animalzinho para a escola, atividades com plantas,...;
- canções infantis;
- dizer e escutar poesias;
- narrações;
- inventar histórias, e outras.

As situações deverão ser contextualizadas de modo que as atividades verbais representem a fonte de comunicação entre alunos e educadores, com vistas a facilitar a união entre significante e significado, ou seja, a união dos sons verbais ao conceito que eles contêm.

Articulação, que consiste na capacidade de pronunciar palavras corretamente, de modo inteligível.

As dificuldades de articulação devem ir desaparecendo gradativamente, à medida que a criança vai amadurecendo e adquirindo

III - LINHAS PROGRAMATICAS

novas experiências. Caso as dificuldades persistam nas primeiras séries do primeiro grau, de modo a prejudicar a comunicação, é importante que se pesquisem as causas dos distúrbios articulatórios para se estabelecer o programa de correção da fala e de superação das dificuldades apresentadas. De acordo com a natureza do problema, deve o aluno submeter-se a tratamento individual e intensivo para correção articulatória.

Se na localidade onde mora a criança não existem os profissionais para a realização do tratamento, o educador poderá desenvolver algumas atividades (sempre que possível utilizando histórias, gravuras, brinquedos, animais, jogos, etc.) baseadas em:

- imitação de movimentos;
- identificação de sons;
- repetição de rimas e poesias infantis;
- reprodução e prática de sons diante de um espelho para o aluno observar sua verbalização e, aos poucos, imitar o treinador, aprendendo o som correto;
- classificação de objetos e figuras, para perceber e discriminar semelhanças e diferenças, e
- uso do gravador, tendo o aluno a oportunidade de ouvir e controlar sua própria voz e articulação, etc.

Compreensão da Leitura, que se pode conceituar como o entendimento do que se lê, em decorrência da capacidade de decodificar símbolos e sinais gráficos.

A compreensão da leitura tem como pré-requisito o conhecimento do vocabulário empregado, bem como a capacidade de organizar as palavras, significativamente, como sentenças, parágrafos e histórias.

O educador deve, na sala de aula, procurar desenvolver com os alunos as habilidades de leitura de modo que sejam capazes de:

- perceber ou reconhecer palavras por seus elementos fonéticos;

- interpretar e assimilar o que lêem, bem como formar hábitos e atitudes de leitura;
- contar histórias, e
- valorizar a leitura, dentre outras habilidades.

A sala de aula deve oferecer estímulos suficientes para despertar no aluno o interesse e o gosto pela leitura. Para tanto, cumpre oferecer material atraente, colorido, e que atenda aos interesses infantis. Um professor alegre, motivado, simpático que crie um clima afetivo, agradável e pedagogicamente adequado, é o que mais contribui para despertar no aluno o hábito e o gosto pela leitura. Além desse despertar, o aluno deve ser orientado para conceber a leitura como fonte de prazer, de informações e conhecimentos, enfim, como um ótimo lazer.

Várias são as atividades para o desenvolvimento dessa habilidade:

- ler e interpretar histórias, contos, poesias, músicas, trechos de livros...;
- ler jornais, revistas, comentando acerca do que viu e leu;
- ler legendas e outros sinais gráficos, dando-lhes significado e,
- ler o que escreve,...

Escrita, que pode ser entendida como a representação simbólica, gráfica, da expressão verbal. Consiste em saber o desenho dos símbolos, o que decorre da capacidade de decodificar as correspondências entre os sinais gráficos - grafemas (entendimento visual das palavras na língua escrita) e os fonemas (entendimento auditivo na língua oral). Em outras palavras, escrever é compreender o valor substitutivo do símbolo, ou seja, sua função representativa. Para o desenvolvimento da escrita, aconselha-se trabalhar, inicialmente, a psicomotricidade fina ou pré-escrita.

Inúmeras são as atitudes a serem desenvolvidas, para a escrita correta:

- desenhar, pintar, colorir e escrever, livremente;

- criar legendas para representar diferentes situações da vida diária;
- elaborar etiquetas para identificar o conteúdo de caixas, gavetas, pacotes;
- representar graficamente, seja a seqüência de uma história, seus personagens, sejam ambientes, pessoas com quem se convive, e
- escrever o que sente e pensa, dentre outras atividades.

3 - EXPRESSÃO LIVRE ATRAVÉS DAS ARTES

As atividades auto-expressivas são geradoras, por excelência, de prazer, resultante da realização do potencial do sujeito. O manejo de coisas e situações gera muita satisfação, principalmente quando espontâneo e em clima de liberdade de ação. Esse prazer é que permite ao indivíduo relacionar-se satisfatoriamente consigo mesmo, com os objetos e com os outros.

A educação artística, que abrange diferentes formas de comunicação, pode ser desenvolvida através de atividades de expressão plástica, de expressão musical e de expressão corporal.

As atividades nas artes plásticas propiciam às crianças condições de descobrir formas alternativas de comunicação e expressão, através da utilização de diferentes materiais, tais como: lápis, papel, cola, tesoura, argila, revistas, sucata, e outros. Dentre as atividades de expressão plástica, destaca-se o desenho, entendendo-se como tal não só o traço no papel ou em qualquer superfície, como a maneira da criança conceber o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe.

Além do desenho, podem ser estimulados: a pintura, o recorte, a colagem, as dobraduras, a tecelagem dentre inúmeros exercícios.

As atividades de expressão musical também contribuem para a formação, desenvolvimento e o equilíbrio da personalidade. Essas

III - LINHAS PROGRAMÁTICAS



atividades estimulam a criança integralmente, pois envolvem a discriminação auditiva de sons, o desenvolvimento rítmico, a liberação da imaginação, a exploração das possibilidades de movimentação do corpo, e a sensibilização musical.

São indiscutíveis os seus benefícios no processo de alfabetização, por desenvolverem não só a psicomotricidade, como a capacidade de discriminar sons com clareza, fator importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

As atividades de expressão corporal consistem em propiciar às crianças oportunidades para que possam, lúdica e livremente, movimentar o corpo, usando-o como forma de comunicação. Essas atividades também podem ser inseridas no contexto da Psicomotricidade na medida em que desenvolvem os aspectos referentes ao conhecimento e controle do corpo, bem como do controle do corpo associado ao ritmo.

Ao lado da expressão corporal, que tem como núcleo o favorecimento das qualidades físicas e físico-expressivas da criança, há que considerar o grupo de atividades de recreação: brincadeiras, jogos, atividades em aparelhos recreativos, gincanas, etc. que, devido ao caráter da liberdade e espontaneidade, propiciam-lhe momentos agradáveis de lazer e satisfação. Representam, ainda, a maneira da criança interiorizar, através do movimento, uma situação já aprendida verbalmente. Os movimentos físicos influenciam positivamente a aprendizagem da leitura e, principalmente, da escrita. Na passagem do nível concreto de aprendizagem para o nível simbólico, a linguagem corporal constitui-se em excelente mediadora.

No âmbito das atividades artísticas, a dramatização pode ser considerada como a atividade aglutinadora de todas as expressões - a musical, a corporal e a plástica. Todas as formas de dramatização favorecem a interação da criança com o meio, no qual ela projeta sua compreensão do mundo e suas emoções. A representação lúdica que faz da realidade - de objetos e pessoas; de estados e qualidades; de acontecimentos e relações - permite ao adulto conhecer seu interior,

os conflitos que experimenta e o quanto amadureceu.

Atribui-se, ainda, à dramatização, um papel importantíssimo no desenvolvimento cognitivo, como provocadora de comportamentos que se estendem e se reforçam pela linguagem, favorecendo a análise e a organização de experiências, o que é necessário para melhorar a compreensão do mundo.

Compete ao professor promover situações que favoreçam a integração das linguagens expressivas, em formas gradativamente mais complexas e elaboradas, em consonância com as etapas de desenvolvimento infantil.

4 - DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL

A pouca idade das crianças que freqüentam as primeiras séries do primeiro grau e que apresentam dificuldades de aprendizagem, não representa um escudo protetor ao seu sentimento acerca das agressões que sofrem, oriundas do meio. Muitos se equivocam pensando que aos 8 ou 9 anos de idade cronológica o indivíduo não entende o significado de experiências pouco favoráveis ou que rapidamente esquece as frustrações sofridas. Talvez, é certo, desconheça a relação entre as causas e os efeitos de seu fracasso escolar mas, certamente, vivência, com sofrimento, a "sua" diferença, e que tanto incomoda os adultos. Por isso, crianças que "fracassam" reagem defensivamente, seja com comportamentos hostis e agressivos em relação aos outros, seja isolando-se num mundo à parte. É importante ter consciência dos sentimentos controvertidos que esses alunos experimentam, para que se possa entendê-los e ajudá-los. Por isso, os professores da sala de APE devem conhecer, valorizar e respeitar alguns pressupostos básicos, considerados como ideais para o manejo com esse grupo:

1 - Todo ser humano precisa de aceitação

O círculo vicioso decorrente da dificuldade de aprendizagem que gera dolorosos sentimentos de incapacidade e de rejeição - cau-

sas de mais dificuldades - é a base da profunda frustração vivenciada pelo aluno que "não aprende", e que não pode se superar, sozinho.

Uma vez mais, a mediação dos adultos e as adaptações no meio ambiente são indispensáveis para evitar que este círculo vicioso se estabeleça, definitivamente, com efeitos cumulativamente perversos.

Para interromper a experiência de rejeição, recomendam-se atitudes de aceitação, o que não significa permissividade ou condescendência. Ao contrário, faz-se necessário aliar firmeza com brandura, por parte de pais e professores, para evidenciar à criança que se tem confiança em suas potencialidades. Pouco auxiliam as situações de cobranças, principalmente quando carregadas de censura. Se a criança fracassa, é injusto atribuir-lhe a responsabilidade total.

2 - A redução da ansiedade é indispensável **para a** superação de dificuldades

A ansiedade, seja a que contribui para o transtorno de aprendizagem em si, seja a que decorre da superposição de fatores adversos, é muito comum nessas crianças. Suas freqüentes experiências frustrantes, sublinhadas por críticas e comentários pejorativos, apenas servem para aumentar os sentimentos de inferioridade e de rejeição, reforçando-lhes a auto-estima negativa. A constante e desfavorável comparação com crianças ditas normais, aumenta a ansiedade que, por seu turno, gera mais "respostas" inadequadas às expectativas de todos e da própria criança.

Cabe aos adultos, em especial ao professor da sala de apoio pedagógico específico, reduzir as situações que gerem ansiedade. Em contaposição, é desejável criar estímulos que permitam às crianças reagir sem tensões, vivendo mais relaxadas e com maior chance de sucesso. Competições como rotina didático-metodológica, comparações e críticas perjurativas são muito prejudiciais e devem ser evitadas.

3 - As experiências favoráveis estimulam a vontade de prosseguir em busca da auto-realização

À medida que a criança pode experimentar situações de êxito, desenvolve auto-imagem positiva. Para tanto, além de sua aceitação e da redução da ansiedade, a sala de APE deve favorecer-lhe os "acertos". Se o facilitador organizar exercícios estimulantes e com dificuldades dosadas e progressivas, o aluno acerta com mais frequência e vai se sentindo mais seguro e capaz.

Às vezes, é necessário induzir uma certa regressão, isto é, recapitular etapas que a criança já superou e que são reapresentadas com novas "roupagens", sem esquecermos os interesses compatíveis com sua idade cronológica.

O que se pretende, estimulando experiências favoráveis, é desenvolver um auto-conceito mais positivo, menos denegrado e que motive o aluno a superar suas limitações, com alegria.

Compatibilização com o Atendimento Regular

IV - COMPAT. COM O ATENDIMENTO REGULAR



A sala de apoio pedagógico específico complementa o trabalho educacional desenvolvido na sala de aula do ensino regular com crianças das séries iniciais. Embora não seja reforço escolar, as atividades devem estar compatibilizadas com a programação desenvolvida pelo aluno na seriação e turma que frequenta, na escola de primeiro grau. Há alguns aspectos de suma importância para a adequada compatibilização:

Encaminhamento

Sugere-se que ocorra o mais cedo possível, em relação ao início do ano letivo. Para tanto, recomenda-se que os professores das primeiras séries do ensino regular usem, como rotina, procedimentos de avaliação do desenvolvimento global de seus alunos. O ideal é que, a partir do segundo bimestre, sejam todos observados para que se identifiquem, preventivamente, os que apresentam dificuldades no processo evolutivo, com reflexos na aprendizagem. Se não houver condições de registrar as observações acerca de todos os alunos, que se façam, pelo menos, com aqueles que têm história de fracasso escolar e dos que estão, visivelmente, apresentando dificuldades em acompanhar o processo ensino-aprendizagem.

O instrumento de avaliação pode ser construído pela equipe pedagógica da escola, sugerindo-se que contenha itens relativos ao desenvolvimento, nos aspectos sensoriais, intelectuais, de socialização afetivo-emocionais, dentre outros. A análise dos dados registrados pelo professor deve ser de natureza qualitativa.

É na reunião da equipe pedagógica da escola que se decide acerca do encaminhamento do aluno para o APE (sem desligá-lo de sua turma do ensino regular), de acordo com as seguintes recomendações:

Horário

Deve ser diferente daquele que o aluno frequenta no ensino regular. Se ele está matriculado no turno da manhã, deve ser atendido

no apoio pedagógico específico à tarde, e vice-versa;

Frequência

Deve ser de acordo com a necessidade da criança (em torno de 2 ou 3 vezes por semana);

Número de alunos por turma

Deve ser variável, de acordo com as características e necessidades pessoais dos que precisam do APE, podendo ser individual, ou em grupos de até 5 crianças;

Tempo de duração do atendimento especializado

Deve ser em torno de 6 horas por semana, ou a critério da equipe pedagógica da escola;

Programação do atendimento

É individualizada, organizada a partir das observações da professora e da orientação dada ao caso, na reunião da equipe pedagógica da escola;

Transferência de aprendizagem

É importante lembrar que transferência de aprendizagem não significa repetição, de memória, do que já foi aprendido e sim a utilização adequada, em outras situações, de aprendizagem anterior. Os conhecimentos e habilidades adquiridos na sala de apoio pedagógico específico, espera-se, serão transferidos, dinâmica e espontaneamente, para as situações de ensino da sala de aula comum;

Acompanhamento do progresso do aluno

Deve ser atividade rotineira, não só do professor da sala de apoio pedagógico específico, como do professor da turma do ensino regular. O acompanhamento, além do registro, por escrito, de dados decorrentes de observação, deve incluir, também, reuniões (no mínimo mensais) de ambos os facilitadores da aprendizagem, com a equipe pedagógica da escola.

Participação da família

Deve ser entendida como de extrema necessidade, até como direito dos pais de serem informados da programação desenvolvida com os filhos e da melhor forma de ajudá-los, em casa. Sugerem-se encontros freqüentes com a família dos alunos do APE, podendo-se incluir, algumas vezes, os irmãos. A rigor, deve-se programar e sistematizar encontros, sejam com o professor da turma comum, com o da sala de apoio, ou com ambos, visando a informar e esclarecer como a família pode colaborar para o desenvolvimento global da criança que apresenta o problema. Tratam-se de sessões de orientação aos pais e aos irmãos, a serem planejadas, caso a caso, e de acordo com a necessidade.

Trabalhos nesse sentido e já realizados em escolas da rede oficial de ensino, evidenciam a importância de se promoverem reuniões com grupos de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Além do mútuo apoio, trocam-se experiências que são muito significativas e que servem como aprendizado da maneira de lidar com os filhos. Embora não tenham cunho terapêutico, facilitam a catarse e concorrem para melhorar a aceitação da problemática apresentada pela criança.

Conclusão

V - CONCLUSÃO

As linhas programáticas contidas neste documento representam, apenas, algumas diretrizes para orientar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no APE. Trata-se de mais uma alternativa para enfrentar o fantasma do fracasso escolar de centenas de nossos alunos.

Cumpre, ao concluir, enfatizar alguns pontos da maior importância:

I - a proposta de implantação da sala de apoio pedagógico específico no ensino regular, representa coerência com o princípio da **NÃO SEGREGAÇÃO** de alunos com dificuldades de aprendizagem que, erroneamente, têm sido encaminhados para classes especiais, sendo discriminados e marginalizados, como se fossem portadores de deficiência mental; II - as atividades da sala de apoio pedagógico específico não devem ser confundidas com aquelas desenvolvidas nas classes da educação especial. São atividades que objetivam capacitar os alunos que não são portadores de deficiências ou de condutas típicas, para a aprendizagem acadêmica, favorecendo-lhes o progresso escolar;

III - os alunos com dificuldades de aprendizagem **NÃO SÃO RESPONSÁVEIS PELOS SEUS TRANSTORNOS**. O fracasso escolar é indicador de inúmeros problemas, incluindo-se aqueles relativos ao sistema escolar como um todo, à atuação dos professores, às condições ambientais em que se processa o ensino-aprendizagem, dentre outros;

IV - as atividades devem **ENVOLVER, NECESSARIAMENTE**: a **ESCOLA**, entendida como comunidade educativa e a **FAMÍLIA** da criança; V - a avaliação do progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não se limita à análise de seu desem-

penho acadêmico. Inclui avaliação de tudo o que a escola lhe oferece, com ênfase nas ATITUDES DOS ADULTOS que com eles convivem, em particular seus pais, professores, diretores e outras pessoas que trabalham na escola;

- VI - professores, orientadores pedagógicos e educacionais devem, permanentemente, avaliar suas propostas de trabalho, a atualização de seus conhecimentos e a qualidade de seu desempenho, e
- VII - por se tratar de PROPOSTA EXPERIMENTAL, o APE deve ser rigorosamente planejado, preferencialmente em parceria com Universidades, constituindo-se em projeto de pesquisa da maior importância, porque de cunho interdisciplinar.

- BERLYNE, D.E.** *Attention as a problem in behavior theory*. New York: Appleton-Century Crofts, 1971
- BRETAS, S.M.** *Revista Pedagógica* 58 (Julho/Agosto): 26-28. Belo Horizonte: 1992
- CHAZAUD, J.** *Introdução à Psicomotricidade*. São Paulo: Ed. Manole, 1979
- COELHO, M.T. & JOSÉ, E.A.** *Problemas de Aprendizagem*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 1993
- CONDEMARIN, M.; CHADWICK, M. & MILÍCIA, N.** *Maturidade Escolar*. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 1986
- DAMASCENO, L.G.** *Natação, Psicomotricidade e Desenvolvimento*. Brasília (DF): Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1992
- DROUET, R.C.R.** *Distúrbios da Aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1990
- DE MEUR, A. & STAES, L.** *Psicomotricidade. Educação e Reeducação*. São Paulo: Ed. Manole Ltda., 1989
- FERREIRA, B.W.** et alii. *Psicologia Pedagógica*. 4ª ed. Porto Alegre, 1985
- FERREIRO, E.** *Com Todas as Letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. & TANNENBAUM, A.** *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. England: Freund Publishing House Ltda, 1991
- FRANCHI, E.P.** *Pedagogia da Alfabetização. Da Oralidade à Escrita*. São Paulo: Cortez Editora, 1988
- GOLBERT, CS.** *A Evolução Psicolinguística e suas Implicações na Alfabetização*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1988
- HERREN, H. & HERREN, M.P.** *Estimulação Psicomotora Precoce*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1989
- JOHNSON, J. & MYKLEBUST, R.** *Distúrbios de Aprendizagem. Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Ed. EDUSP, 1983
- LANDIVAR, J.G.** *Como programarem Educação Especial*. São Paulo: Ed. Manole Dois, 1990

- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B.** *A Simbologia do Movimento*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1988
- LEITE, D.L.** *Psicologia Diferencial*. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1986
- LE BOULCH, J.** *O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1988
- LE BOULCH, J.** *Educação Psicomotora*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1988
- LURIA, A.R.** *Desenvolvimento Cognitivo*. Tradução de Fernando L. Gurgueira. São Paulo: ícone, 1990
- LUZURIAGA, L.** *Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969
- MANIS, M.** *Percepção*. São Paulo: Herder, 1973
- MORAIS, A.M.P.** *Distúrbios de Aprendizagem. Uma Abordagem Psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 1986
- NASCIMENTO, L.S. & MACHADO, M.T. de C.** *Psicomotricidade e Aprendizagem*. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 1986
- NICOLAU, M.X.M. & MAURO, M.A.F.** *Alfabetizando com Sucesso*. São Paulo: E.P.U., 1986
- NOVAES, M.H.** *Psicologia Escolar*. Petrópolis: Vozes, 1970
- PENA, A.C** *Introdução à Psicologia Cognitiva*. São Paulo: E.P.U., 1984
- PICQ, L. & VAYER, P.** *Educação Psicomotora e Retardo Mental*. São Paulo: Ed. Manole Ltda., 1988
- Proposta Curricular para Alunos Deficientes Mentais Treináveis*. Brasília (DF): GDF - SEC - FEDF - DEX, 1981
- ROSS, A.O.** *Aspectos Psicológicos dos Distúrbios da Aprendizagem e Dificuldades na Leitura*. São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil, 1979
- ROSSEL, G.** *Manual de Educación Psicomotriz*. Barcelona: Toray-Masson, S.A., 1971
- SANTOS, G.B. & SIMÃO, S.P.** *Processo de Alfabetização*. São Paulo: Ed. Ática, 1987
- VALLET, R.E.** *Tratamento de Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: E.P.U., EDUSP, 1977
- VAYER, P.** *O Diálogo Corporal. A Ação Educativa para a Criança de 2 a 5 anos*. São Paulo: Ed. Manole Ltda., 1989

PRODUÇÃO EDITORIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com o objetivo de expandir a oferta da educação especial no Brasil, bem como dar estímulo às inovações pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento, a Secretaria de Educação Especial/MEC, está divulgando textos e informações para atualizar e orientar a prática pedagógica do sistema educacional. Para tanto, ela criou uma linha editorial contendo quatro séries: Institucional, Diretrizes, Atualidades Pedagógicas e Legislação, assim especificadas:

SÉRIE INSTITUCIONAL - destinada à publicação de textos oficiais com vistas à divulgação de políticas educacionais e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais.

SÉRIE DIRETRIZES - visa a informar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiros.

SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS - Objetiva a difusão e estímulo às inovações pedagógicas que se apresentam em muitos estados na área de educação especial, a fim de promover o intercâmbio de experiências.

SÉRIE LEGISLAÇÃO - pretende disseminar a evolução dos aspectos legais referentes às pessoas portadoras de necessidades especiais, seus direitos e deveres.



Ministério da Educação e do Desporto
Secretaria de Educação Especial Esplanada
dos Ministérios. Bloco L, 6ª andar 70047-
901 - Brasília-DF

Representação no Brasil
SAS - Quadra 5 • Bloco H - Lote 6
Ed CNPq/IBICT - 9º andar
Caixa Postal 08563
70070-000 Brasília-DF • Brasil