

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE LIBRAS/PORTUGUÊS

**O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (TPAC) E SUA
RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

APARECIDA DE GOIÂNIA
2022

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: **NÚBIA TAVARES DA SILVA**

Matrícula: **20182090080076**

Título do Trabalho: **O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (TPAC) E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
 2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
 3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).
- Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:
- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
- ☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
- ☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i.o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii.obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;

iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Aparecida de Goiânia, 19/03/2023.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

NÚBIA TAVARES DA SILVA

**O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (TPAC) E SUA
RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Cardoso de Oliveira.

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Núbia Tavares da
O transtorno do processamento auditivo central (tpac) e sua relação com o processo de alfabetização e letramento . / Núbia Tavares da Silva. - Aparecida de Goiânia, 2023.
66 f.

Orientador: Dr. Wellington Cardoso de Oliveira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2023..

1. TPAC. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Educação. 5. Audição. 6. Escrita.. I. Título

CDD 372.4

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

TERMO DE APROVAÇÃO

NÚBIA TAVARES DA SILVA

O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (TPAC) E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia como requisito parcial à obtenção do título de **Pedagogo e Licenciatura em Pedagogia Bilingue**, desenvolvido na linha de Educação, Cultura e Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Wellington Cardoso de Oliveira.

Aprovado em 27 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

(assinado eletronicamente)

Dr Wellington Cardoso de Oliveira

(Presidente - orientador)

(assinado eletronicamente)

Dra Alciane Barbosa Macedo Pereira

(Membro Interno)

(assinado eletronicamente)

Dr João Ferreira de Araújo Junior

(Membro Externo)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Joao Ferreira de Araujo Junior, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 03/03/2023 09:18:31.
- **Alciane Barbosa Macedo Pereira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 12/02/2023 19:39:19.
- **Wellington Cardoso de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 10/02/2023 19:46:03.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:



Código Verificador: 373070

Código de Autenticação: fbe4a4c0e0

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755 (62) 3507-5959 (ramal: 5959)



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

DADOS GERAIS DO TCC	
Curso	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue
Título	O Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e Sua Relação Com o Processo de Alfabetização e Letramento
Linha de Pesquisa	Educação, Cultura e Sociedade
Estudantes	Núbia Tavares da Silva
Orientador (a)	Dr Wellington Cardoso de Oliveira
Data da defesa	27/01/2023
Local da defesa	Câmpus Aparecida de Goiânia, Auditório C
Horário da defesa	17h:30min

COMPOSIÇÃO DA MÉDIA FINAL DO TCC (escala: 0,0 – 10,0)	
Avaliação da Banca Examinadora	$M = 10,0 + \underline{10,0} + \underline{10,0}$
AVALIAÇÃO DO TCC	
MF - MÉDIA FINAL	10,00
Tendo por base a avaliação e média final obtida do TCC, a banca examinadora julga o TCC como:	
☒ APROVADO SEM RESTRIÇÕES (MF $\geq$ 6,0). ☐ APROVADO COM RESTRIÇÕES (MF $\geq$ 6,0) e apresenta indicações de correções a seguir. ☐ REPROVADO (MF $<$ 6,0) e apresenta justificativa a seguir.	
Justificativa e/ou descrição das indicações de correções:	

Cientes da presente avaliação, assinam a seguir:

Orientadora(o): Wellington Cardoso de Oliveira

(assinado eletronicamente)

Nome Orientadora(o)

Examinadora(o) 1: Alciane Barbosa Macedo Pereira

(assinado eletronicamente)

Nome Examinadora(o)

Examinador 2: João Ferreira de Araújo Junior

(assinado eletronicamente)

Nome Examinadora(o)

De acordo com o artigo 23 da Resolução nº 28 de 11 de agosto de 2014, que dispõe sobre o Regulamento dos TCC dos cursos de graduação do IFG, deve-se ainda durante o ato de defesa:

"§ 2º Em caso de **aprovação sem restrições**, no ato da defesa, o termo de aprovação será assinado pelo orientador e pelos demais membros da banca de avaliação do TCC.

§ 3º Em caso de **aprovação com indicação de correções**, o termo de aprovação será assinado apenas pelos dois membros convidados para compor a banca, ficando a assinatura do orientador condicionada à conclusão adequada das correções sugeridas, que deverá ocorrer no prazo máximo de 30 dias." (grifo nosso)

Dessa forma, caso o TCC seja **APROVADO COM RESTRIÇÕES**, o(s) estudante(s) se compromete(m) a realizar as correções indicadas pelos membros da banca examinadora, bem como o(a) orientador(a) se compromete a verificar se alterações foram devidamente realizadas.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Alciane Barbosa Macedo Pereira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 12/02/2023 19:39:46.
- **João Ferreira de Araújo Junior, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 10/02/2023 10:18:15.
- **Wellington Cardoso de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 08/02/2023 22:26:40.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 06/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 370841

Código de Autenticação: d1e54d93be



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Wagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO,
CEP 74968-755
(62) 3507-5959 (ramal: 5959)

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida, que sem opções, se submeteram a um processo de graduação sem diploma. Andressa e Victor, este trabalho, assim como minha vida, é para e por vocês!

AGRADECIMENTOS

À Sofia, minha mãe, pelo incentivo e apoio, pela compreensão e paciência, e principalmente, pelos momentos que criaram as histórias que eu conto, pois sem eles, não haveria a alegria que as memórias me proporcionam.

Ao Professor Dr. Wellington, meu orientador, pela paciência, incentivo, por não me deixar desistir quando parecia que não conseguiria concluir este trabalho, por me guiar com competência até o fim da construção desta pesquisa.

À Professora Waléria, por me atender aos domingos e feriados, às duas horas da manhã e em todos os momentos que o desespero me consumiu, ou em que eu não sabia o que fazer, obrigada Waléria por ser incrível.

A todos os professores pelo tempo dedicado em suas aulas, por transmitir seus conhecimentos e esclarecer nossas dúvidas, por com sabedoria indicar o caminho certo a seguirmos e, principalmente, por me aturarem.

Ao Victor Emanuel, meu filho, por me inquietar e me fazer desejar conhecer mais sobre o seu mundo.

À Andressa Iasmim, minha filha, por me salvar toda vez que o seu irmão estava para me enlouquecer e eu precisava escrever este trabalho.

Às pessoas que contribuíram de forma direta e indireta com esta monografia.

RESUMO

Este trabalho foi realizado na forma de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, sob a forma de um estudo bibliográfico, que teve como objetivo responder a curiosidade da pesquisadora pelo conhecimento sobre o que é o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e investigar a sua possível relação com o processo de alfabetização e letramento. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas pesquisas bibliográficas junto aos principais autores da TPAC e da área da alfabetização e letramento. Stampa (2015), assim como Pereira (2018), Silva, Duhart e Pereira (2019) construíram o caminho para entender a TPAC como e quando ocorre. Os escritos de Emília Ferreiro (2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Magda Soares (2020), Franco e Martins (2021) e Mendonça e Mendonça (2011) auxiliaram o entendimento sobre o processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: TPAC. Alfabetização. Letramento. Educação. Audição. Escrita.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	133
CAPÍTULO I	188
1. O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL	188
1.1. A AUDIÇÃO E A COMUNICAÇÃO	188
1.2. O PROCESSAMENTO DOS SONS PELO SISTEMA AUDITIVO	22
1.3. O PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL	25
1.4. O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL	28
CAPÍTULO II	37
2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	37
2.1. ALFABETIZAÇÃO: DISCUTINDO O CONCEITO	37
2.2. ENTENDENDO O CONCEITO DE LETRAMENTO	37
2.3 LINGUAGEM ESCRITA E FALADA NA APRENDIZAGEM	43
2.4. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	47
2.5. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TPAC	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

INTRODUÇÃO

Esta monografia, de título “O transtorno do processamento auditivo central (TPAC) e sua relação com o processo de alfabetização e letramento”, tem como objetivo geral verificar a relação entre o referido transtorno e o processo de alfabetização e letramento.

Sabendo da dificuldade de compreensão geralmente encontradas nas crianças que tem o transtorno, e diante das dificuldades trazidas pelo TPAC na memorização, compreensão, atenção e consequente comunicação entre professor e aluno, ainda a falta de conhecimento do transtorno pelos profissionais da educação e até mesmo da saúde, esta pesquisa se guiou diante da seguinte questão: **Quais as dificuldades enfrentadas por crianças com TPAC no processo de alfabetização e letramento?**

Em relação à metodologia utilizada, o nível de pesquisa possui característica exploratória, pois seu objetivo é proporcionar maior compreensão do fenômeno que está sendo investigado, permitindo assim, o delineamento do problema de forma mais precisa (ACEVEDO; NOHARA, 2013).

Quanto ao delineamento da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na busca de estudos que ajudassem na compreensão dos fenômenos analisados. Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois foi o tipo de pesquisa julgado mais adequado para que fosse possível determinar as razões dos fenômenos estudados.

A proposta inicial desta pesquisa era utilizar o estudo de caso acompanhando um indivíduo com o TPAC, em processo de alfabetização, no seu ambiente escolar, para assim verificar se esse transtorno interferia no processo de alfabetização e letramento. No entanto, diante do pouco tempo disponível para a realização do processo de um estudo de caso e a necessidade de conclusão deste trabalho, optou-se pela mudança na estrutura do trabalho.

Como meio de obtenção de dados, para conseguir uma resposta à questão formulada a partir da pesquisa, recorreu-se ao método bibliográfico. O método utilizado se deu por meio da análise das obras de diferentes autores feita por meio de pesquisas em referenciais bibliográficos revisados e de considerável relevância, com dados atualizados que fomentam de forma estruturada a indagação.

A escolha pelo tema “Transtorno do Processamento Auditivo Central TPAC e o processo de alfabetização e letramento” tem motivação pessoal. O interesse em pesquisar o tema surgiu com o diagnóstico recebido pelo filho da realizadora deste trabalho. Esse transtorno ainda é pouco conhecido e notam-se dificuldades para entendermos do que se trata e como isso afeta a vida das crianças que possuem essa característica.

Com o resultado em mãos, esse que foi pedido pelo otorrinolaringologista que já acompanhava a criança junto com vários especialistas que tentavam identificar porque uma criança com convívio social adequado, audição preservada, estímulos e acompanhamentos adequados, continuava com dificuldade em desenvolver a fala, leitura e escrita, buscou-se respostas junto ao neuropediatra que o acompanhava a época.

As suspeitas de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), de Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) foram desconsideradas com a confirmação do TPAC, e com o laudo médico em mãos a pesquisadora foi à escola, onde se notou que a professora não sabia o que era, assim como a pediatra, a psicóloga que o acompanhava e até mesmo a fonoaudióloga das terapias de fala, tinha suas dúvidas quanto ao que era o transtorno.

Durante seu processo de alfabetização, entendendo da sua dificuldade, depois de pesquisar sobre o assunto, e percebendo que não havia a evolução conforme o esperado, mesmo com toda a assistência até então ofertada pelos profissionais que o acompanhavam, surgiu a dúvida se a compreensão dos sons, que na TPAC pode estar comprometida em vários níveis, tendo em vista que o processo de alfabetização ao qual estávamos acostumados era o que levava a compreensão do sons das sílabas para a codificação no papel, ou a decodificação dos símbolos para que assim ocorresse a leitura, como uma criança que tem essa

dificuldade, a TPAC, pode ser alfabetizada nesse método, dentro de uma sala de aula, por profissionais que não sabem o que significa mesmo com um laudo.

Em busca de conhecimento notou-se a falta de material que auxiliasse mães de crianças com o mesmo problema. Sendo assim, indagou-se que as professoras regentes da sala de aula e professoras de apoio deveriam entender porque crianças nessa situação (que não é surda) às vezes não ouvem, não entendem ou entendem de forma errada o que é ensinado.

Dessa forma, a pesquisadora optou por fazer o curso de graduação em Pedagogia e a escolha do tema deste trabalho veio antes mesmo de escolher o curso, já que foi verificada essa necessidade latente na sociedade. Essa grande falta de informação, fez recorrer-se àqueles que ofereciam o “bote salva-vidas”, que é o conhecimento.

Então assim, a pesquisadora ingressou no curso de pedagogia bilíngue a fim de sanar a curiosidade sobre a dificuldade que a inquietava. O processo de alfabetização de seu filho, uma criança com TPAC, e transtorno do espectro autista (TEA). Já no curso, como futura pedagoga bilíngue, pensando em como alfabetizar uma criança dentro dessa situação vivida pela pesquisadora como mãe, dedicou-se a entender como ocorre o processo de alfabetização, a pesquisadora foi apresentada ao letramento e ingressou no Projeto de Pesquisa Residência Pedagogia com Subprojeto “Pedagogia Alfabetização”.

Durante o curso encontrou dificuldades, já que é muito difícil escrever e entender algo sem que se tenha um guia concreto. Contudo, a pesquisadora pôde se lembrar da relevância social necessária a todos os cidadãos, tema apresentado por uma professora do curso em sala de aula. Muitas dúvidas já foram caladas por não ter tido quem se importasse em respondê-las. Pesquisar ou somente analisar. Outra passagem relevante, foi a fala de outra professora, ao dizer que diante do conhecimento devemos nos responsabilizar socialmente.

Nesse processo, algumas questões foram constituídas: O que a pesquisadora, futura pedagoga, estava fazendo diante da indagação que não era só dela? E como ela poderia, sendo alguém que busca o conhecimento sobre algo, não compartilhar o conhecimento adquirido com quem tenha o mesmo interesse?

Assim, mesmo diante da dificuldade de encontrar material que subsidiou essa pesquisa na área educacional, a pesquisadora resolveu enfrentar e seguir com o desafio, tentando romper a barreira inicial da falta de conteúdo e material de pesquisa específico sobre o TPAC e o processo de alfabetização na perspectiva do educador, bem como suas próprias limitações.

Já no curso de Pedagogia Bilíngue, onde a formação é pensada numa perspectiva inclusiva, ao observar os indivíduos surdos e suas necessidades educacionais, impressiona o fato de que é grande a quantidade de discussões que ainda relacionam a alfabetização desses sujeitos com a consciência fonológica. Se esses, que são o centro dos esforços educacionais uma vez que esse curso é pensado para eles, tem suas necessidades preteridas diante da audição, uma criança que é ouvinte, mas que não se encaixa no padrão das demais em sua condição, tão pouco é pensada e, portanto, nem existe.

Diante disso, ressalta-se a relevância social deste trabalho, visto que a criança com o transtorno do processamento auditivo central é excluída da discussão sobre alfabetização e letramento, suas dificuldades são desconhecidas e por vezes, quando abordada, são perspectivas que não atendem suas reais necessidades.

Ainda existem poucos estudos sobre essa dificuldade na área da educação, principalmente no que tange aos métodos educacionais para a alfabetização desses alunos, sobre como ocorre seu processo de ensino e aprendizagem e também sobre os estudos que se encontram na área da psicologia ou fonoaudiologia.

Estamos em constantes discussões sobre políticas educacionais, principalmente com as trocas de governo. Devemos sempre estar atentos àquilo que é proposto pelos governantes no poder como solução para a educação, principalmente da população mais vulnerável, como é o caso dos alunos com esse transtorno.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho poderá contribuir futuramente com pesquisa acerca do tema, considerando que agora que vêm se construindo discussões acerca desses problemas. A pesquisa também poderá levar os interessados a uma nova perspectiva sobre a alfabetização não só vista pelo seu

viés auditivo, mas também na construção da consciência fonológica, já que para isso há necessidade de vias auditivas preservadas em todos os seus aspectos.

A relevância deste trabalho se materializa na contribuição da discussão sobre vincular a alfabetização do sujeito com suas reais necessidades acadêmicas sem se prender ao que já é conhecido e fácil, às vezes o caminho é desconhecido e difícil e por isso é necessário construir vias para que esse seja percorrido e transpassado. É necessário criar-se novas rotas para superação dos obstáculos por meio do que não está à vista.

Os resultados do estudo bibliográfico que aqui se construiu foram embasados nos estudos sobre a audição e a comunicação e sua relação com o processo educacional. Também discutimos as perspectivas teóricas de alfabetização e letramento, o processo de aquisição do código alfabético pela criança e os métodos de ensino de leitura e escrita. Diversos autores fizeram parte do referencial teórico analisado neste estudo, e visando a melhor apresentação desta pesquisa, este Trabalho de Conclusão de Curso foi organizado em dois capítulos.

O primeiro capítulo tratará sobre o transtorno do processamento auditivo central, tentando discorrer um pouco sobre o que é o transtorno, como ele ocorre e suas implicações para o sujeito. Permitindo, assim, futuramente uma correlação entre esse e a alfabetização. O segundo capítulo abordará sobre a alfabetização e o letramento sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança, as aprendizagens e as habilidades necessárias para esse processo, tentando assim estabelecer uma relação entre o que hoje é entendido como necessário para se alfabetizar uma criança e as dificuldades do sujeito com necessidades específicas trazidas pela TPAC.

CAPÍTULO I

1. O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL

Este capítulo tem como objetivo abordar o sistema auditivo e o seu funcionamento. Busca-se discorrer sobre o papel da audição na comunicação humana, entender como ocorre o processamento dos sons pelo sistema auditivo, e o que é o processamento auditivo central. Por fim, procura-se compreender no que consiste o transtorno do PAC.

Objetivando compreender o que é o TPAC, uma pesquisa foi feita com base nos estudos de autores que abordam o tema. E assim, numa tentativa de descrevê-lo de forma clara e concisa, e a fim de levar conhecimento sobre o transtorno para aqueles que estão envolvidos na área educacional, este trabalho foi pensado.

Apesar das dificuldades causadas pelo transtorno, esse é ainda bem desconhecido e pouco discutido na literatura, principalmente na área educacional. Surge daí a necessidade de trabalhos que investiguem sobre o tema e sua interferência no processo de aprendizagem.

1.1. A AUDIÇÃO E A COMUNICAÇÃO

A audição é um dos sentidos humanos mais estudados. Na sua ausência, ou quando há problemas no sistema auditivo, o ser humano pode ter dificuldade para a comunicação, a aprendizagem, a interação social e para as demais condições facilitadoras da vida em sociedade.

A comunicação, apesar de não restrita à audição, está diretamente ligada a ela nas sociedades oralizadas, pois esse sentido humano o diferencia das demais espécies de animais e o permite alcançar um maior bem estar individual e social. Por isso, Isaac e Manfredi (2005) defendem que quando há privações sensoriais auditivas há comprometimento da comunicação, já que o sistema de comunicação

humana é baseado nesse sentido. Para além disso, “seu potencial de linguagem receptiva e expressiva, sua alfabetização (leitura e escrita), seu desempenho acadêmico, seu desenvolvimento emocional e social” (ISAAC; MANFREDI, 2005, p. 235) também são prejudicados.

A comunicação humana é variada e não se limita por regras. Ela pode acontecer por um gesto, um olhar, um aceno de mãos ou por um dar de ombros. Apesar disso, a fala e a audição ainda são os meios mais utilizados pela humanidade para a interação (ZORZETTO, 2013).

Concordando com a afirmação anterior, Stampa (2015) ressalta a importância da audição devido à sua essencialidade na comunicação. Já que esse sentido funciona de forma ininterrupta associando-se à capacidade de identificar, discriminar e interpretar sons. Assim como, é importante no processo de aquisição da linguagem verbal.

Para Pereira (2018), a audição é o sentido que mais tem relação com o desenvolvimento linguístico. Logo, o sujeito deve não apenas ouvir, mas conseguir realizar as demais funções auditivas associadas aos sons, como a detecção, o reconhecimento, a diferenciação e a discriminação. Portanto, os sons precisam ser reconhecidos e compreendidos.

Para isso, o aparelho auditivo tem uma estrutura delicada que permite a transformação dos sons. Esse aparelho é responsável pela captação, condução e integração mental desses sons. Quando esses alcançam a área cortical auditiva no lobo temporal do encéfalo, se associam à área de compreensão da fala, o lobo parietal do encéfalo. Nele acontecem processos mentais que levam ao ouvir, ao compreender e ao falar (ZORZETTO, 2013).

Se alguma das funções do aparelho auditivo estiver ausente ou danificada, então esse processo de comunicação humana, que ocorre por meio da audição e da fala, também estará prejudicado. Zorzetto (2013) deixa claro que dois componentes são necessários à audição, um fisiológico e um psicológico. Assim, a elaboração mental, componente psicológico, é uma consequência do estímulo sonoro, componente fisiológico.

Também Stampa (2015) afirma o quão importante é trabalhar e estimular auditivamente os alunos que têm alguma das funções do aparelho auditivo prejudicada. Isso permite que o cérebro crie vias e conexões quando as esperadas não existem e responda adequadamente aos componentes fisiológicos ao qual foi submetido. Assim, ela descreve como é a evolução normal de uma criança diante dos estímulos sonoros do nascimento até a idade dos seis anos da seguinte forma (STAMPA, 2015, p. 22):

Tabela 01 - Desenvolvimento esperado por idade.

Idade	Desenvolvimento esperado
bebê	responde ao som chorando ou com o reflexo de Moro;
2 semanas	presta atenção à voz humana;
1 mês	aquieta-se ao ouvir um som;
2 meses	não se perturba mais, violentamente, com sons fortes; atende, para ou muda de atividade em resposta à voz humana;
4 meses	vira a cabeça à procura de sons e vozes;
6 meses	responde diferentemente aos sons emitidos à sua volta; pode distinguir a fala amiga da fala zangada; demonstra interesse especial pela voz humana e localiza uma campainha que façam soar a seu lado;
8 meses	responde a negativas e a seu nome, imita os sons e a entonação da voz;
9 meses	começa a compreender os sons ouvidos;
15 a 17 meses	entende a expressão “me dá” acompanhada de gestos;
18 meses	mostra partes do corpo: mão, pé, nariz, olhos e cabelo;
2 anos	seleciona objetos pelo nome, em um grupo de vários objetos;
2 anos e 6 meses	seleciona objetos pelo nome, em um grupo de vários objetos;
3 anos	identifica objetos pelo uso;
3 anos e 6 meses	entende os nomes das cores, adjetivos (grande-pequeno) e ordens simples;

4 anos	discrimina sons pela intensidade;
4 a 5 anos e meio	identifica palavras que comecem com o mesmo som;
6 anos	conseguem fazer rimas.

Fonte: Stampa (2015, p. 22).

Corroborando com a afirmação de Zorzeto (2013) e Stampa (2015) afirmam que fatores fisiológicos e psicológicos são essenciais para a formação da audição. Pois para que isso ocorra, é necessário respostas ao estímulo fisiológico recebido. Essas “respostas envolvem correlações com inteligência, memória auditiva, localização e discriminação de sons” (STAMPA, 2015, p. 20) no intuito de obter significados dentro do uso da linguagem para a comunicação.

Os estímulos sonoros recebidos, quando não há qualquer perda auditiva, transformam-se em imagens mentais dando significado a estes sons. Mas para que a imagem tenha forma completa, é necessário que haja integridade na mensagem recebida e que não haja perda auditiva (STAMPA, 2015).

De acordo com Isaac e Manfredi (2005), a perda auditiva ocorre quando a mensagem sonora recebida não é clara. Isso gera incompreensão e redução da “inteligibilidade da mensagem falada a um grau de inadequação para a interpretação apurada ou para a aprendizagem” (ISAAC; MANFREDI, 2005, p. 235). Sendo assim, quando a mensagem não é claramente recebida, há a perda auditiva e ela prejudica o aluno em seu processo de aprendizagem.

O comportamento auditivo inclui todas as reações de sons manifestas por reações motoras, primordialmente. Ele depende tanto de estruturas auditivas centrais e periféricas quanto da integridade biológica e psicológica do indivíduo. Relaciona-se a múltiplos aspectos interpretativos que vão desde as características da voz, a vocalização, o uso de gestos, a qualidade das respostas aos sons, o tipo e a adequação do riso e do choro até a forma de como a criança usa pista visuais ou táteis, sua expressão facial, demonstrando prazer ou desprazer, sua percepção social, além das respostas motoras mediante um estímulo auditivo (STAMPA, 2015, p. 20).

Stampa (2015) ressalta que o educador deve conhecer os estágios de desenvolvimento auditivo da criança e ter noção de como as informações são processadas a fim de conduzir seu aluno no desenvolvimento e estímulos

adequados, já que inicialmente, a criança ouve uma confusão de ruídos e sua audição se aprimora paulatinamente. Nesse processo, é imprescindível a aprimoramento das relações humanas como fundamento para o o desenvolvimento cognitivo infantil.

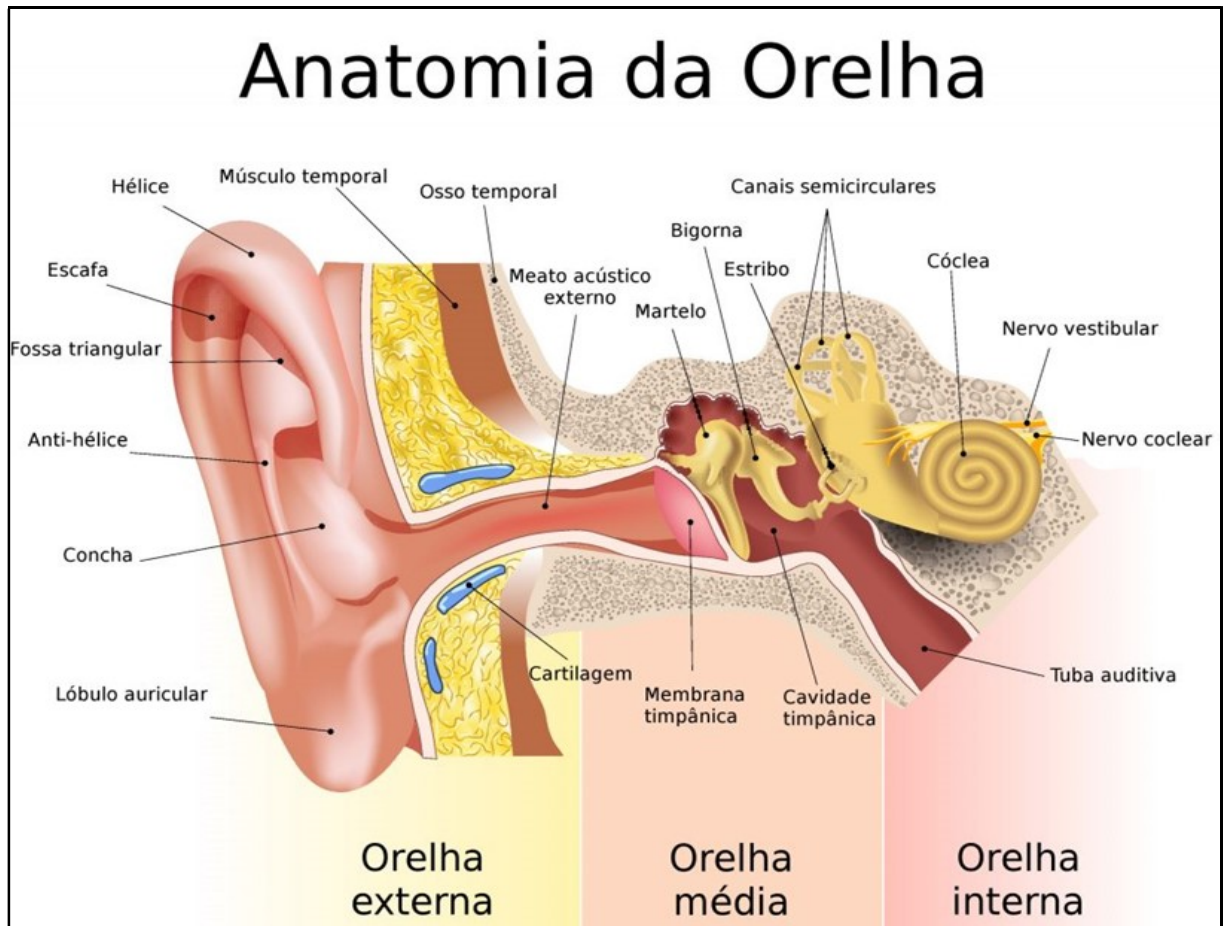
1.2. O PROCESSAMENTO DOS SONS PELO SISTEMA AUDITIVO

O sistema auditivo humano começa a se formar ainda na gestação. Isaac e Manfredi (2005) afirmam que nos quatros meses anteriores ao nascimento, o feto já é capaz de detectar os sons corporais da mãe assim como a voz materna. Mas isso não o torna capaz de ouvir, já que esta capacidade excede a detecção. Ouvir envolve o processo de compreender, o de perceber, o de localizar, o de dar atenção, o de analisar, o de armazenar e o de memorizar as informações sonoras.

A captação dos sons cabe ao sistema auditivo periférico, enquanto as outras funções estão relacionadas ao sistema nervoso central. A perda auditiva pode ser tipificada conforme o segmento onde ocorre. Ela pode ser: (1) perda auditiva condutiva, quando na orelha externa ou média, assim os sons não alcançam a orelha interna; (2) perda auditiva neurosensorial, nessa perda a causa está na cóclea e/ou no nervo coclear; (3) perda auditiva mista, quando há os dois componentes, condutiva e neurosensorial na mesma orelha; e (4) perda auditiva central, essa acontece quando há lesões na via auditiva central (ISAAC; MANFREDI, 2005).

Para entender melhor a perda auditiva, faz-se necessário compreender o percurso dos sons. A orelha humana é um órgão com anatomia complexa e delicada, alojada no osso temporal. Ela é composta pela orelha externa, orelha média e orelha interna, cada uma com características e funções distintas (ZORZETTO, 2013).

Figura 1 – Anatomia da Orelha.



Fonte: <https://www.infoescola.com/anatomia-humana/audicao/>

Segundo Zorzetto (2013), a orelha externa é onde está localizada a orelha (antigamente chamada de pavilhão), essa é a primeira parte da orelha externa e é responsável pela captação, localização da origem dos sons e pelo direcionamento desse ao meato acústico externo (é um canal ou conduto), que por sua vez, se estende da concha da orelha até a membrana do tímpano. Essa última, limita a orelha externa e média.

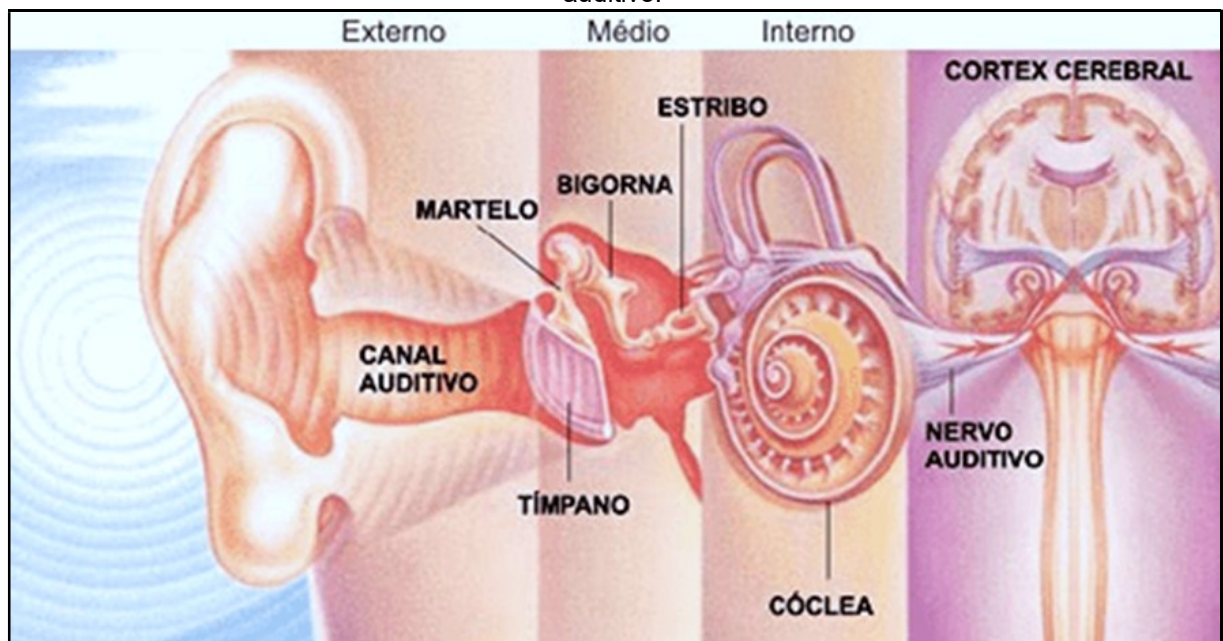
Após a membrana do tímpano, está a orelha média (ouvido médio). Essa parte do sistema auditivo tem três importantes funções: a de transmissão; ampliação dos sons; e a de proteção da orelha interna contra sons intensos, afirma Zorzetto

(2013). Ela é composta por três ossículos: o martelo; a bigorna; e o estribo. Esses três ossículos juntos atuam para transformar as vibrações da energia sonora do meio aéreo para o meio aquoso, que está localizado na orelha interna.

Essa passagem do som de um meio aéreo para um meio líquido, transforma a energia sonora em uma energia mecânica. Zorzetto (2013) diz que por meio do líquido da orelha interna, perilinfa, a energia sonora que então é transformada em mecânica, chega à cóclea, tirando-a do repouso e provocando impulso nervoso em direção ao nervo vestibulo-coclear.

Dentro da orelha interna estão as estruturas responsáveis por transformar a energia sonora mecânica em impulso nervoso e, por meio desse impulso, levar as informações até ao córtex cerebral que, por sua vez, é responsável pela interpretação sonora. Já outra função importante da orelha interna é a relacionada à noção de equilíbrio (ZORZETTO, 2013).

Figura 2 - Estrutura do sistema auditivo.



Fonte: <https://www.clariceabreu.com.br/atuacao/cirurgia-craniomaxilofacial/reconstrucao-de-orelha/>

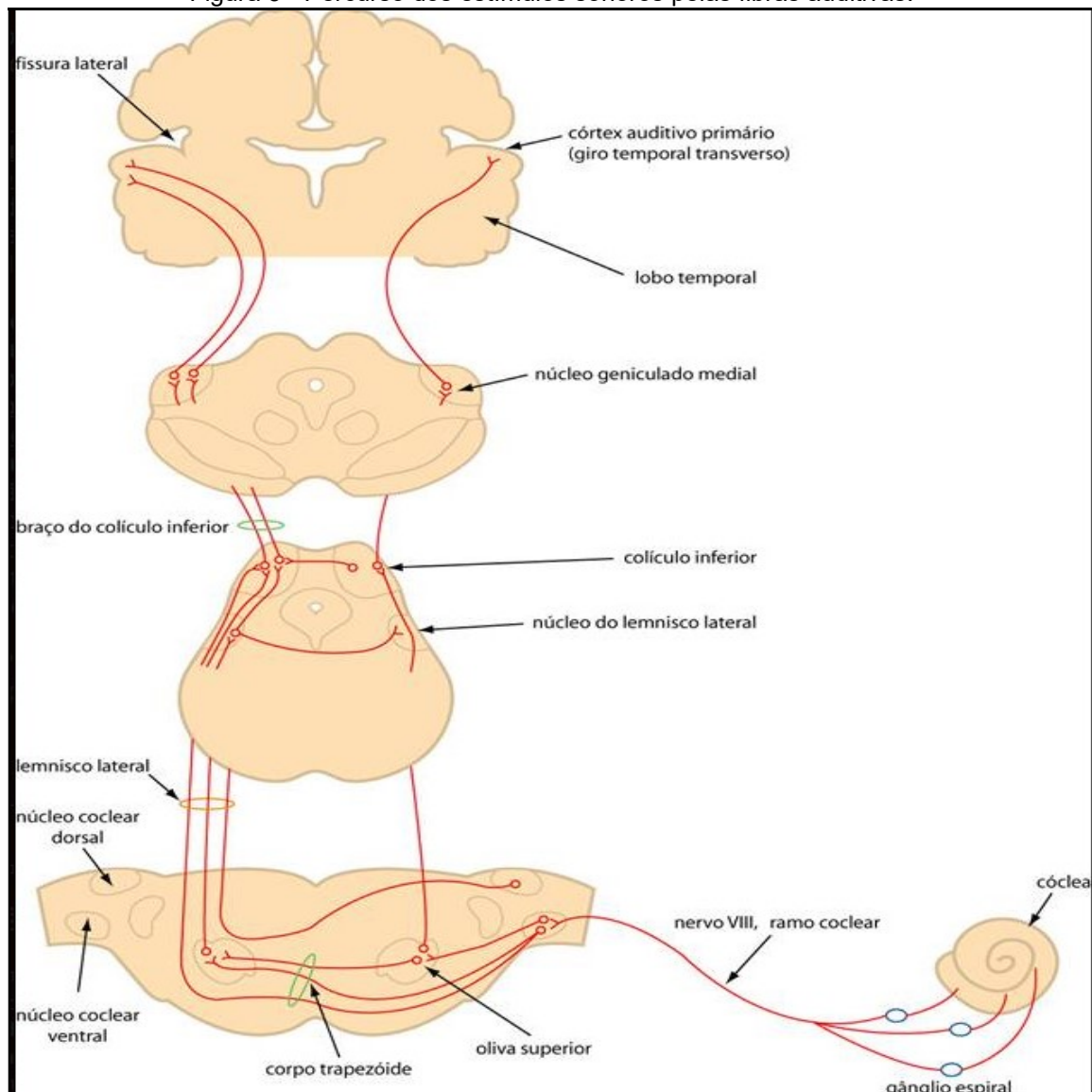
Pereira (2018) diz que o sistema auditivo é composto pelo sistema auditivo periférico e o central, sendo o primeiro dividido em orelha externa, média e interna e nervos auditivos, os quais são responsáveis pela captação dos sons nos ambientes. Já o segundo, é dividido em vias auditivas subcorticais, essas vias são responsáveis

por transmitir os sons por meio de impulsos elétricos-nervosos para os centros corticais auditivos no lobo temporal e, subsequentemente, para outras partes do cérebro onde são interpretados.

1.3. O PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL

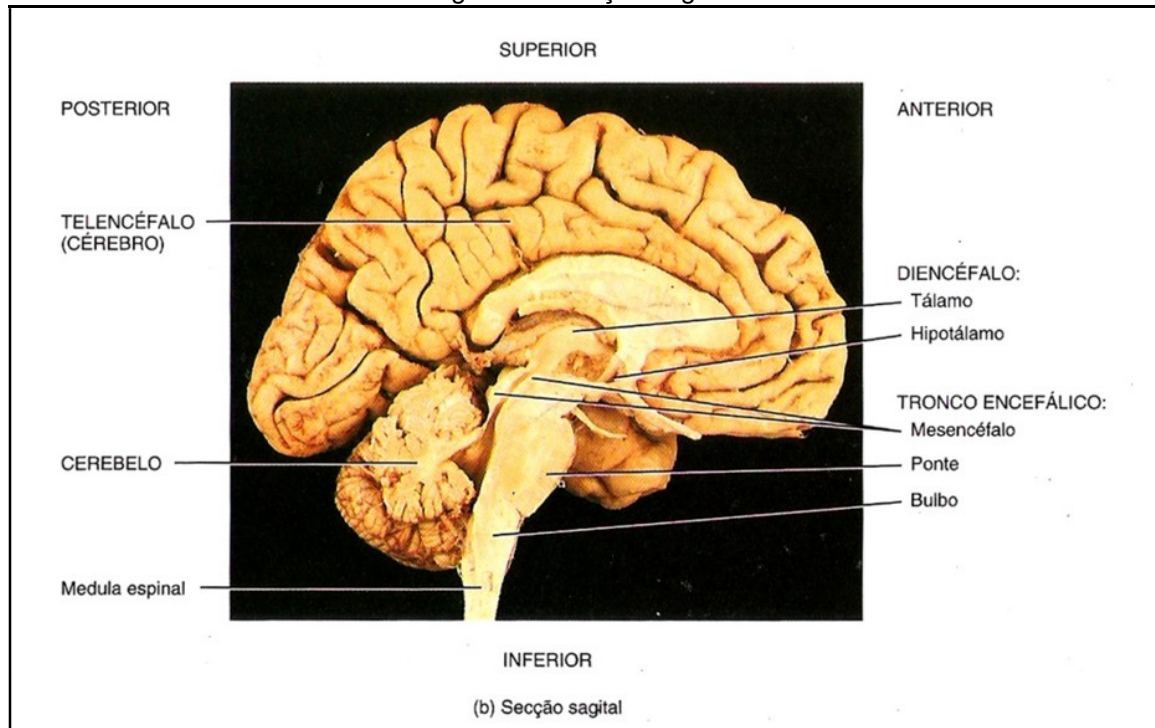
A compreensão sonora ocorre na última etapa do processamento dos sons e é no sistema auditivo central que ela acontece. Os nervos auditivos saem da cóclea e conectam-se com o córtex cerebral. Ali as informações sonoras captadas e transmitidas por todo o sistema auditivo periférico, a orelha externa, média e interna, são interpretadas e significadas (PEREIRA, 2014).

Figura 3 - Percurso dos estímulos sonoros pelas fibras auditivas.



Fonte: http://dradestravet.blogspot.com/2011_10_01_archive.html

Figura 4 – Secção sagital.



Fonte: <http://uenfciencia.blogspot.com/2013/02/estado-vegetativo-e-eutanasia-como-ter.html>.

Saem da cóclea, 3 fibras auditivas responsáveis por conduzir o estímulo sonoro até o tronco cerebral. Essas fibras denominam-se: aferente do nervo coclear, eferentes do feixe olivococlear e fibras simpáticas, ou associativas.

De acordo com Pereira (2014), chegando ao tronco cerebral os estímulos sonoros que passam pelos núcleos cocleares, onde a intensidade do som é analisada, seguem por vários caminhos até que cheguem ao lobo temporal, é aí que ocorrem às percepções dos estímulos, a sua interpretação e a elaboração de uma resposta a esses.

É por meio das fibras aferentes que as informações vão das vias ciliadas ao córtex cerebral, já pelas fibras eferentes ocorrem o controle dos centros superiores sobre os inferiores e sobre o órgão sensorial periférico, essa via é responsável pela inibição de ruído de fundo.

Já no cérebro, que é composto por quatro hemisférios: o lobo frontal, o lobo parietal, o lobo occipital e o lobo temporal. O lobo temporal é o hemisfério responsável pelos estímulos auditivos, pela linguagem compreensiva e pela memória. É nessa área que estão localizadas as partes do córtex cerebral, responsáveis pela detecção da qualidade dos sons, pela associação auditivo linguístico, que analisa e processa as informações auditivas complexas, que permite a compreensão da linguagem falada e do hipocampo, responsável pela emoção e memória (PEREIRA, 2014).

Essas partes comunicam-se permitindo a transmissão das informações ouvidas de um lado para o outro por meio da função binaural. Essa função permite que um som percebido pela orelha direita percorra as estruturas do tronco encefálico ipsilateralmente (lado direito) até o complexo olivar superior seguindo contralateralmente (lado esquerdo) até chegar ao córtex auditivo primário do hemisfério esquerdo, parte responsável pela associação da palavra com seu significado, informação lexical, “pela sintaxe, pelos processos fonológicos e pela produção da fala” (PEREIRA, 2014, p. 19).

Já quando o som é percebido pela orelha esquerda, ele percorre as estruturas do tronco encefálico ipsilateralmente (lado esquerdo), até o complexo olivar superior, seguindo caminho contralateralmente (lado direito), chegando ao córtex auditivo primário do hemisfério direito, esse “responsável pelo reconhecimento de expressões faciais associadas a emoções, habilidades visuais, manutenção da atenção, síntese, sequencialização, matemática e atividades viso-espaciais” (PEREIRA, 2014, p. 20), ou seja, a face não linguística da comunicação. Sendo os dois lados do hemisfério cerebral conectados, em sua maior parte das áreas corticais, pelo corpo caloso.

Pereira (2014) afirma ainda que o processamento auditivo central depende da integridade do sistema auditivo periférico, assim a separação entre esses, é apenas didática. Portanto, para que a interpretação seja alcançada, o som deve percorrer as vias sonoras periféricas que precisam estar preservadas, para que assim seja possível interpretar os estímulos sonoros recebidos no córtex cerebral, que também precisa desempenhar com eficácia toda sua função no percurso sonoro.

Conforme Stampa (2015), processamento auditivo central (PAC) é o termo usado para descrever como o cérebro interpreta as informações recebidas via audição. Selecionando sons em um ambiente ruidoso, diferenciando sons primários de ruídos secundários e ajudando a compreender a fala, mesmo quando a qualidade sonora é ruim.

Assim, o processamento auditivo central ocorre quando as orelhas conseguem concluir a comunicação com o cérebro (PEREIRA, 2018). Esse processamento envolve mais que a compreensão, ele envolve também o processo de captação e análise dos sons, essas capacidades juntas, que formam as habilidades auditivas permitindo a detecção, localização, lateralidade, memorização sonora, atenção, linguagem e outras habilidades sensoriais relacionadas ao sistema auditivo.

[...] Dessa forma, as habilidades auditivas são desenvolvidas a partir de experiências no mundo sonoro e dependem da neuromaturação de estruturas complexas do sistema nervoso central. E, ainda, pode-se verificar o declínio dessas habilidades como resultado do envelhecimento, por volta dos 50 aos 60 anos de idade. Sabe-se que o efeito da neuroplasticidade pode ocorrer em qualquer faixa etária através da reabilitação auditiva. (PEREIRA, 2014, p. 22).

A primeira habilidade desenvolvida pelos ser humano é a de detecção auditiva que ocorre ainda dentro do útero, a partir do nascimento, essa e as demais habilidades, evoluem e tornam-se mais eficientes (PEREIRA, 2014). Esse processo, que inicia logo após o nascimento, atinge a maturação por volta dos 12 aos 13 anos e com a idade há um declínio das habilidades, mas quando há uma dificuldade associada ao processo, as estruturas cerebrais, por não serem organizações rígidas, adaptam-se. Já que apresentam “áreas com capacidade de se associarem, substituírem ou compensarem outras numa dinâmica de inter-relação associativa muito complexa” (PEREIRA, 2014, p. 20).

1.4. O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL

O Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) é uma dificuldade que o sujeito tem em lidar com os sons que chegam ao cérebro por meio da

audição. Nesse transtorno o indivíduo é capaz de detectar “os sons normalmente, mas tem dificuldades em interpretá-los” (PEREIRA, 2018, p. 13), assim, a mensagem pode ser mal compreendida ou até mesmo não interpretada.

Stampa (2015) afirma que o transtorno pode ser causado tanto por prejuízos biológicos, que impõe barreira a interpretações de padrões sonoros, como por privação de experiência em ambientes acústicos adequados. Dessa forma, nota-se que é necessária a atenção aos estímulos proporcionados às crianças nas suas fases de desenvolvimento, e também as suas condições biológicas nem sempre evidentes.

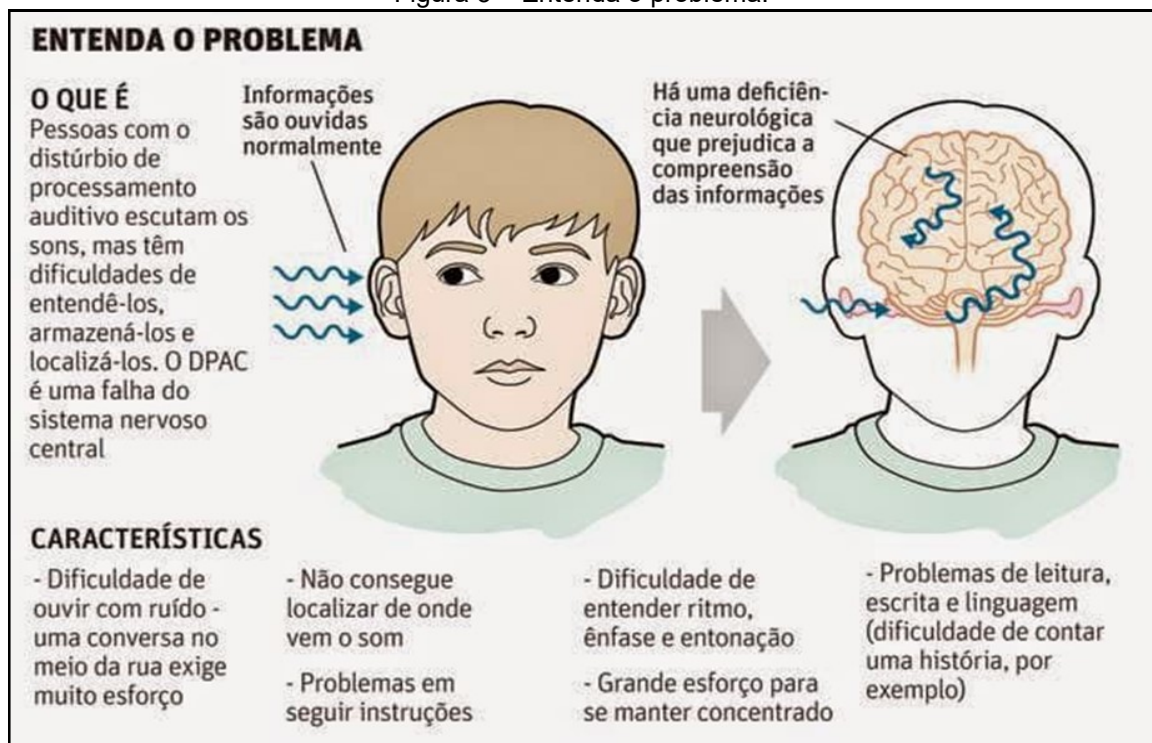
No entanto, Silva, Duhart e Pereira (2019) esclarecem que a dificuldade se restringe à discriminação e reconhecimento dos sons, não sendo, portanto, consideradas como uma perda auditiva. O transtorno afeta a capacidade relacionada às manipulações sonoras, para isso é necessário que o som chegue ao cérebro, estando, portanto, suas vias periféricas preservadas.

A autora alerta para o fato de que crianças com o TPAC, podem ter:

[...] dificuldades no processamento auditivo podem ouvir bem quando o ambiente é silencioso, mas costumam apresentar dificuldades em ambientes ruidosos. Ainda é comum observar déficit na discriminação auditiva de figura-fundo; atenção auditiva pobre; limitações de memória e evocação; habilidade reduzida para informação auditiva em sequência; dificuldade na associação fonema-grafema; e atraso no desenvolvimento da linguagem, não compatível com nível de inteligência e audição periférica que geralmente estão dentro da normalidade. Portanto, a solicitação de uma avaliação audiológica que apresenta resultado normal não encerra a questão, pois podemos obter uma audição “quantitativa” dentro dos padrões de normalidade esperados, mas com nível “qualitativo” deficiente. Podemos então afirmar que as alterações do processamento auditivo precedem às dificuldades de linguagem. Crianças que apresentam dificuldades em processar os estímulos sonoros da fala poderão apresentar dificuldade em segmentar e manipular a estrutura fonológica da linguagem oral e, conseqüentemente, estarão sujeitas a apresentar dificuldades de leitura e escrita (STAMPA, 2015, p. 25).

As crianças com o TPAC, podem ter uma série de dificuldades que vão além da comunicação oral, já que esse, causa uma variedade de sintomas que interfere no processo de leitura e escrita e, prejudica também o aprendizado escolar e adaptação social (PEREIRA, 2018).

Figura 3 – Entenda o problema.



Fonte: <https://audmedaparelhosauditivos.com.br/conheca-o-dpac-disturbio-do-processamento-auditivo-central/>

Pereira (2018) assegura que o indivíduo com TPAC pode apresentar características comportamentais diversas, variando conforme a habilidade auditiva em déficit ou o subtipo em que o transtorno foi classificado. Como referência, Pereira (2018) usa Bellis (2002) e Ferre (1997) para descrever as classificações do TPAC.

Tabela 2 - Subperfil do TPAC.

Subperfil primários do TPAC
Déficit de Decodificação Auditiva
Déficit de Prosódia ou não verbal
Déficit de Integração Auditiva
Subperfil secundário do TPAC
Déficit de Associação Auditivo- Linguístico
Déficit de Organização de Saída/Resposta

Fonte: Pereira (2018, p. 14).

Nem todos os indivíduos com o TPAC apresentam todos os déficits característicos de alguma das habilidades auditivas não desenvolvidas, pensando nisso, Pereira (2014) listou os sintomas associados ao transtorno e como se manifestam nos aspectos: “auditivos, comportamento social, linguagem expressiva, escrita, leitura e desempenho escolar” (PEREIRA, 2014, p. 24).

Referente à audição, podem:

parecer não ouvir bem, mesmo tendo uma audição dentro dos padrões de normalidade;
procurar pistas visuais no rosto do falante;
apresentar déficit em entender e, por consequência, seguir regras e ordens, principalmente quando são faladas sequencialmente (por exemplo: “preciso que você vá até seu armário e pegue sua jaqueta branca, sua calça preta, sua meia azul e sua camiseta amarela”);
demorar em escutar e/ou entender quando chamado. Apresentam dificuldades para entender de imediato o chamado do interlocutor, e precisam ser chamados mais de uma vez;
apresentar dificuldades em localizar a fonte sonora;
pedir para repetir a conversa, durante o diálogo, ou utilizar muito as expressões: “hã?”, “o quê?”, “como?”, “não entendi?” (PEREIRA, 2014, p. 24).

O indivíduo com o TPAC pode compreender a fala em um ambiente silencioso, mas na presença de qualquer interferência auditiva, em qualquer ambiente com ruído, a compreensão pode ser prejudicada, levando até a incompreensão da mensagem transmitida.

Assim, quem possui esse transtorno pode por vezes pedir ao locutor que repita a fala, ordem ou instrução até que consiga compreender a mensagem completa, e por fim há demora em seguir essas, a responder um chamado e apresenta também dificuldade em localizar uma fonte sonora.

Podem, também, ocorrer as seguintes situações:

- Eu sei o que você falou, mas não entendi o que você disse. Dá para repetir??
- Quê? O que você falou depois de menina???
- Você falou o quê? Tente ou sente??
- Quero dizer uma coisa, mas não acho a palavra certa...Espera aí, tá na ponta da língua? (PEREIRA, 2014, p. 25).

O indivíduo com o TPAC tem dificuldade para diferenciar palavras com os sons correspondentes, assim palavras com grafias semelhantes para esses indivíduos podem ser de difícil compreensão e diferenciação, sendo necessário um contexto para sua correta interpretação.

- ter dificuldade para entender a conversa em ambientes que apresentem ruídos ou barulhos;
- ter dificuldade para entender e acompanhar uma conversa quando tem muitas pessoas conversando ao mesmo tempo;
- possuir dificuldade para lembrar o que foi dito, e ter dificuldades para memorizar;
- apresentar dificuldades em manter a atenção auditiva;
- há cansaço ou atenção curta para sons em geral;
- apresentar dificuldades em aprender músicas ou ritmos (PEREIRA, 2014, p. 25).

Muitas vezes, por ter dificuldade em filtrar os ruídos de fundo, quem possui o transtorno apresenta dificuldade na compreensão da fala em ambientes com muitos barulhos ou com muitas pessoas conversando. O que os leva a desatenção devido ao grande esforço empregado para a compreensão nesses ambientes.

Dessa maneira, pode deduzir-se que o indivíduo com o TPAC terá um cérebro que se cansa mais, pois demanda de muito esforço ao tentar compreender e acompanhar uma conversa diante de tantos estímulos sonoros, assim como para desempenhar funções como a memorização, ao retomar fatos pela memória sonora ou até manter atenção a um único estímulo sonoro, diante da profusão de estímulos do ambiente.

Referente ao comportamento social, podem possuir:

- distração;
- ansiedade e impaciência;
- impulsividade;
- agitação;
- tendência ao isolamento (sentem-se frustrados ao notarem suas falhas, na escola ou em casa);
- desorganização (PEREIRA, 2014, p. 25).

É comum a quem tenha o TPAC apresentar dificuldade no comportamento social, já que esse transtorno afeta, muitas vezes, a comunicação do indivíduo, que é base das relações sociais, isso pode ocasionar distrações, ansiedade e até impaciência, principalmente quando envolve o outro.

Pela dificuldade em entender e muitas vezes se comunicar, pelo medo do julgamento, indivíduos com o transtorno, principalmente em idade escolar, tendem a se isolar, evitando frustrações. Esses também costumam apresentar desorganização principalmente para executar alguma atividade sequencial.

Referente à linguagem expressiva, podem:

- ter alterações em alguns sons da fala;
- ter dificuldades em se expressar no que se refere ao uso das estruturas gramaticais;
- apresentar dificuldades em lembrar palavras durante a conversa;
- ter dificuldade em compreender ideias abstratas, piadas ou expressões com duplo sentido;
- apresentar dificuldade em perceber os aspectos prosódicos de fala, como ritmo, entonação e dar ênfase na sílaba tônica;
- manifestar déficit em contar história, apresentando dificuldades em manter uma sequência lógica, bem como em repassar recados. Confundem-se ao contar fatos ou histórias (PEREIRA, 2014, p. 26).

A incompreensão sonora é por vezes refletida na fala, que pode apresentar alterações em alguns sons. Essa incompreensão é transferida também para as entonações da fala, os próprios fonemas são difíceis de compreender, o que o locutor passa por meio de sua entonação é ignorado por alguém que ainda tenta entender a literalidade de uma fala.

Ainda, quem tem o TPAC, apresenta dificuldades com o uso das estruturas gramaticais, já que para esses indivíduos além da entonação, o ritmo de uma fala ou até mesmo de uma música, pode ser de difícil compreensão e até a ênfase tônica da sílaba pode ser indistinguível.

- Referente à linguagem escrita e leitura, podem:
- na escrita, apresentar trocas de letras com sons parecidos, principalmente surdos e sonoros (p/b, t/d, f/v, k/g, s/z, / Ž¹ / Š²).
- ocorrer a inversão de letras (b, p, d, q), principalmente na escrita;
- apresentar disgrafia, que é também chamada “letra feia”;
- possuir dificuldades em elaborar um texto, resgatar ideias e organizá-lo através da escrita;
- apresentar dificuldades em compreender o que lê, principalmente uma informação abstrata;
- ter dificuldades em acompanhar o ritmo do ditado;
- ocorrer déficit na interpretação dos problemas de matemática. (PEREIRA, 2014, p. 26).

Segundo Pereira (2014), aquele que possui o TPAC, pode apresentar também dificuldades na escrita, principalmente nos pares mínimos³, trocando-os por

¹ / Ž /: referente ao som j e g (ge, gi).

² / Š /: referente ao som x e ch.

³ Em fonologia, o termo par mínimo refere-se a duas palavras que diferem em apenas um som, como ‘tia’ e ‘dia’. Os pares mínimos servem como ferramentas para estabelecer que dois, ou mais, sons são contrastantes e têm traços distintivos. A diferença de um som significa uma diferença de referente, e, portanto, um par mínimo é o modo mais claro e óbvio de identificar fonemas de uma língua.

vezes, já que as dificuldades com a interpretação dos estímulos sonoros são percebidas também na vida acadêmica.

Assim, tendo dificuldade para acompanhar o ritmo das atividades que envolvem a escrita e a leitura como interpretação, principalmente de informações abstratas, ainda mais quando essas atividades são desenvolvidas em ambiente que desestime a concentração que já lhe é dificultada pelo transtorno.

Referente ao desempenho escolar, podem:

- apresentar problemas de memória de nomes, números etc.;
- precisar copiar as tarefas dos outros em sala de aula, pois ficam atrasados;
- apresentar dificuldades com regras de acentuação gráfica;
- demonstrar baixo rendimento escolar na leitura, gramática, ortografia e na interpretação da leitura, influenciando assim, em várias matérias (PEREIRA, 2014, p. 26).

Os problemas que se apresentam inicialmente na compreensão dos sons, quando não dado os suportes adequados para a superação ou desenvolvimento contínuo do sujeito, acabam por tornar-se problemas em outras áreas de suas vidas, pois Pereira (2014) diz que os indivíduos com o transtorno podem apresentar baixo rendimento escolar.

Ela salienta ainda que, apesar das características citadas estarem presentes em indivíduos com o TPAC, essas não são exclusivas do transtorno. Assim, é necessário que se analise sempre se existem outras dificuldades de aprendizagem associadas ao transtorno. Pois é comum que crianças que o tenham, possuam outras dificuldades de aprendizagem, mas nem sempre o oposto acontece.

Pereira (2014) diz que muito se questiona sobre as causas do TPAC e ela conclui que essa são várias, mas que as mais frequentes são as destacadas conforme os autores (ALVAREZ; CAETANO; NASTAS, 1997; MUSIEK; CHERMAK, 1997 *apud* PEREIRA, 2014, p. 31):

- otites frequentes na primeira infância. A presença de processos alérgicos e respiratórios, tais como sinusites, hipertrofia de adenoides e amígdalas, rinites e até mesmo refluxo gastroesofágico ou laringofaríngeo estão comumente associados;
- febres altas e contínuas;
- alterações de ouvido médio e interno;
- pouca estimulação auditiva durante a primeira infância pode gerar uma imaturidade das estruturas do sistema nervoso central;

- hereditariedade – um grande número de casos de pais e filhos apresentam características semelhantes;
- alterações neurológicas, como doenças neurodegenerativas, alterações causadas por anoxia neonatal, epilepsia, entre outros;
- alcoolismo materno ou uso de drogas psicotrópicas na gestação;
- indivíduos que utilizam álcool e drogas psicotrópicas por tempo prolongado;
- prematuridade, permanência em incubadora, hiperbilirrubinemia e peso de nascimento inferior a 1.500 g;
- problemas congênitos (rubéola, sífilis, citomegalovírus, herpes e toxoplasmose);
- déficit cognitivos;
- síndromes neurológicas;
- psicose;
- transtorno do espectro autista.

De acordo com Stampa (2015), o indivíduo com o TPAC pode ter alterações características na comunicação oral, escrita, no comportamento social, no desempenho escolar e na audição. É necessária atenção a esses sujeitos e as suas necessidades de adequações, minimizando os esforços empregados por esses, a fim de garantir condições de alcançar um desempenho escolar satisfatório.

Logo, com um diagnóstico e sabendo qual habilidade auditiva o sujeito com o TPAC não desenvolveu conforme o esperado, é possível que os profissionais envolvidos e a família atuem em conjunto, para o bem estar e desenvolvimento adequado desses sujeitos, permitindo um melhor resultado.

Existem três subtipos primários, sendo que o déficit de decodificação auditiva traz uma dificuldade na discriminação auditiva – habilidade que permite diferenciar por meio de frequências, intensidades e timbres, os fonemas e palavras iguais – especialmente em ambientes com ruídos (PEREIRA, 2018).

No déficit de prosódia ou não verbal, o indivíduo apresenta dificuldade para entender a entonação da fala, não percebendo a intenção comunicativa, a sílaba tônica, tendo dificuldades com acentuação e com regras de pontuação, tanto na escrita como na leitura. Quem apresenta esse déficit tem dificuldade maior nas aulas de cálculo e de música (PEREIRA, 2018).

Já no déficit de integração auditiva, o indivíduo apresenta um processamento mais lento quando se refere a integração de atividades que envolvam dois ou mais tipos de estímulos sensoriais. Muitas vezes esquecendo o que foi dito, quando em frases longas ou complexas (PEREIRA, 2018).

Quanto aos subtipos secundários, Pereira (2018) indica dois. O primeiro, o déficit de associação auditivo-linguístico, caracterizado por apresentar: dificuldade em compreender o que se ouve, entendendo somente instruções simples; dificuldades na memória auditiva, na comunicação, na escrita e na leitura; apresenta déficit no vocabulário, semântica e sintaxe, na estruturação e na sonoridade de palavras e sentenças e, por conseguinte na construção sequencial narrativa lógica.

Já no segundo, o déficit de organização de saída/resposta, o indivíduo apresenta dificuldades em resgatar informações ligadas aos sons, lembrar palavras. Já que possuem uma memória auditiva de curto prazo e tem dificuldade nas funções executivas relacionadas à memória de trabalho, associada à capacidade de manter um planejamento em mente tempo o suficiente para executá-lo. Quem apresenta esse déficit tem dificuldade com direção, organização e sequência (PEREIRA, 2018)

Segundo Stampa (2015), as três categorias indicadas por Katz (1992): decodificação, codificação e organização são as habilidades ausentes, quando há o TPAC. Sendo, conforme a autora, que a decodificação é a capacidade de reconhecimento de palavras; a codificação envolve a capacidade de integração das informações sensoriais diversas e, organização envolve o conhecimento adquirido com a capacidade de organizar e sequenciar eventos sonoros.

CAPÍTULO II

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A Alfabetização e o Letramento são o foco das discussões de diversos autores que pensam a educação. Nesse sentido, deve-se pensar porque mesmo com tanta discussão acerca do tema, ainda há tanto fracasso no ambiente de ensino quando o assunto é alfabetizar e letrar a criança.

Diversos autores contribuem com essa discussão, diante da confusão que existe entre os dois conceitos. Este capítulo tem como objetivo primeiro, tentar conceituar o que é a alfabetização e o que é o letramento e segundo entender por meio da discussão como podemos alcançar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, inicialmente ele conceitua o que é a alfabetização e depois parte para o que é o letramento. E segue a discussão sobre a apropriação da escrita, objeto cultural, pela criança e, por último, discutindo sobre o processo que envolve a aprendizagem da criança, como a atenção e a memória.

2.1. ALFABETIZAÇÃO: DISCUTINDO O CONCEITO

Ensinar a criança vai além de métodos e técnicas, é necessário conhecer como a criança aprende, como a teoria se relaciona com as práticas do educador. Assim, para entender tal questão, esta seção tem como enfoque as perspectivas de estudiosos relacionadas ao tema.

Ensinar a ler e a escrever continua sendo ainda um dos principais papéis atribuídos à escola. No entanto, essa vem repetindo sérios fracassos no processo de alfabetização dos seus alunos. Por isso, diversos autores na tentativa de apresentar soluções para o problema definem o que é a alfabetização e procuram entender

onde está a falha no método de ensino. Assim, propondo soluções para resolver a questão do fracasso escolar.

Tentando entender o processo de alfabetização da criança, Ferreira e Teberosky (1999), partindo dos estudos de Piaget, realizaram uma pesquisa que durou doze anos antes da publicação de seu livro. Elas perceberam, ao observar crianças em seu processo de alfabetização, que essas aprendiam através de hipóteses criadas sobre o conteúdo ensinado.

As crianças aprendem por meio da reconstrução do conhecimento da língua escrita, sendo essas, participantes ativas da construção do seu próprio conhecimento. As crianças, imersas no universo escrito, buscam a significação das marcas escritas e procuram compreendê-las buscando soluções a partir dos problemas encontrados (FERREIRA; TEBEROSKY, 1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram a compreensão sobre a forma como ocorre a aquisição da língua escrita e a visão de como se aprende em vez de se pensar apenas o método de ensino. As autoras, no livro, discorrem sobre como acontece o processo de alfabetização, passando pela parte sonora alcançada na hipótese silábica e, levando a compreensão de que, mesmo isso, trazendo a decodificação de palavras, não é sinônimo de leitura.

Ferreiro (2011), ao refletir sobre a alfabetização diz que a escrita pode ser considerada uma forma de transcrição das unidades sonoras, sendo o processo de alfabetização a aquisição de um sistema da representação cultural, que no caso da língua portuguesa por assumir um princípio fonográfico e ter como primórdio diferenciar os significantes, acaba por reduzir a linguagem a um amontoado de sons.

Para Ferreira e Teberosky (1999), a alfabetização tem fracassado nos anos iniciais da educação, por isso, as autoras afirmam a necessidade de se pensar soluções para a alfabetização em duas vertentes, uma para adultos, como forma de suprir uma carência e uma para crianças, evitando que essas se tornem adultos analfabetos. As autoras ainda destacam que não se pode pensar que o fracasso seja pela incapacidade de aprender do indivíduo, já que ao estudar a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, é perceptível que esse problema está alocado entre a população mais vulnerável.

Buscando solucionar o problema, educadores ao longo do tempo vêm recorrendo a uma alternância de métodos em busca do mais eficiente, numa perspectiva tradicional, discussões acerca dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos vem gerando polêmicas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

As autoras afirmam que as discussões em torno dos dois métodos se dão pelo fato do primeiro perceber a alfabetização como um processo mecânico, no qual a criança aprende as técnicas para decifrar textos, assim “ler equivale a decodificar o escrito em som” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 22). Já no segundo, a leitura é um ato global, a criança aprende a partir do todo para depois ir para as partes, nesse método a leitura é entendida na formação de contexto pelas palavras.

Magda Soares, professora e pesquisadora, que aborda o tema da alfabetização e do letramento afirma que a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer ao mesmo tempo da aprendizagem do seu uso social. Assim, ela parte da teoria da Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreira e Teberosky, para explicar como as crianças devem ser pensadas em sua pluralidade para a escolha dos métodos para a alfabetização.

Sobre os métodos de alfabetização, Soares (2005) diz que os sintéticos provavelmente foram os primeiros a serem utilizados, e que todos eles pressupõem a compreensão do sistema de escrita a partir da relação da fala com a escrita. Quanto aos analíticos, ela traz que, de acordo com o momento histórico, é possível notar pontos em comum nas discussões dos defensores do método:

- a linguagem funciona como um todo;
- existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes;
- os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão;
- no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento;
- o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, que é muito importante para o aprendiz;
- a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter valor afetivo para a criança (SOARES, 2005, p. 32).

A alfabetização, a partir dos métodos analíticos, verifica o funcionamento da linguagem a partir da observação das crianças, que enxergam o todo para depois analisarem as partes que compõem esse todo, elas constroem significado para que

assim depois possam reconhecer aquilo que leem. No método de alfabetização sintético, a leitura se torna um processo mecânico, a palavra para o alfabetizando por vezes é vazia de sentido, ela apenas tem sua forma expressa em sons, a criança aprende a transformar os sinais gráficos na sua forma sonora.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Paulo Freire (1987) afirma que alfabetizar é conscientizar. Pois a palavra vazia de sentido, nada expressa ao indivíduo, o alfabetizando lê, mas não entende aquilo que lê, quando se trata da educação de adultos, conforme Freire (1979), o analfabeto entender criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever e por isso se coloca como um agente dessa aprendizagem, sendo assim, a alfabetização torna-se mais que o domínio mecânico dessas técnicas, ela é o domínio consciente da técnica. Portanto, ser alfabetizado é entender o que se lê e escrever o que se entende.

Ele, Freire (1979), orienta que ao selecionar palavras para o processo de alfabetização, palavras geradoras, deve ter em conta sua riqueza e dificuldade fonética, tal qual a língua exija, indo de uma dificuldade menor a uma maior, sempre considerando o aspecto pragmático da palavra, sua aplicação real naquele contexto onde o alfabetizando se encontra.

Ainda nessa perspectiva, Freire (1987) diz que a alfabetização deve partir de palavras geradoras, que são definidas diante do contexto social do indivíduo e a partir dessas palavras geradoras o homem cria a sua palavra pessoal, e torna-se consciente de sua identidade, ele afirma que essas palavras devem ser extraídas entre as que fazem parte do meio cultural do alfabetizando, devem ser ricas em possibilidades fonéticas e de grande carga semântica.

Pois isso, as palavras geradoras ajudam o alfabetizando a associar a representação gráfica com seu valor fonêmico, partindo da palavra inteira e indo para suas partes, seus elementos silábicos. Assim sendo, capaz de recompor e compor novas palavras como também expor seus pensamentos, não se limitando ao grupo de palavras geradoras, buscando sempre novas palavras que permitam a ele expressar-se (FREIRE, 1987).

Mendonça e Mendonça (2011), professores, pesquisadores e escritores da área da educação, ao realizarem uma leitura do conceito da psicogênese da língua

escrita de Ferreiro e Teberosky afirma que o desenvolvimento da criança pode ser dividido em 3 períodos:

[...] 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético (MENDONÇA, 2011, p. 38).

Entende-se que a correspondência grafema-fonema está compreendida na última etapa da alfabetização, mas essa é apenas uma etapa do processo e não pode ser reduzida somente a essa, já que a criança é uma parte pensante e participante desse processo. A alfabetização, nesse sentido, não pode ser reduzida a um processo mecânico de sonorização do texto escrito nem a transcrição da fala para o papel.

Soares (2020) afirma que todas crianças são capazes de aprender a ler e a escrever, mas que a educação pública vem todos os anos sistematicamente repetindo amargos fracassos no processo de ensiná-las tais habilidades. A autora diz que apesar do acesso à educação ter aumentado, a qualidade do ensino não acompanhou esse aumento. E a inabilidade da leitura e da escrita propagam pelos anos subsequentes o fracasso escolar, já que todo o sistema de ensino se baseia nessas habilidades.

Diante desse fracasso, o que se vê como solução é uma sucessiva repetição entre troca de métodos de alfabetização e políticas educacionais para a formação de alfabetizadores. Em cada nova gestão política vemos uma alternância entre propostas que têm por objetivo formar educadores para ensinar a criança a ler e a escrever, mas num entendimento de decodificar e codificar de sinais gráficos.

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2020, p. 11).

De acordo com a autora, ser alfabetizado não é ter posse de um código, memorizar relação letra e som, mas sim a aprendizagem de um sistema de representação. É entender a função da escrita, o que ela representa, para assim poder associar, ou não, os grafemas aos fonemas.

A alfabetização sozinha, não torna o indivíduo capaz de manipular e compreender toda a função social da língua, para que esse a domine e possa conduzi-la para alcançar a plena comunicação. A alfabetização tem que estar alinhada ao letramento, não bastando decodificar e codificar sinais gráficos, é necessário também “conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos” (SOARES, 2020, p. 12).

A autora afirma que a alfabetização é uma parte indissolúvel de um todo, a escrita surgiu para atender uma demanda social e cultural, já que as informações importantes não convinhavam mais ser guardadas apenas nas memórias, elas precisavam ser armazenadas e compartilhadas, isso levou a invenção da escrita para atender a várias funções sociais.

Enquanto, a alfabetização ocupa-se da apropriação das técnicas para a escrita, tais quais às habilidades motoras, o domínio das representações gráficas, a organização espacial de um texto, o domínio das normas ortográficas; o letramento define-se na capacidade de uso dessa escrita, com fins variados, como ler e escrever para informar-se ou informar, seduzir, divertir, orientar etc., mas apesar de distintos, são processos de aprendizagem simultâneos e interdependentes, não sendo um pré-requisito para o outro (SOARES, 2020).

A autora defende em sua pesquisa, que o texto deve ser a base da alfabetização e do letramento, já que nos comunicamos através deles, portanto para que se compreenda toda a função social e cultural da língua, seja escrita ou falada, é necessário a interação com o objeto, só assim a criança, no seu processo de aprendizagem, poderá compreender e significar suas experiências.

Vale ressaltar ainda a importância que a autora atribui ao professor no papel formador da criança, já que é esse quem vai intermediar e guiar a aprendizagem dela, a partir do seu desenvolvimento internalizado. Segundo Soares (2020), a interação entre desenvolvimento e a aprendizagem é uma via de mão dupla, já que

o desenvolvimento possibilita certas aprendizagens que permitem o avanço do desenvolvimento.

2.2. ENTENDENDO O CONCEITO DE LETRAMENTO

Como vimos, o processo de alfabetização é dinâmico, complexo e distinto do letramento. Embora eles se complementem, por diversas vezes, esses dois conceitos são confundidos. Ferreiro (2011), estudou de forma aprofundada o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Diante de seus estudos, ela concluiu que a criança percorre diversos caminhos durante a construção do conhecimento que a levam a leitura e a escrita. Esses estudos levaram outros autores a pensar o “sujeito que aprende e reflete sobre sua própria aprendizagem” (BRAGA; BARRETO, 2019).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender-se o que vem a ser o letramento. Soares (1998) explica que:

Letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 5).

No entanto, há desentendimento sobre o que é o letramento. Hoje o conceito geralmente vem acompanhado do termo alfabetização e muitas vezes eles se confundem. Sobretudo, é necessário saber que além de alfabetizar, deve-se letrar. Assim, importa a diferenciação dos termos para que não os confundam e não se resuma o processo educacional a apenas uma parte do todo.

Mortatti (2004), professora, pesquisadora e escritora, que pesquisa a história do ensino da leitura, como dos métodos e dos materiais, a alfabetização e outros temas relacionados à educação infantil, ao analisar o vocábulo analfabeto, diz que ele é antigo. Data do início do século XVIII e remete ao indivíduo que desconhece as letras do alfabeto, que não sabe ler e escrever, não tem sequer instrução primária.

Nesse sentido, a escrita e a leitura é entendida como o simples conhecimento das letras do alfabeto, o decodificar e codificar dos símbolos gráficos. Portanto, quem não domina a tecnologia do ler e do escrever é analfabeto.

No entanto, o termo analfabetismo só passou a ser utilizado no final do século XIX, esse termo, conforme afirma a autora, refere-se ao problema que se depreende da condição de analfabeto. Nesse viés, a autora afirma que diante da necessidade de um novo pensamento sobre o analfabetismo o termo letramento, que já havia sido usado numa derivação prefixal como iletrado, no mesmo sentido de analfabeto, ressurgiu com novo significado.

Apresentando-se como uma espécie de reação ao crescente problema do analfabetismo, a necessidade de ensinar e aprender as primeiras letras e a correspondente instrução primária é relativamente recente em nosso país. E sua gradativa disseminação foi gerando resultados, cuja visibilidade só se acentuou mais recentemente, evidenciando uma nova necessidade que fez ressurgir as palavras "letramento" e "letrado". Entretanto, o ressurgimento dessas palavras, conforme consta no Houaiss, ocorreu no âmbito da Pedagogia, acompanhado do surgimento de novas acepções e novos significados que se acrescentaram ao antigo significado registrado no Moraes Silva. No Houaiss, para "letramento" acrescentaram-se duas acepções: "mesmo que alfabetização ('processo')", e, por influência da palavra inglesa "literacy", "conquista de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito"; para "letrado", acrescentou-se: "que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito" (MORTATTI, 2014, p. 32).

O letramento adquiriu o significado, além do de alfabetizado que se contrapõe ao de analfabeto sendo que para a condição do primeiro é necessária a compreensão da superação do segundo, mesmo que o significado da palavra inglesa *literacy*, esse que corresponde a capacidade de uso de diferentes materiais escrito, possui (MORTATTI, 2004).

Segundo Soares (2020), ao ser imersa no universo da leitura e da escrita, a criança percebe que a escrita é a representação do que é falado, ela percebe que a escrita alfabética representa o significante e não o significado e que as letras representa os fonemas, os sons da língua, apropriando-se do princípio alfabético.

O termo letramento assumiu o significado que tem hoje na metade da década de 80. Portanto, no cenário da educação brasileira é um tema recente, que surgiu de novas ideias sobre a alfabetização, que só como um processo que ensina a ler e

escrever já não atendia às demandas sociais e não dava conta de resolver o analfabetismo (SOARES, 2009).

Portanto, a autora tentando entender o termo procurou nos dicionários de língua português a tradução para essa, no entanto, não encontrou termo que a significasse de forma satisfatória e esclarecedora, assim partindo da palavra inglesa *literacy*, encontrou a definição do que correspondia ao letramento atualmente em português.

Soares (2009) descreve que o letramento, partindo da sua etimologia, pode ser compreendido como a condição assumida por aquele que sabe ler e escrever. “Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2009, p. 17).

Portanto, podemos entender que letrado é aquele que em posse da tecnologia do ler e escrever é capaz de posicionar-se socialmente diante das práticas da leitura e da escrita e como cidadão crítico e consciente, intervir e mudar a sua realidade e a dos que o cercam. Diante disso, entende-se que letramento é, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18).

Ao falar sobre alfabetismo a autora traz a reflexão o fato dessa palavra não ter ampla utilização no vocabulário brasileiro, mas o seu oposto, analfabetismo, ser um termo familiar e de ampla compreensão, assim como o substantivo analfabeto, para o qual nem temos um substantivo que afirme seu contrário, já que alfabetizado é apenas aquele que aprendeu a ler e a escrever (SOARES, 2009).

Assim se explica a resignificação do termo letramento, já que o analfabeto é aquele que por não saber ler e escrever, é marginalizado na sociedade grafocêntrica, que pela sua condição tem seus direitos negados, como o acesso à cultura letrada. Já o alfabetizado consegue ler e escrever, no entanto, não é condição suficiente para compreender a complexidade da sociedade da escrita.

É necessário, ao indivíduo habilidades que lhe permita que vá além da codificação e decodificação dos símbolos gráficos, que o torne capaz de reconhecer não apenas o valor sonoro da palavra, que sem significado como afirmam Franco e Martins (2021) é vazia. Esse deve ser capaz de compreender, trabalhar, manipular as palavras e, assim usá-la em todas as suas possibilidades sociais, portanto, ser letrado.

Soares (2009) aponta ainda que diante do enorme problema que é o analfabetismo, somente recentemente começou a pensar-se a questão do letramento, ou alfabetismo, já que na atual sociedade não basta saber ler e escrever “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento” (SOARES, 2009, p. 20).

Mesmo sendo analfabeto, ainda assim o indivíduo pode ser letrado, um adulto que não sabe ler e escrever, mas que vive em um meio em que a leitura e a escrita são significantes e interessa-se em ouvir a leitura feita por um alfabetizado, faz uso da escrita e envolve-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, é de certa forma letrado. Assim, como uma criança que ainda não foi alfabetizada e brinca de escrever, ouve histórias, está cercada de material escrito, percebe o uso da escrita e sua função, mesmo que ainda não alfabetizada esta criança já está inserida no mundo do letramento (SOARES, 2009).

Países com os Estados Unidos, França, Inglaterra, ou seja, países com economias mais desenvolvidas e com escolarização básica realmente obrigatória, quando pesquisam índices escolares preocupam-se com a *literacy*, o que equivale no Brasil ao letramento, lá praticamente toda a população completa o ensino fundamental, não existindo assim o analfabetismo e nem preocupação com esse, mas com a capacidade dos jovens e adultos em fazer uso adequado da leitura e da escrita.

Já no Brasil, o termo letramento quase não é utilizado, o que se investiga é a taxa de analfabetismo, a tendência é considerar alfabetizado o indivíduo que completou o ensino fundamental, sem considerar a capacidade do indivíduo de usar o nosso código linguístico (SOARES, 2009).

A autora afirma que ao se inserir a palavra letramento no vocábulo educacional brasileiro é um sinal evidente de que se chegou à compreensão de que é preciso não só ensinar a ler e a escrever, mas “levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 58).

A autora ainda explica como causas, a condição social, cultural e econômica do país. Soares (2009) diz que para o letramento é necessária uma escola que valorize a real aprendizagem e políticas que deem condições de acesso à material de leitura para todos, já que “não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas” (SOARES, 2009, p. 58) e, assim, a prática da leitura se torne um hábito, uma necessidade e um prazer.

2.3 LINGUAGEM ESCRITA E FALADA NA APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem da escrita pela criança ocorre por meio de diversos fenômenos resultantes da interação dessa criança com o ambiente, possibilitando assim a sua aprendizagem. Esse ambiente em questão apresenta elementos que vão possibilitar a construção desse conhecimento. Tais elementos podem ser percebidos pelos sentidos da criança, principalmente a visão (que possibilitará sua leitura) e também pela audição, que possibilitará a identificação dos sons.

Dessa forma, ao falar sobre a apropriação da escrita pela criança, Soares (2020) diz que estudos vêm caracterizando o desenvolvimento infantil em sua compreensão da escrita como representação dos sons da língua, assim ela fala sobre a teoria da psicogênese da língua escrita, que explica como origina o processo cognitivo que guia a criança no caminho da compreensão do conceito de escrita.

Nesse sentido, sabendo-se que o processo de aprendizagem da escrita pela criança passa, obrigatoriamente, pelo método visual e auditivo, pode-se compreender que existem certos níveis de compreensão que precisam ser

superados antes que a criança obtenha a proficiência no entendimento da comunicação escrita. Essa consciência, a que se espera alcançar, é a consciência fonológica, que permite à criança segmentar e refletir sobre as palavras e a cadeia sonora que as compõem.

Sendo assim, a autora afirma que a criança, no seu caminho para a construção do conhecimento, entende primeiramente que a escrita é constituída por letras, mas para que haja a apropriação da escrita alfabética é necessário que ela, a criança, tome consciência de que o que ela ouve ser lido é representado na escrita, a criança precisa ter consciência que a escrita representa um significante, a palavra, e não seu significado (SOARES, 2020).

A criança em seu estágio inicial de aprendizagem não consegue desassociar a escrita da palavra do seu significado, ela não faz a relação grafema-fonema, para que a alfabetização ocorra é necessário que a criança consiga entender que a escrita é a representação dos sons da fala, até mesmo para conseguir ler.

Franco e Martins (2021) afirmam que o tema da alfabetização precisa ser profundamente estudado, já que esse trata-se da apropriação de um objeto da cultura humana, a escrita. E, que a criança não nasce com as capacidades psíquicas para este aprendizado, essas precisam ser estimuladas e desenvolvidas.

Nos tornamos humanos nas relações com os outros, somos seres sociais e como tal, somente na interação adquirimos a condição de homem, portanto, as atividades inerentes de tal condição só serão desenvolvidas a partir das relações sociais. Tomando isso como verdade, as autoras afirmam que as características humanas das crianças são desenvolvidas pelo meio em que se encontram e a qualidade das relações sociais no que estão inseridas, sendo o meio cultural um condicional desse desenvolvimento.

No entanto, diferentemente do entendimento das autoras, de que a alfabetização advém das necessidades culturais e sociais humanas, a atual Política Nacional da Alfabetização (PNA) a entende como o domínio de métodos que permite a codificação e decodificação de palavras.

[...] alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de

codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras (BRASIL, 2019, p. 18).

Nota-se aí a redução do alfabetizar em um processo mecânico, o de codificar e decodificar palavras, para que assim ela consiga decifrar um texto escrito “Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” (BRASIL, 2019, p. 19) para que assim consiga autonomia de leitura e escrita, que para a PNA é conseguir ler um texto em sua língua da forma correta.

Como solução ao fracasso da alfabetização, a PNA indica a adoção do método fônico e o expõe como prática com evidência científica, no entanto essa prática indicada na PNA tende a resolver apenas a alfabetização no que se entende por decifrar o código alfabético.

As autoras afirmam, a partir do princípio de que a criança aprende a leitura e a escrita mediante a aquisição da fala e da consequente consciência dos aspectos semânticos, fonéticos, lexicais, sintáticos e gramaticais, portanto, não por um processo mecânico, o simples codificação e decodificação de palavras, e sim pelo desenvolvimento do psiquismo, pela apropriação das realizações culturais humanas.

Franco e Martins (2021) afirmam que não se pode esperar que um método em que se faça a correspondência grafo-fonêmica dê conta do processo de alfabetização, já que a palavra tem mais do que a face fonética, para que a alfabetização seja eficaz, ela tem que conseguir contemplar também a face semântica da palavra.

As autoras apontam que é fundamental analisar o significado das palavras na formação do psiquismo pois é por meio dele que a criança internaliza suas vivências exteriores. Elas refutam ainda a ideia de que é possível alfabetizar através da fonetização da palavra, pois sem significado a palavra é vazia de conceito, e assim, artificial. Portanto, a alfabetização deve, conforme afirma as autoras, atingir a representação ideativa da palavra e essa constituir-se como a unidade mínima para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Diante desse entendimento, de que a palavra assume um lado semântico, onde mais que conseguir fonetizar, ler se caracteriza por entender o conceito que a palavra escrita expressa, as autoras reafirmam como a PNA tem uma compreensão fragmentada de alfabetização por visualizá-la somente pela face fonética da palavra.

As autoras quando falam sobre o surgimento do conceito de palavras e do seu processo de formação no campo ideativo, recorrem a exemplificação do processo de humanização do sujeito, afirmando que num processo de individualização nos tornamos e somos compreendidos como humanos dentro de uma relação social.

São essas relações que guiam o desenvolvimento do nosso psiquismo. Nascemos com o que a espécie nos proporciona e, o nosso desenvolvimento, as nossas mudanças psicofisiológicas, acontecem a partir da imersão cultural. É na relação com o outro que adotamos as nossas novas maneiras de conduta.

Para as crianças devem ser disponibilizadas atividades para desenvolver a conduta humana, a partir da imitação. Além de estímulos auditivos para desenvolvimento das vias sensoriais e para detectar e reconhecer os sons de forma adequada, "sendo necessário um trabalho que apresente a elas possibilidades de perceber e diferenciar aspectos sonoros existentes na realidade, tais como os sons da natureza, instrumentos musicais, fala humana" (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 119).

Assim, as autoras afirmam, ainda, a importância de trabalhar-se com as crianças para que nesse processo de percepção sonora também ocorra as primeiras compreensões de palavras. Elas destacam que somente por intermédio do outro, de uma relação social, é possível alçar o sujeito a condição humana e por meio da sua inserção no contexto social é que a criança criará a necessidade do uso das palavras.

As autoras dizem ainda que, a partir do momento em que a criança inicia seu processo de entendimento da função da palavra, ela busca pela compreensão da função social dos objetos do seu entorno, passando para o cruzamento entre linguagem e o pensamento; entendendo o estado ideativo das palavras; dominando seus signos; partindo para a abstração e generalização da mesma.

Ela internaliza a língua materna que se materializa como linguagem interna e essa será a base para a aquisição da língua escrita. Antes da aquisição da língua escrita, a criança tem que conseguir compreender a função social da escrita, só assim ela será capaz de usá-la como ferramenta de materialização do seu interesse diante da necessidade do seu uso.

Em posse dessa compreensão a criança é capaz de perceber o processo de formação de significado das palavras e abstrair o objeto do mundo físico, assim mesmo a partir do pensamento a criança pode operar “com os objetos em sua ausência” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 128), a partir dessa compreensão a criança entenderá que para a escrita tem que transformar os sons das palavras em signos gráficos.

As autoras ainda destacam que a língua oral está relacionada com a língua escrita, elas, as autoras, no entanto, deixam claro que a segunda não é uma transposição direta da primeira, pois deve-se lembrar que cada uma possui suas especificidades.

O ato de ensinar a língua escrita deve ser um ato intencional e quando a alfabetização objetiva o ensino do sistema de escrita ela tem sua face voltada para a fonetização, já quando objetiva-se a interpretação dos suportes textuais a sua face volta-se para seus significados e sentidos.

2.4. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM A CRIANÇA

Pensar a aprendizagem é pensar o que está relacionado com o processo e o que permite a construção do conhecimento pela criança de forma adequada e satisfatória. Além da habilidade cognitiva, da memória, da atenção e de outros, a integridade do sistema auditivo interfere nesse processo, ainda mais se há um comprometimento desconhecido ou não se sabe trabalhar a dificuldade, ou seja, desconhece o problema e sobre o problema. Corsino, professora-pedagoga e pesquisadora, que estuda a educação infantil, nos aspectos que envolvem as políticas, os métodos e a formação docente, tanto para alfabetização, na leitura, na

escrita e na literatura infantil, ao participar do debate sobre o ensino fundamental de nove anos, no documento elaborado pelo Governo com orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, fala sobre a construção do conhecimento pela criança.

Sobre isso, Corsino (2006) afirma que a criança constrói seu conhecimento na singularidade, de modo único, não há uma forma padrão, suas interações com o mundo contribuem para que essa de forma única aprenda. Isso exige um olhar sensível do professor para que possa identificar o que as crianças estão significando do mundo a partir dessas interações, conhecendo seus interesses, o que está sendo aprendido e os elementos culturais do grupo ao qual essa está inserida.

Somente a partir desta observação será possível construir um trabalho pedagógico que tenha foco na criança e não somente no conteúdo a ser ensinado, no currículo acadêmico, na rotina escolar, nos adultos que estão no espaço escolar, nas suposições “nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver” (CORSINO, 2006, p. 60).

E diante desse conhecimento, cabe ao educador construir um trabalho pedagógico significativo capaz de impulsionar as crianças e ampliar suas experiências e práticas sociais e culturais. Abrindo assim caminho para que essas, através das trocas, desenvolvam as expressões por diversos meios de linguagem, aprendam e articulem-se nas diversas áreas do conhecimento e tornem-se cidadãos conscientes dos seus direitos (CORSINO, 2006).

Para isso, é necessário saber o que de fato é preciso e indispensável para a formação da criança. Corsino (2006) diz que o conhecimento é coletivo, baseado no diálogo e na troca de experiências. Portanto, a escola é um ambiente rico, que permite essa troca e o desenvolvimento da criança e assim as práticas desenvolvidas dentro desse espaço devem ser pensadas de forma que permita à criança um aproveitamento maior dos momentos ali vividos.

O trabalho pedagógico com a criança, quanto trabalha a área das linguagens, deve pensar o ensino que permita “práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos” (CORSINO, 2006, p. 63). Essas, produzidas nas diversidades do uso da língua, oral e escrita,

são significativas para a aprendizagem da criança que devem participar como locutores e ouvintes.

Deve ser dada à criança a oportunidade de pensar, planejar, discutir, conversar, sobre a escrita alfabética, para que assim desenvolva o conhecimento de como funciona o sistema de escrita, apropriando-se dele e o usando nas suas mais diversas funções. A criança consegue a partir disso dominar a sua língua e usá-la para todas as funções sociais e culturais.

Nesse processo não se pode esquecer que as crianças são ativas, elas participam e intervêm na sua aprendizagem, e assim elas significam, desconstruí e reconstruí o mundo. Nesse sentido, diante da forma única de cada indivíduo ver o mundo e de estar nele, a criança constrói sua subjetividade, não deixando de ser coletiva pois essa está inserida num período histórico e num espaço social (CORSINO, 2006).

A autora explica a importância do uso de um sistema de linguagem, da construção de conceitos e dos significados das palavras, pois é o que se permite trabalhar na ausência do concreto, com a abstração do mundo e com a manipulação do real na forma de pensamento.

Corsino (2006), em sua análise sobre Vygotsky, afirma que para o autor há um forte elo entre aprendizagem e a formação de conceitos. Categorizando os conceitos em espontâneos e científicos, onde o primeiro é construído, pela criança, cotidianamente por meio da ação, experimentação e observação na e da realidade. Já o segundo é construído por meio das formas de ensino-aprendizagem.

Apesar de distintos, os conceitos estão interligados, já que exercem influência um sobre o outro, a criança antes de externalizar um conceito que adquire espontaneamente, antes de conseguir defini-lo, ela vivencia a experiência, como por exemplo a de possuir um irmão. Já no conceito científico ela parte da definição, onde a observação já realizada, permite uma compreensão do conceito, por exemplo a condensação da água e a observação de uma roupa a secar no varal (CORSINO, 2006).

Por isso, é necessário que seja proporcionado às crianças experiências, experimentações, descobertas e outras atividades que permitam assim que essas possam elaborar seus conceitos por meio das atividades espontâneas e da formulação do pensamento infantil. Pois como a autora destaca, para Vygotsky, “o desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação, pois estes surgem e se constituem por meio de uma tensão de toda a atividade do próprio pensamento infantil” (CORSINO, 2006, p. 65).

Nessas categorias de conceitos é perceptível que por mais que a criança seja capaz de operar com várias palavras ela não é capaz de defini-las, pois não tem consciência do próprio pensamento. Para isso ela, a criança, precisa passar por um processo de desconstrução e reconstrução do conhecimento adquirido. Assim desenvolvendo-o, transferindo do plano da ação ao da linguagem, recriando-o na imaginação (CORSINO, 2006).

Corsino (2006) contribui com o entendimento de como o processo de formação do pensamento leva a aprendizagem da criança, pois a partir das operações com o pensamento, a criança reconstrói e constrói seu conhecimento, ele a partir dele que a criança aprende e se desenvolve, partindo para um próximo nível.

Sobre o processo de aprendizagem, Gonçalves (2013) fala que a construção do conhecimento pela criança é complexo e necessita de abordagem teórica e metodológica para que ocorra de modo adequado. E, que para a efetivação da aprendizagem da língua escrita é necessário conhecimento “de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática” (GONÇALVES, 2013, p. 126). Esses, inseridos no processo das interações discursivas.

Durante um estudo realizado com crianças do ensino fundamental I a autora concluiu que crianças alfabetizadas se referem a elementos linguísticos como essenciais a sua aprendizagem. Ela cita a resposta de um dos alunos entrevistados sobre como era para ele escrever, esse disse, segundo a autora: “Ah, eu acho que, pra escrever, é repetindo sons. [...] Se eu quero escrever “escada”, eu tenho que repetir “escada”, aí eu vejo qual é a primeira letra (Rafael)” (GONÇALVES, 2013, p. 131).

É possível notar que para a criança entrevistada, citada pela autora, na fase de alfabetização, o som está diretamente associado à escrita, a criança entendeu que se escreve do mesmo modo que se escuta, assim as palavras correspondem à representação dos sons da fala.

Já em uma segunda fase da entrevista a pesquisadora propôs às crianças entrevistadas que desenhassem como a alfabetização acontecia para elas. Notou então que elas, além dos materiais utilizados nas práticas escolares, representavam o seu comportamento na sala de aula, principalmente no que tange a atenção no ensino ministrado pela professora: “Eu desenhei a menina prestando atenção à professora”, disse outra criança (GONÇALVES, 2013, p. 137).

Portanto, é possível notar que, para as crianças, a capacidade de manter a atenção é essencial para o processo de aprendizagem, conseguir sentar e ouvir o que a professora dizia na sala de aula permitia às crianças, compreender e assimilar o conteúdo ensinado, viabilizando assim, o processo de alfabetização.

Quanto à memória, Adão (2013) diz que são as relações sujeito/objeto e sujeito/sujeito que permite a construção dela e essa é essencial para a formação de quem somos. São nas primeiras interações com cuidadores e pais que se inicia a construção da aprendizagem e começa a formação da memória. E assim, “forma-se a base do nosso caráter” (ADÃO, 2013, p. 29418).

A autora afirma a importância da memória na aprendizagem, já que todo o conhecimento que temos, seja ele vindo da educação formal ou não, precisa ser armazenado. Se não há lembranças, não há conhecimento, portanto não há aprendizagem e esse armazenamento é feito na memória.

Nosso cérebro nos permite armazenar informações que são recuperadas por meio da memória. O acesso dessas informações ocorre por estímulos auditivos, táteis, visuais, gustativos e olfativos. A memória pode ainda ser classificada como explícita e implícita ou, pelo tempo em que fica armazenada, sendo, memória de trabalho, memória curta e de longa duração (ADÃO, 2013).

Assim, é possível deduzir que o aprendizado está associado diretamente com a memória, pois a partir das experiências são geradas as informações. E são essas

informações que se tornam em aprendizado, e esse que, por fim, transforma-se nas memórias.

2.5. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TPAC

O transtorno do processamento auditivo central não está inserido entre as dificuldades de aprendizagem. No entanto, ele interfere de forma significativa na aprendizagem da criança em um ambiente educador em que esse transtorno não é entendido e compreendido, por vezes desconsiderado, e que parte da educação na sua perspectiva ouvintista.

É evidente a necessidade de conhecimento sobre a dificuldade e os transtornos de aprendizagem, já que muitas crianças são por vezes classificadas, pelos adultos, como preguiçosas, desinteressadas ou pouco inteligentes, quando a dificuldade é um transtorno pouco conhecido, ainda é mais difícil trabalhar com a criança que o possui.

Em uma turma, onde todos os alunos têm seu sistema auditivo periférico preservado, supõe-se que ninguém tenha dificuldades auditivas que interfiram no processo de aprendizagem, já que muitas vezes até elimina-se deficiências auditivas quando as vias externas, média e interna da orelha estão preservadas.

Portanto, diante da dificuldade do aluno é necessário identificar o motivo dessa dificuldade para estabelecer como se dará a prática pedagógica. O TPAC, que é apresentado neste trabalho, por causar prejuízo na decodificação dos sons, pode comprometer o processo de aprendizagem, principalmente quando se pensa na alfabetização.

Ao observar dados Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, última avaliação censitária disponível, 33,85% dos alunos avaliados no 3º ano do ensino fundamental, quando se conclui a etapa de alfabetização, estão entre o nível 1, 2 e 3 da escala de proficiência para a escrita de 5 níveis. Esses três primeiros níveis são considerados, por essa escala, como insuficientes.

Logo, é necessário avaliar ainda porque a educação não consegue avançar em um dos seus principais papéis, o de alfabetizar o aluno. Já que entre o ANA de 2014 e de 2016 não há avanços significativos, pois em 2014 nota-se que 34,46% dos alunos avaliados estavam nos três primeiros níveis, sendo que 11,64% dos estudantes estavam no nível 1 em 2014 e já em 2016 este número passou para 14,46%.

Conforme descrição da apresentação dos resultados da ANA 2016, os que se encontram no nível 1 não escrevem as palavras, ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém, ainda não escrevem palavras alfabeticamente.

Quanto à habilidade de leitura, a ANA 2014 revela que 56,17% dos alunos avaliados ainda estavam em nível insuficiente de leitura, sendo que 22,21% das crianças liam apenas palavras isoladas e se encontravam no nível 1, esta escala de proficiência conta com 4 níveis. Não houve mudança na avaliação de 2016, onde notou-se que 54,73% dos alunos ainda estavam em nível insuficiente de leitura e 21,74% se encontravam no nível 1.

Sobre isso, Oliveira (2017) afirma que diante do fato da leitura está mais relacionada com a linguagem oral do que a escrita é notável que a maior dificuldade dos alunos se encontra no desenvolvimento dessa. Assim, existem mais crianças no nível de proficiência satisfatório em escrita do que no nível de proficiência satisfatório em leitura.

Diante disso, e de dificuldades como o TPAC, pensa-se a alfabetização partindo do princípio do desenvolvimento da consciência fonológica é a melhor forma de alfabetizar, num contexto de sala de aula onde há inevitáveis barulhos que competem entre si e diversos fatores que disputam a atenção da criança.

Stampa (2015) afirma que a aprendizagem, pelos meios comuns, se dá pela audição e começa pela localização, discriminação e reconhecimento dos sons e torna-se a base da palavra falada e escrita. A autora afirma que crianças que possuem problemas na discriminação sonora, ao ingressarem na escola, terão como reflexo desse problema dificuldades escolares, principalmente na alfabetização.

Dessa maneira, em um ambiente que não é propício ao seu desenvolvimento, já que a escola é um espaço onde há competição de ruídos, e algumas crianças com o transtorno são sensíveis a esses, essas crianças podem ter problemas em manter a atenção nos ruídos de primeiro plano. Sendo necessário portanto auxílio para que consigam manter atenção a um som e ignorar os demais (STAMPA, 2015).

As várias habilidades auditivas estão envolvidas não só na leitura e escrita, mas em todos os tipos de aprendizagem. A autora afirma que estudos apontam que conforme a criança cresce mais a audição participa dessa aprendizagem, sendo que aos três anos 70% do que a criança aprende é pela audição. Já aos seis anos, 60% dessa aprendizagem é pela audição e os 40% restante pela leitura, ou seja, 100% pela linguagem verbal (STAMPA, 2015).

A criança que possui o TPAC, diante das suas dificuldades de decodificação, pode cansar-se mais rápido que as demais crianças quando submetidas a estímulos sonoros, pois demandam de mais esforço para reconhecer e discriminar os sons. Além dessa discriminação, a criança que a possui ainda tem:

“prejudicadas as habilidades de atenção seletiva para sílabas e dissílabas e de localização sonora, além de problemas associados, com trocas grafêmicas e de orientação direita/esquerda, alteração articulatória na fala, envolvendo principalmente os fonemas /r/ e /l/, dificuldade de ouvir, de compreender em ambientes ruidosos e lentidão para aprender” (PEREIRA in: PEREIRA & SCHOCHAT, 1997; PEREIRA & CAVADAS in: FROTA, 1998; SCHOCHAT, 1997 *apud* STAMP, 2015, p. 32).

A criança com o TPAC que possui problema para decodificação, muitas vezes possuem um vocabulário restrito e trocas de letras na escrita devido à sua dificuldade de reconhecimento sonoro.

Algumas crianças com o transtorno podem ter dificuldade para compreender o que é falado, como não entender se foi dito pão ou mão, dificuldades para diferenciar sílabas que tenham v e f, p e b, m e n, c e g e outras, ou muitas vezes “nem sempre compreendem o que lhes é dito” (SMITH; STRICK, 2007, p. 48).

A criança que possui o TPAC tem dificuldade em fazer a correta associação grafema-fonema, pois muitas vezes essas crianças não associam corretamente os sons às sílabas, “as dificuldades dessas crianças começam com a palavra falada e tipicamente interferem na leitura e/ou na escrita” (SMITH; STRICK, 2007, p. 48).

Quando a codificação, Stampa (2015) afirma que na criança com TPAC que, à possui, é comum encontrar dificuldade de compreensão da linguagem oral e escrita, distração e disgrafia, sendo difícil a formulação linguística.

Já quanto à organização, as crianças com o TPAC apresentam limitações para organizar segundo a ordenação temporal dos dados, assim o sequenciamento de eventos sonoros fica comprometido prejudicando também a memória auditiva.

Essa organização refere-se à dificuldade de perceber a sequência sonora em uma palavra, frase ou discurso, o que resulta na inabilidade de representar eventos sonoros no tempo, tendo a criança dificuldade em perceber em que ordem o som ocorreu (STAMPA, 2015).

Além dessas lacunas, a criança pode apresentar problemas com a prosódia, que está relacionada com os eventos não verbais da comunicação. Tais quais a entonação da fala, a intensidade, a duração, a intensidade. Assim, podendo apresentar problemas com acentuação, ritmo, piadas, inferência e duplo sentido (STAMPA, 2015).

Dessa maneira, é importante que estas crianças tenham sua atenção estimulada para a atividade, sabendo que sua limitação reside na incompreensão da fala, principalmente em espaços com ruídos competitivos, é importante que o professor chame sua atenção antes de começar a falar, conferindo que essa está atenta e olhando para quem fala.

É importante ainda que diante disso a criança seja colocada sempre em posições que lhes permitam uma melhor desenvoltura em sala de aula, senta-las nas primeiras carteiras, assim como longe de portas e janelas a fim de evitar ruídos. Fala mais alto, sem gritos, pausadamente, mais articulado, olhando para criança de frente e com frases mais curtas (STAMPA, 2015).

É importante ainda estimular seu vocabulário, adicionando palavras novas e diferentes. E sempre que possível evitar fatores de desatenção como conversas paralelas, conscientizando os demais sobre os ruídos do local.

Para esses alunos, é importante ser ofertando estímulos visuais que permitam a complementação aos estímulos acústicos e facilitem o processo de aprendizagem

melhorando sua percepção auditiva, a variedade de estímulos sonoros, já que muitas crianças muitas vezes não os reconhecem já que não foram expostas a elas, acompanhadas de pistas visuais ajuda a criança a realizar a associação grafo-fonema dificuldade pelo TPAC.

No processo de alfabetização da criança com transtorno, vale lembrar que não é o professor responsável por resolver a dificuldade com a habilidade de discriminação sonora, essa é função do fonoaudiólogo, mas em sua função de educador ajudar a criança a compreender a mensagem codificada do sinal acústico. É necessário que a criança seja capaz de decodificar os significados linguísticos pois, a criança pode ouvir uma língua estrangeira sem a compreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa para elaboração do presente trabalho foi possível verificar a ausência de material que relacione as práticas pedagógicas atuais, os métodos de alfabetização e letramento ao transtorno do processamento auditivo central.

Através dessa pesquisa foi possível concluir que a alfabetização pela consciência fonológica permite a criança associar vários aspectos da linguagem. Mas ela deve ser pensada também para o sujeito com o transtorno não focando a audição como meio principal para a construção desse conhecimento. Já que para esses indivíduos a relação grafema-fonema pode ser demorada, cansativa e para muitos, pode ainda não acontecer.

Foi possível verificar a hipótese de que as práticas pedagógicas atuais visam o desenvolvimento da consciência fonológica a indicando como pré-requisito para a alfabetização. Contudo, não encontramos respaldo para alfabetização sem o desenvolvimento da consciência fonológica. Futuras pesquisas podem comprovar essa proposição. Assim, também foi possível observar que o transtorno do processamento auditivo central, por caracterizar-se como uma dificuldade que prejudica a compreensão do que a criança escuta, pode dificultar o processo que

leva a criança a associar os grafemas aos fonemas, sobretudo no ambiente escolar, justamente por apresentar excesso de ruídos que se sobrepõe à fala do professor causando prejuízo à compreensão do aluno.

E perceptível que os métodos de alfabetização ainda estão muito voltados para a audição e que para isso necessita do pleno funcionamento dela. Mas que já se entende que para alfabetizar uma criança é necessário mais que a habilidade de transformar sons em palavras e palavras em sons.

Nota-se que a falta de conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos acaba por dificultar ainda mais a aprendizagem já que não é evidente onde está o problema. E isso leva a educadora e o educador a insistir em técnicas e métodos que não são os mais eficazes ou que são inapropriados para sanar a dificuldade desses indivíduos.

Entende-se que a criança pode ter seu processo de alfabetização comprometido. Isso ocorre porque, atualmente, o processo de ensino-aprendizagem não apresenta e não busca soluções metodológicas que possam suprir as necessidades acadêmicas desses indivíduos. Já que as maiores dificuldades desses alunos, em seu processo de alfabetização, estão na falta de conhecimento dos profissionais que levam a adoção de práticas equivocadas.

Finalmente, diante do que foi apresentado, observou-se que o principal desafio da alfabetização e do letramento de uma criança com TPAC foi a falta de perspectiva de todos os envolvidos no processo, a falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação, a falta de visão do diferente e a procura por soluções por parte da sociedade de forma geral. Para que o processo de educação das crianças alcance seu melhor desempenho e ofereça os melhores benefícios para a comunidade em geral, é necessário que todos auxiliem os processos de inclusão dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, a sociedade em geral poderá colher os benefícios de uma educação de qualidade, direito assegurado a todos pela nossa Carta Magna.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J. J. **Como Fazer Monografias: TCC, dissertações e teses**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2013.

ADÃO, Anabel do Nascimento, and SEEDPR Grupo de Trabalho-Psicopedagogia. "A ligação entre memória, emoção e aprendizagem." **XI Congresso Nacional de Educação-Educare** [Internet]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Nádia Giulian de; NOVELLI, Carolina Verônica Lino; COLELLA-SANTOS, Maria Francisca. Fatores na infância e adolescência que podem influenciar o processamento auditivo: *revisão sistemática*. **Revista CEFAC**, Campinas, p. 1590-1603, set-out 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DwHb6rXSBnCyr7k6KvTk8nf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Franco, Adriana; Martins, Ligia. **Palavra escrita: vida registrada em letras**. Alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia: Phillos, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz na Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz na Terra, 1987.

GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jul. 2022.

ISAAC, M.L., MANFREDI, A.K.S. Diagnóstico precoce da surdez na infância. **Medicina (Ribeirão Preto)** [Internet]. 30 de dezembro de 2005 [citado 08 de julho de 2022];38(3/4):235-44. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/449>. Acesso em: 10 out. 2022.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2004. **Paradidáticos collection**; Educação series. ISBN 978-85-393-0298-7. Available from SciELO Books<<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, Raquel Tonioli Arantes do Nascimento. **Alunos com necessidades especiais na sala de aula**: informações elementares para o professor. São Paulo: Memnon, 2012.

OLIVEIRA, Hervecia Fernanda Fidelis de. **Déficit de Processamento Auditivo Central e Aquisição da Leitura e da Escrita**: Construindo Caminhos Possíveis. Brasília, 2017. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 15-56. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-452-3.p15-56>. Acesso em: 09 ago. 2022

PEREIRA, Kátia Helena. **Manual de orientações**: Transtorno do Processamento Auditivo - TPA. Florianópolis: Ed. DIOESC, 2014.

PEREIRA, Kátia Helena. **Transtorno do processamento auditivo central**: orientando a família e a escola [livro eletrônico] / Kátia Helena Pereira. São José/SC: FCEE, 2018.

PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019. BRASIL. Ministério da Educação.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Maria Cristina da. *et al.* **Práticas Pedagógicas Inclusivas**: desordem do processamento auditivo central. 2019. 19f. [livro eletrônico] 2019.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A-Z**: Guia Completo para Educadores e Pais. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. **O que é letramento e alfabetização**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009. Disponível em:
https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf. Acesso em: 08 set. 2022

STAMPA, Mariângela. **Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas**: entendendo e praticando na sala de aula. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ZORZETTO, Neivo Luiz. A Morfologia e a Fonoaudiologia. In: GIACHETI, Célia Maria; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina. **Perspectivas em Multidisciplinares em Fonoaudiologia**: da Avaliação à Intervenção. São Paulo: Marília / Oficina Universitária, 2013.

Documento Digitalizado Público

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final

Assunto: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 20/03/2023 19:16:40.

Este documento foi armazenado no SUAP em 20/03/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 405358

Código de Autenticação: 8dbefa24c4

